



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Colaboración docente y usos de las TIC en los centros educativos de Uruguay

Estudio de casos múltiples en el contexto del Plan Ceibal

Tesis Doctoral



Dirección

Dr. David Rodríguez-Gómez
Dr. Julio Meneses

Mariela Questa-Tortero



Universitat Autònoma de Barcelona

Facultat de Ciències de l'Educació

Departament de Pedagogia Aplicada

Doctorat en Educació

Colaboración docente y uso de las TIC
en los centros educativos de Uruguay

Estudio de casos múltiples en el contexto del Plan Ceibal

Tesis Doctoral

Realizada por Mariela Esther Questa-Tortero

Dirigida por Dr. David Rodríguez-Gómez y Dr. Julio Meneses

2018

Foto de cubierta: Gerd Altman (CC0), desde www.pixabay.com

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:

https://creativecommons.org/licenses/?lang=es_ES

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:

<https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:

<https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



NOTA: En la elaboración de esta tesis se ha buscado que el lenguaje no invisibilice ni discrimine a las mujeres y, a la vez, que el uso reiterado de /o, /a, los, las, etcétera, no dificulte la lectura. Así pues, cada vez que se menciona profesores, docentes, estudiantes, entre otros, se entiende que se hace referencia a ambos géneros, sin que esto conlleve ningún tipo de consideración discriminatoria, ni valoración peyorativa.

*A Marina, María Inés y Martín,
para que nunca pierdan las ganas de aprender
y no olviden la importancia de colaborar*

“ *...ojalá que quienes leen estas líneas hayan encontrado
también,
alguna vez, un verdadero maestro.
Un maestro que sentía su misión; que la vivía...* **”**

Julio Cortázar, Esencia y misión del maestro, 1939

Índice

AGRADECIMIENTOS	XVII
PRÓLOGO.....	XXIII
INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA SECCIÓN: PLANTEAMIENTO GENERAL	7
CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN Y ESQUEMA GENERAL DEL ESTUDIO	9
1.1. <i>Situación de partida</i>	10
1.2. <i>Pertinencia y justificación del estudio</i>	13
1.3. <i>Objetivos de la investigación</i>	15
1.4. <i>Diseño de investigación</i>	16
1.5. <i>En síntesis</i>	17
CAPÍTULO 2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	19
2.1. <i>Realidades del país: mejoras insuficientes</i>	20
2.2. <i>Sistema educativo uruguayo público: el marco de la educación en el país</i>	23
2.2.1 Características de la educación primaria	25
2.2.2 Características de la educación secundaria	30
2.2.3 Comparación entre educación primaria y secundaria	35
2.3. <i>La experiencia de aplicación del modelo 1:1: el Plan Ceibal</i>	36
2.3.1 El modelo 1:1	36
2.3.2 “El” Plan (Ceibal)	38
2.3.3 Consideraciones respecto de la formación en el uso de las TIC.....	46
2.4. <i>El departamento de Colonia</i>	48
2.4.1 Geografía humana y económica	49
2.4.2 Características de los centros educativos de primaria en el departamento	52
2.4.3 Características de los centros educativos de secundaria en el departamento	53
2.4.4 El Plan Ceibal en Colonia	55
2.5. <i>En síntesis</i>	57
SEGUNDA SECCIÓN: MARCO TEÓRICO	59
CAPÍTULO 3. COLABORACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO	61
3.1. <i>Colaboración para el cambio: vieja receta para viejos problemas</i>	62
3.2. <i>Concepto de colaboración: un constructo esquivo</i>	64
3.2.1 Características de la colaboración.....	68
3.3. <i>Diferencias entre colaboración y otros conceptos: conviene no confundirse</i>	70
3.3.1 Cooperación.....	70
3.3.2 Trabajo en grupo.....	71
3.3.3 Colegialidad.....	71
3.4. <i>Ejes para el análisis de la colaboración: las piezas del puzle</i>	76
3.5. <i>En síntesis</i>	79
CAPÍTULO 4. EJE DE LAS CONDICIONES PREVIAS: LA ORGANIZACIÓN	81
4.1. <i>La escuela y las TIC: mutaciones genéticas a partir del cambio tecnológico</i>	82
4.1.1 Breve cronología sobre la introducción de las TIC a la educación	82
4.1.2 Modelos de incorporación de las TIC a los centros educativos.....	85
4.2. <i>Cultura escolar: bagaje para la identidad o herencia maldita</i>	88
4.2.1 Cultura colaborativa.....	93

4.2.2	Otros tipos de culturas en la organización educativa	95
4.2.3	Clima organizacional	98
4.3.	<i>Aspectos de la colaboración: no todo lo que reluce es oro</i>	103
4.3.1	Barreras y facilitadores de la colaboración	104
4.3.2	Beneficios y posibles consecuencias negativas	111
4.4.	<i>En síntesis</i>	114
CAPÍTULO 5.	EJE DE LAS CONDICIONES PREVIAS: LAS PERSONAS	115
5.1.	<i>Relaciones interpersonales en el centro educativo: no todo depende de la camaradería</i>	116
5.1.1	Tipos de relaciones interpersonales	116
5.1.2	Actividades que se realizan en colaboración	118
5.1.3	Rol del director y estilo de liderazgo.....	122
5.2.	<i>Perfiles docentes: la organización es un conjunto de personas</i>	129
5.2.1	Actitudes y aptitudes	129
5.2.2	Compendio de aptitudes	133
5.3.	<i>En síntesis</i>	140
CAPÍTULO 6.	EJE DE LOS PROCESOS	141
6.1.	<i>Capital social: entre las condiciones previas, los procesos y los resultados</i>	142
6.2.	<i>Niveles de colaboración: el proceso evolutivo</i>	144
6.2.1	Equipo de trabajo	145
6.2.2	Comunidad docente.....	146
6.2.3	Comunidad profesional de aprendizaje	147
6.2.4	Comunidad de práctica	148
6.3.	<i>Tipos y modelos de colaboración: simplificaciones de una realidad compleja</i>	149
6.3.1	Tipologías de colaboración	149
6.3.2	Modelos de colaboración	152
6.3.3	El modelo-red de colaboración	157
6.4.	<i>En síntesis</i>	160
CAPÍTULO 7.	EJE DE LOS RESULTADOS.....	161
7.1.	<i>Conocimiento: un activo valioso</i>	162
7.1.1	Construcción y creación del conocimiento	163
7.1.2	Gestión del conocimiento	167
7.1.3	Capital de conocimiento de la organización educativa	170
7.1.4	Herramientas de creación y gestión del conocimiento.....	172
7.2.	<i>Desarrollo profesional docente: el aprendizaje continuo</i>	175
7.2.1	Formación continua en contexto	175
7.2.2	Conceptualización del desarrollo profesional.....	176
7.2.3	Claves para el desarrollo profesional docente efectivo	178
7.2.4	Actividades que configuran el desarrollo profesional docente efectivo.....	179
7.3.	<i>Desarrollo organizacional: la importancia del conocimiento colectivo</i>	186
7.3.1	Aprendizaje organizacional y organización que aprende.....	186
7.3.2	Modelo de desarrollo organizacional	189
7.4.	<i>Síntesis</i>	193
TERCERA SECCIÓN: METODOLOGÍA Y RESULTADOS.....		195
CAPÍTULO 8.	METODOLOGÍA	197
8.1.	<i>Aproximación general</i>	198
8.2.	<i>Diseño</i>	199
8.2.1	Selección de casos	201
8.2.2	Informantes	207
8.3.	<i>Técnicas e instrumentos de recolección de datos</i>	209
8.3.1	Grupo de discusión	210
8.3.2	Entrevistas	214
8.3.3	Observaciones directas y notas de campo.....	217
8.4.	<i>Trabajo de campo</i>	218
8.4.1	Transcripciones.....	220
8.5.	<i>Estrategia general de análisis de datos</i>	223
8.5.1	Codificación	224
8.5.2	Dimensiones y categorías de análisis.....	227
8.5.3	Códigos de identificación de casos, instrumentos e informantes.....	228
8.5.4	Análisis de casos	228

8.6.	<i>Aspectos éticos</i>	232
8.7.	<i>Criterios de calidad del estudio</i>	233
8.8.	<i>En síntesis</i>	234
CAPÍTULO 9.	PRESENTACIÓN DE LOS CASOS ESTUDIADOS: LAS ESCUELAS	235
a.	<i>Caso 1: Colaboración a pulmón</i>	237
i.	El centro como contexto: el funcionamiento extendido	238
ii.	El centro como texto: entre disparos y pandillas	239
iii.	El trabajo en el centro: el peso de las formalidades	240
iv.	Colaboración entre docentes: recurso de emergencia	243
v.	Rol de las TIC en la colaboración: entre resistencia y negación	250
vi.	Síntesis del caso 1	252
b.	<i>Caso 2: Colaboración en familia</i>	255
i.	El centro como contexto: atender la vulnerabilidad	256
ii.	El centro como texto: entre estigmas y modelos para acercar a las familias	258
iii.	El trabajo en el centro: no es algo para cualquiera	259
iv.	Colaboración docente: todo por los alumnos	262
v.	Rol de las TIC en la colaboración: revalorizando la máquina de escribir	269
vi.	Síntesis del caso 2	272
c.	<i>Caso 3: Colaboración modelo</i>	275
i.	El centro como contexto: sumando diversas piezas	276
ii.	El centro como texto: sinergias integradas	277
iii.	El trabajo en el centro: equipos de dedicación extra	278
iv.	Colaboración entre docentes: abanico de posibilidades	281
v.	Rol de las TIC en la colaboración: una herramienta secundaria	288
vi.	Síntesis del caso 3	292
d.	<i>Caso 4: Colaboración con historia</i>	295
i.	El centro como contexto: el peso de la leyenda	296
ii.	El centro como texto: la escuela multi-poli-facética	298
iii.	El trabajo en el centro: el tiempo como limitante	299
iv.	Colaboración entre docentes: los malabares de la docencia	301
v.	Rol de las TIC en la colaboración: frágil y precario parche	308
vi.	Síntesis del caso 4	311
CAPÍTULO 10.	PRESENTACIÓN DE LOS CASOS ESTUDIADOS: LOS LICEOS	315
a.	<i>Caso 5: Colaboración activada</i>	317
i.	El centro como contexto: andamios de contención	318
ii.	El centro como texto: estrategias combinadas	319
iii.	El trabajo en el centro: una realidad cosmopolita	321
iv.	Colaboración entre docentes: el modo tradicional	324
v.	Rol de las TIC en la colaboración: uso medido	332
vi.	Síntesis del caso 5	335
b.	<i>Caso 6: Colaboración somnolienta</i>	339
i.	El centro como contexto: las desventajas de la personalización	340
ii.	El centro como texto: la siesta sagrada	342
iii.	El trabajo en el centro: estrés cero	343
iv.	Colaboración entre docentes: cuestión de vínculos	346
v.	Rol de las TIC en la colaboración: entusiasmo versus flojera	352
vi.	Síntesis del caso 6	355
c.	<i>Caso 7: Colaboración impuesta</i>	357
i.	El centro como contexto: resultados inflados	358
ii.	El centro como texto: lo material no es suficiente	359
iii.	El trabajo en el centro: tensiones subyacentes	361
iv.	Colaboración entre docentes: narcisismo tradicional	364
v.	Rol de las TIC en la colaboración: cuidado con la imagen	372
vi.	Síntesis del caso 7	375
d.	<i>Caso 8: Colaboración abierta</i>	378
i.	El centro como contexto: funcionar a nivel micro	379
ii.	El centro como texto: la isla abierta	380
iii.	El trabajo en el centro: familiaridad a contra reloj	381
iv.	Colaboración entre docentes: buscando la formación integral	384
v.	Rol de las TIC en la colaboración: primeros pasos	390
vi.	Síntesis del caso 8	392

CAPÍTULO 11.	PROFUNDIZACIÓN DEL ANÁLISIS	397
11.1.	<i>Análisis cruzado de casos: comparación entre casos</i>	399
11.1.1	Análisis de casos de enseñanza primaria	399
i.	Las escuelas como contextos	400
ii.	Las escuelas como textos.....	401
iii.	El trabajo docente en las escuelas	403
iv.	La colaboración entre docentes en las escuelas	409
v.	El rol de las TIC en la colaboración.....	414
vi.	Síntesis de los casos 1-4.....	416
11.1.2	Análisis de casos de enseñanza secundaria	417
i.	Los liceos como contextos	417
ii.	Los liceos como textos	419
iii.	El trabajo docente en los liceos	421
iv.	La colaboración entre docentes en los liceos	425
v.	El rol de las TIC en la colaboración.....	429
vi.	Síntesis de los casos 5-8.....	431
11.1.3	Comparativo entre escuelas y liceos.....	432
11.2.	<i>Análisis cruzado de casos: variables de interés</i>	434
11.2.1	Ideario de la colaboración.....	434
11.2.2	Condiciones previas para el desarrollo de la colaboración	442
11.2.3	Procesos de colaboración	447
11.2.4	Resultados de la colaboración	459
11.3.	<i>Meta-matriz de análisis: síntesis de los hallazgos</i>	463
11.3.1	Lectura sobre los centros.....	463
11.3.2	Lectura sobre las variables.....	467
11.4.	<i>En síntesis</i>	468
CUARTA SECCIÓN: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES		471
CAPÍTULO 12.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	473
12.1.	<i>Sobre el ideario de la colaboración. ¿De qué hablan cuando hablan de colaboración?</i>	475
12.2.	<i>Sobre las condiciones previas para el desarrollo de la colaboración. Elementos imprescindibles para el éxito</i>	477
12.2.1	Clima organizacional y relaciones interpersonales	477
12.2.2	Cultura organizacional	478
12.2.3	Perfiles docentes.....	479
12.2.4	Barreras y facilitadores	481
12.2.5	Beneficios y desventajas relacionados a la colaboración.....	483
12.3.	<i>Sobre los procesos de colaboración. Dime qué experiencias tienes y te diré qué colaboración practicas</i>	484
12.3.1	Capital social	484
12.3.2	Niveles de colaboración	485
12.3.3	Tipos y modelos de colaboración.....	487
12.4.	<i>Sobre los resultados de la colaboración. No todo esfuerzo tiene sus recompensas</i>	490
12.4.1	Creación y gestión del conocimiento	490
12.4.2	Desarrollo profesional docente.....	491
12.4.3	Desarrollo organizacional.....	492
12.5.	<i>En síntesis</i>	493
CAPÍTULO 13.	CONCLUSIONES.....	495
13.1.	<i>Conclusiones relativas a los objetivos del estudio</i>	496
13.1.1	Objetivo específico 1: Identificar los procesos de colaboración docente, dentro y fuera del centro, con y sin uso de las TIC.....	496
13.1.2	Objetivo específico 2: Analizar las formas en que se da el trabajo colaborativo docente presencial y el mediado por la tecnología	499
13.1.3	Objetivo específico 3: Comparar las prácticas colaborativas intra-centro e inter-centros del profesorado.....	501
13.1.4	Objetivo específico 4: Analizar las prácticas utilizadas para la reflexión colectiva, el registro y la organización del conocimiento pedagógico desarrollado a partir de la colaboración docente	503
13.2.	<i>Limitaciones del estudio</i>	504
13.3.	<i>Futuras líneas de investigación</i>	506
13.4.	<i>Reflexiones finales: taxonomía indispensable</i>	507
13.4.1	Clasificación de la colaboración docente	507

• Colaboración imaginaria	508
• Colaboración de emergencia	508
• Colaboración cosmética	508
• Colaboración operativa	509
• Colaboración significativa	509
• Colaboración ideal	510
13.4.2 Propuestas para el avance de la colaboración	510
EPÍLOGO	513
BIBLIOGRAFÍA	517
ANEXOS	551
<i>Anexo I: Modelos de consentimiento informado</i>	<i>553</i>
Modelo de consentimiento informado para directores	553
Modelo de consentimiento informado para docentes	556
<i>Anexo II: Guion de grupo de discusión</i>	<i>559</i>
<i>Anexo III: Guion de entrevista a directores</i>	<i>561</i>
<i>Anexo IV: Guion de entrevista a docentes</i>	<i>565</i>
<i>Anexo V: Matriz de correspondencia entre elementos del estudio</i>	<i>569</i>

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Sistema de educación formal en Uruguay</i>	23
Tabla 2. <i>Lineamiento estratégico 4 de Administración Nacional de Educación Pública</i>	24
Tabla 3. <i>Centros del CEIP según tipo de educación impartida y región del país</i>	25
Tabla 4. <i>Características del nivel 1 de educación primaria</i>	25
Tabla 5. <i>Cantidad de escuelas comunes según categoría y nivel de contexto sociocultural (CSC)</i>	26
Tabla 6. <i>Cobertura, distribución y promoción según quintil de estudiantes entre los 6-11 años en % (2016)</i>	27
Tabla 7. <i>Distribución de los docentes de primaria según edad (%)</i>	28
Tabla 8. <i>Cantidad de centros de enseñanza secundaria según ciclo dictado (2016)</i>	30
Tabla 9. <i>Cobertura y distribución según quintil de estudiantes entre los 12-14 años en 2016 (%)</i>	31
Tabla 10. <i>Comparativo entre distribución de edad y sexo de los docentes de educación secundaria según fuentes de datos (%)</i>	32
Tabla 11. <i>Docentes según carga horaria, comparativo 2007-2017 según fuentes de datos (%)</i>	32
Tabla 12. <i>Cantidad de docentes según número de liceos en que trabaja, comparativo 2007, 2015, 2017</i>	33
Tabla 13. <i>Docentes titulados según centros educativos de secundaria (%)</i>	34
Tabla 14. <i>Etapas de implementación del Plan Ceibal</i>	39
Tabla 15. <i>Cronología del Plan Ceibal</i>	40
Tabla 16. <i>Ceibal en cifras</i>	41
Tabla 17. <i>Estudios elaborados por el Plan Ceibal</i>	42
Tabla 18. <i>Relación de estudios significativos sobre el Plan Ceibal</i>	43
Tabla 19. <i>Las seis habilidades clave del siglo XXI</i>	45
Tabla 20. <i>Distribución de la población según departamento y área</i>	49
Tabla 21. <i>Proporción de población urbana y rural por región</i>	50
Tabla 22. <i>Distribución de la población en el departamento de Colonia</i>	50
Tabla 23. <i>Distribución de centros por tipo de educación primaria (2016)</i>	52
Tabla 24. <i>Distribución por categoría de centro de educación primaria común (2016)</i>	52
Tabla 25. <i>Cantidad de escuelas comunes de Colonia por categoría, según el nivel de contexto sociocultural (CSC) (2016)</i>	53
Tabla 26. <i>Detalle de centros de educación primaria común en Colonia (2016)</i>	53
Tabla 27. <i>Distribución por categoría de centro de educación secundaria (2016)</i>	54
Tabla 28. <i>Detalle de centros de educación secundaria en Colonia (2016)</i>	54
Tabla 29. <i>Términos usados para describir o ejemplificar la colaboración entre docentes</i>	63
Tabla 30. <i>Conceptos de colaboración según diferentes autores</i>	65
Tabla 31. <i>Actividades colegiadas según autores</i>	75
Tabla 32. <i>Tipos de escuelas según la actitud frente a las TIC</i>	85
Tabla 33. <i>Modelos de inclusión de TIC en educación</i>	86
Tabla 34. <i>Culturas y subculturas escolares</i>	92
Tabla 35. <i>Tipos de escuelas según nivel de variables organizacionales</i>	95
Tabla 36. <i>Tipos de culturas según el grado de colaboración</i>	97
Tabla 37. <i>Áreas y dimensiones del concepto clima escolar</i>	100
Tabla 38. <i>Tipología de clima organizacional</i>	102
Tabla 39. <i>Barreras para la colaboración y formas de contrarrestarlas</i>	104
Tabla 40. <i>Factores que dificultan la colaboración</i>	105
Tabla 41. <i>Facilitadores para la colaboración</i>	106
Tabla 42. <i>Factores que favorecen la colaboración</i>	107
Tabla 43. <i>Marco de evaluación de la colaboración docente</i>	110
Tabla 44. <i>Beneficios de la colaboración</i>	112
Tabla 45. <i>Ventajas y desventajas asociadas a la colaboración</i>	113
Tabla 46. <i>Interacciones profesionales entre docentes</i>	119
Tabla 47. <i>Interrelaciones entre docentes</i>	121
Tabla 48. <i>Tipos de directores</i>	123

Tabla 49. <i>Estilos de dirección</i>	124
Tabla 50. <i>Características y patrones de liderazgo distribuido según autor</i>	127
Tabla 51. <i>Estándares docentes según ISTE</i>	135
Tabla 52. <i>Aptitudes para la gestión de tareas</i>	138
Tabla 53. <i>Aptitudes interpersonales</i>	138
Tabla 54. <i>Formas emergentes de colaboración en línea</i>	144
Tabla 55. <i>Tipos de colaboración</i>	150
Tabla 56. <i>Composición de los equipos de trabajo</i>	153
Tabla 57. <i>Correlación entre modelos de colaboración</i>	154
Tabla 58. <i>Modalidades de coaching</i>	156
Tabla 59. <i>Modelos de colaboración</i>	157
Tabla 60. <i>Condiciones para redes efectivas</i>	158
Tabla 61. <i>Tipos de conocimiento</i>	162
Tabla 62. <i>Criterios para clasificar el conocimiento</i>	169
Tabla 63. <i>Beneficios que aportan las tecnologías a la creación y gestión del conocimiento</i>	172
Tabla 64. <i>Actividades para el desarrollo profesional docente</i>	179
Tabla 65. <i>Variables establecidas como criterios de selección de los casos a participar del estudio</i>	203
Tabla 66. <i>Detalle de la cantidad de centros de educación primaria común en Colonia (2014)</i>	205
Tabla 67. <i>Centros de primaria preseleccionados según el quintil y tasa de repetición promedio (2014)</i>	205
Tabla 68. <i>Centros de secundaria preseleccionados según quintil y tasa de repetición promedio (2014)</i>	205
Tabla 69. <i>Características de los casos seleccionados para el estudio</i>	206
Tabla 70. <i>Cantidad de informantes por caso de estudio</i>	209
Tabla 71. <i>Participantes, tiempo de duración y lugar de aplicación de la técnica grupo de discusión</i>	211
Tabla 72. <i>Perfiles de los expertos consultados</i>	215
Tabla 73. <i>Duración de la aplicación de entrevistas en profundidad según el informante y el caso</i>	216
Tabla 74. <i>Calendario general del trabajo de campo</i>	218
Tabla 75. <i>Calendario del trabajo de campo por caso</i>	219
Tabla 76. <i>Calendario del trabajo de campo por instrumento aplicado</i>	220
Tabla 77. <i>Protocolo de transcripción de entrevistas y grupos de discusión</i>	222
Tabla 78. <i>Libro de códigos</i>	224
Tabla 79. <i>Relación entre objetivos de la investigación y dimensiones de análisis</i>	227
Tabla 80. <i>Códigos utilizados en los casos, los instrumentos de recolección de datos y los informantes</i>	228
Tabla 81. <i>Esquema de análisis por capas</i>	230
Tabla 82. <i>Criterios para juzgar la calidad del estudio</i>	233
Tabla 83. <i>Elementos que integran el perfil del docente colaborador en el caso 1</i>	244
Tabla 84. <i>Beneficios de la colaboración identificados por los informantes en el caso 1</i>	246
Tabla 85. <i>Dificultades para la colaboración identificadas por los informantes en el caso 1</i>	249
Tabla 86. <i>Herramientas TIC según el conocimiento y uso dados por los docentes en el caso 1</i>	251
Tabla 87. <i>Síntesis del caso 1</i>	253
Tabla 88. <i>Elementos que integran el perfil del docente colaborador en el caso 2</i>	263
Tabla 89. <i>Beneficios de la colaboración identificados por los informantes en el caso 2</i>	267
Tabla 90. <i>Dificultades para la colaboración identificadas por los informantes en el caso 2</i>	268
Tabla 91. <i>Herramientas TIC según el conocimiento y uso dados por los docentes en el caso 2</i>	271
Tabla 92. <i>Síntesis del caso 2</i>	273
Tabla 93. <i>Elementos que integran el perfil del docente colaborador en el caso 3</i>	282
Tabla 94. <i>Beneficios de la colaboración identificados por los informantes en el caso 3</i>	286
Tabla 95. <i>Dificultades para la colaboración identificadas por los informantes en el caso 3</i>	287
Tabla 96. <i>Herramientas TIC según el conocimiento y uso dados por los docentes en el caso 3</i>	289
Tabla 97. <i>Síntesis del caso 3</i>	293
Tabla 98. <i>Elementos que integran el perfil del docente colaborador en el caso 4</i>	301
Tabla 99. <i>Beneficios de la colaboración identificados por los informantes en el caso 4</i>	305
Tabla 100. <i>Dificultades para la colaboración identificadas por los informantes en el caso 4</i>	307
Tabla 101. <i>Herramientas TIC según el conocimiento y uso dados por los docentes en el caso 4</i>	310
Tabla 102. <i>Síntesis del caso 4</i>	312
Tabla 103. <i>Elementos que integran el perfil del docente colaborador en el caso 5</i>	325
Tabla 104. <i>Beneficios de la colaboración identificados por los informantes en el caso 5</i>	329
Tabla 105. <i>Dificultades para la colaboración identificadas por los informantes en el caso 5</i>	330
Tabla 106. <i>Herramientas TIC según el conocimiento y uso dados por los docentes en el caso 5</i>	334

Tabla 107. <i>Síntesis del caso 5</i>	336
Tabla 108. <i>Elementos que integran el perfil del docente colaborador en el caso 6</i>	346
Tabla 109. <i>Beneficios de la colaboración identificados por los informantes en el caso 6</i>	349
Tabla 110. <i>Dificultades para la colaboración identificadas por los informantes en el caso 6</i>	350
Tabla 111. <i>Herramientas TIC según el conocimiento y uso dados por los docentes en el caso 6</i>	353
Tabla 112. <i>Síntesis del caso 6</i>	356
Tabla 113. <i>Elementos que integran el perfil del docente colaborador en el caso 7</i>	365
Tabla 114. <i>Beneficios de la colaboración identificados por los informantes en el caso 7</i>	369
Tabla 115. <i>Dificultades para la colaboración identificadas por los informantes en el caso 7</i>	370
Tabla 116. <i>Herramientas TIC según el conocimiento y usos dados por los docentes en el caso 7</i>	375
Tabla 117. <i>Síntesis del caso 7</i>	376
Tabla 118. <i>Elementos que integran el perfil del docente colaborador en el caso 8</i>	384
Tabla 119. <i>Beneficios de la colaboración identificados por los informantes en el caso 8</i>	387
Tabla 120. <i>Dificultades para la colaboración identificadas por los informantes en el caso 8</i>	388
Tabla 121. <i>Herramientas TIC según el conocimiento y uso dados por los docentes en el caso 8</i>	391
Tabla 122. <i>Síntesis del caso 8</i>	393
Tabla 123. <i>Elementos caracterizadores de las escuelas</i>	400
Tabla 124. <i>Características contextuales de las escuelas</i>	402
Tabla 125. <i>Docentes y equipos de dirección en las escuelas</i>	404
Tabla 126. <i>Experiencias de colaboración en las escuelas</i>	410
Tabla 127. <i>Perfil general de las escuelas con relación a las TIC</i>	415
Tabla 128. <i>Síntesis de los casos 1-4</i>	416
Tabla 129. <i>Elementos caracterizadores de los liceos</i>	417
Tabla 130. <i>Características contextuales de los liceos</i>	419
Tabla 131. <i>Docentes y equipos de dirección en los liceos</i>	421
Tabla 132. <i>Experiencias de colaboración en los liceos</i>	427
Tabla 133. <i>Perfil general de los liceos con relación a las TIC</i>	430
Tabla 134. <i>Síntesis de los casos 5-8</i>	432
Tabla 135. <i>Comparativo de líneas de análisis entre escuelas y liceos</i>	433
Tabla 136. <i>Ideario de la colaboración según los casos</i>	436
Tabla 137. <i>Elementos identificados como componentes de la colaboración</i>	438
Tabla 138. <i>Elementos personales de los docentes que colaboran</i>	440
Tabla 139. <i>Beneficios de la colaboración</i>	441
Tabla 140. <i>Dificultades para el desarrollo de la colaboración</i>	441
Tabla 141. <i>Actitudes de los docentes colaboradores hacia el uso de las TIC</i>	444
Tabla 142. <i>Actitudes de los docentes individualistas hacia el uso de las TIC</i>	444
Tabla 143. <i>Facilitadores y obstaculizadores del trabajo en los centros</i>	446
Tabla 144. <i>Experiencias identificadas como colaboración en los centros</i>	448
Tabla 145. <i>Experiencias de colaboración según fines perseguidos</i>	450
Tabla 146. <i>Usos de herramientas TIC para la colaboración entre docentes</i>	455
Tabla 147. <i>Aportes de las TIC a la colaboración</i>	457
Tabla 148. <i>Socialización de experiencias dentro y fuera del centro</i>	462
Tabla 149. <i>Meta-matiz de análisis</i>	464
Tabla 150. <i>Tipos de colaboración existentes en los centros</i>	488
Tabla 151. <i>Taxonomía de la colaboración</i>	507

Índice de ilustraciones

Ilustración I. <i>Diseño general de la investigación</i>	16
Ilustración II. <i>Mapas del departamento de Colonia</i>	51
Ilustración III. <i>Dimensiones de la colaboración</i>	67
Ilustración IV. <i>Características de la colaboración</i>	69
Ilustración V. <i>Ejes de análisis de la colaboración</i>	77
Ilustración VI. <i>Dimensiones y ejes de análisis de la colaboración</i>	78
Ilustración VII. <i>Componentes de la cultura organizacional</i>	90
Ilustración VIII. <i>Elementos que componen el ambiente colaborativo de la organización</i>	94
Ilustración IX. <i>Tipos de culturas escolares según su efectividad</i>	96
Ilustración X. <i>Impactos de la colaboración en los ámbitos del clima escolar</i>	101
Ilustración XI. <i>Tipos de clima en la organización escolar</i>	103
Ilustración XII. <i>Características del liderazgo colaborativo</i>	128
Ilustración XIII. <i>Estructura del componente personal del docente</i>	129
Ilustración XIV. <i>Diagrama de los aspectos del componente personal abordados</i>	130
Ilustración XV. <i>Interrelación de actitudes y aptitudes para la colaboración docente</i>	132
Ilustración XVI. <i>Dimensiones de las competencias TIC</i>	134
Ilustración XVII. <i>Modelo conceptual de la trans-alfabetización</i>	139
Ilustración XVIII. <i>Capital social en el proceso de colaboración</i>	143
Ilustración XIX. <i>Niveles de colaboración</i>	144
Ilustración XX. <i>Comparación entre grupo de trabajo y equipo de trabajo</i>	145
Ilustración XXI. <i>Dinámica general de los procesos de colaboración</i>	154
Ilustración XXII. <i>Modelo-red de colaboración</i>	159
Ilustración XXIII. <i>Espiral de creación de conocimiento</i>	165
Ilustración XXIV. <i>Creación y gestión de conocimiento</i>	167
Ilustración XXV. <i>Modelo de creación y gestión del conocimiento</i>	168
Ilustración XXVI. <i>Ciclo de la creación y gestión del conocimiento</i>	168
Ilustración XXVII. <i>Componentes de los capitales de la organización</i>	170
Ilustración XXVIII. <i>Funciones de la TIC según etapas del ciclo de creación y gestión del conocimiento</i>	173
Ilustración XXIX. <i>Ejes de utilidades de las TIC</i>	174
Ilustración XXX. <i>Etapas del desarrollo profesional</i>	177
Ilustración XXXI. <i>Actividades de aprendizaje profesional informal</i>	185
Ilustración XXXII. <i>Componentes de la organización que aprende</i>	188
Ilustración XXXIII. <i>Estadios de desarrollo organizacional</i>	190
Ilustración XXXIV. <i>Aspectos clave para el desarrollo organizacional</i>	192
Ilustración XXXV. <i>Tipología de estudios de casos según Yin</i>	200
Ilustración XXXVI. <i>Proceso de selección de casos según variables de interés</i>	202
Ilustración XXXVII. <i>Selección de participantes en cada caso</i>	207
Ilustración XXXVIII. <i>Vinculación entre grupo de discusión y entrevistas</i>	212
Ilustración XXXIX. <i>Diseño de estudio de casos múltiples para esta investigación</i>	229
Ilustración XL. <i>Tipos de colaboración seleccionados para el análisis</i>	231
Ilustración XLI. <i>Desarrollo del proceso del análisis de datos</i>	232
Ilustración XLII. <i>Características destacadas del caso 1</i>	237
Ilustración XLIII. <i>Experiencias de colaboración docente en el caso 1</i>	245
Ilustración XLIV. <i>Características destacadas del caso 2</i>	255
Ilustración XLV. <i>Experiencias de colaboración docente en el caso 2</i>	265
Ilustración XLVI. <i>Características destacadas del caso 3</i>	275
Ilustración XLVII. <i>Experiencias de colaboración docente en el caso 3</i>	283
Ilustración XLVIII. <i>Características destacadas del caso 4</i>	295
Ilustración XLIX. <i>Experiencias de colaboración docente en el caso 4</i>	303
Ilustración L. <i>Características destacadas del caso 5</i>	317

Ilustración LI. <i>Experiencias de colaboración docente en el caso 5</i>	326
Ilustración LII. <i>Características destacadas del caso 6</i>	339
Ilustración LIII. <i>Experiencias de colaboración docente en el caso 6</i>	348
Ilustración LIV. <i>Características destacadas del caso 7</i>	357
Ilustración LV. <i>Experiencias de colaboración docente en el caso 7</i>	367
Ilustración LVI. <i>Características destacadas del caso 8</i>	378
Ilustración LVII. <i>Experiencias de colaboración docente en el caso 8</i>	385
Ilustración LVIII. <i>Estrategias de análisis dentro de la capa II</i>	397
Ilustración LIX. <i>Estrategias de análisis de la capa III</i>	398
Ilustración LX. <i>Meta-matriz y lógicas de lectura de hallazgos</i>	398
Ilustración LXI. <i>Características de los grupos de docentes de cada escuela</i>	405
Ilustración LXII. <i>Características del clima escolar</i>	406
Ilustración LXIII. <i>Elementos de la organización escolar que influyen en el trabajo de los docentes</i>	407
Ilustración LXIV. <i>Espacios alternativos para la coordinación entre docentes en las escuelas</i>	408
Ilustración LXV. <i>Beneficios de la colaboración desde el punto de vista de los maestros en las escuelas</i>	412
Ilustración LXVI. <i>Dificultades que perciben los docentes para colaborar en las escuelas</i>	413
Ilustración LXVII. <i>Características de los grupos de docentes de cada liceo</i>	422
Ilustración LXVIII. <i>Características del clima liceal</i>	423
Ilustración LXIX. <i>Elementos de la organización liceal que influyen en el trabajo de los docentes</i>	424
Ilustración LXX. <i>Espacios alternativos para la coordinación entre docentes en los liceos</i>	425
Ilustración LXXI. <i>Beneficios de la colaboración desde el punto de vista de los profesores en los liceos</i>	428
Ilustración LXXII. <i>Dificultades que perciben los docentes para colaborar en los liceos</i>	429
Ilustración LXXIII. <i>Experiencias de colaboración con fines comunitarios y de difusión</i>	452
Ilustración LXXIV. <i>Experiencias de colaboración con fines organizacionales y pedagógico-didácticos</i>	453
Ilustración LXXV. <i>Experiencias de colaboración con fines de aprendizaje y ayuda</i>	454
Ilustración LXXVI. <i>Perspectivas de articulación de la discusión de resultados</i>	473
Ilustración LXXVII. <i>Procesos de colaboración docente según uso de las TIC</i>	496

Agradecimientos

Hay palabras que, a fuerza de ser repetidas, y muchas veces mal empleadas, terminan por agotarse, por perder poco a poco su vitalidad.

...de pronto siento que he dicho esas palabras sin haberme planteado una vez más su sentido más hondo, su mensaje más agudo, y siento también que muchos de los que las escuchan las están recibiendo a su vez como algo que amenaza convertirse en un estereotipo...

...sabemos que hay palabras-clave, palabras-cumbre que condensan nuestras ideas, nuestras esperanzas y nuestras decisiones, y que deberían brillar como estrellas mentales cada vez que se las pronuncia.

Julio Cortázar, discurso en Madrid, 1981

Los que acompañaron este proceso estarán de acuerdo con que la metáfora del viaje resulta sumamente apropiada para esta etapa, tanto por la idea de camino recorrido como por los kilómetros reales andados. Cuando comencé este trayecto, estudié “la posibilidad de una ‘expedición’ un tanto alocada y bastante surrealista”¹. Y creo que, mirando en retrospectiva, tanto ha habido de alocado como de surrealista en la marcha. No fue un trayecto llano y muchas veces la mochila pesaba de más. Pero parece que he alcanzado el último paradero y el viaje llega a su fin.

Mientras estaba realizando este recorrido, encontré trabajos de colegas que ya habían pasado por un trayecto similar. Cada vez que el apremio me lo permitía, dedicaba un momento a leer la sección de agradecimientos como una forma de conectar con el autor y entender un costado más humano y menos técnico del proyecto que se había propuesto. Algunos, hablaban de una alegría por el logro concretado mientras agradecían a directores, familiares, amigos y colegas. Otros, sólo se limitaban a las formalidades de costumbre y podía intuir que algunos de los nombrados en la lista eran un elemento políticamente correcto por incluir (algunas veces lo supe de primera mano).

Más allá de las formas, los contenidos y las circunstancias, me preguntaba si el agradecimiento era una palabra clave para ellos. ¿Cómo agradecer a una lista de personas en un escrito y transmitir la emoción de lo que realmente corre por las venas al nombrar a aquellos que significaron algo importante durante el proceso, sin que parezca un requisito más de la estructura del trabajo? ¿Cómo usar bien la palabra agradecimiento sin desgastarla? ¿Cómo incluir a todos y cada uno de los que estuvieron acompañando el proceso, sin que se pierda la vitalidad del agradecimiento? Reconozco que es una tarea compleja.

Confieso que ni bien empecé el trabajo, reservé unas hojas para ir anotando a todos aquellos que hacían algún tipo de contribución, que en aquel momento intuía iba a ser importante para el desarrollo de la investigación o para mantener la motivación en el proyecto. Con el tiempo, me di cuenta de que algunos nombres se repetían y que sus visiones, apoyo y conocimientos colaboraban cada vez más con la llegada a destino. Ahí fue que entendí que esta sección no iba a ser una parte más de la tesis, sino tal vez, una de las más importantes. Aquí es donde mi agradecimiento brilla como una estrella en mi mente, cada vez que lo menciono.

Me parece justo comenzar por el momento del plan de ruta: agradezco a María Inés Vázquez, mi “*Méstor*”, por motivarme a esta travesía, mostrarme parte del camino a recorrer, compartir sus experiencias y, sobre todo, confiar en mi capacidad profesional. Gracias por las oportunidades de aprender y desarrollarme.

Luego, he de nombrar a aquellos que decidieron sumarse a la expedición, mis directores de tesis. David, que se embarcó primero, fue quien marcó cada trayecto y los avances que debíamos lograr en cada momento. Gracias por aceptar mi propuesta y estar dispuesto cada vez que necesitaba consejo. Gracias por el tiempo, la paciencia y el conocimiento aportados. Por el aliento en los

¹ C. Dunlop & J. Cortázar. Los astronautas de la cosmopista, 1983.

momentos en que estaba cansada y por toda la ayuda más allá del rol de director. Gracias por haber compartido aquel viaje no metafórico, y las posibilidades de conocer nuevos destinos. Y por haber insistido en anexar a Julio al equipo.

Julio, que nos alcanzó en uno de los primeros paraderos, aportó esa visión de la cosmopista que me faltaba, como experimentado cronopio que es. Gracias por todas las sugerencias, el tiempo dedicado a las explicaciones, la visión amplia y la concreta. Por tener la palabra justa (y a veces la injusta); el ánimo necesario, cuando llegaba la noche en la ruta y los miedos hacían dudar sobre la llegada al próximo paradero. Gracias por las estructuras, los intercambios con sugerencias y la paciencia. Gracias por el espacio para trabajar en la oficina, los almuerzos, los cafés y las charlas no técnicas. Por volverme a acercar al otro Julio y compartir pasiones que tenía olvidadas. Y, lo más importante, gracias por darme un *free pass* para ser yo misma.

A los dos, ¡gracias por la colaboración en este proyecto! Han sido una dupla modelo de formadores. Gracias por mostrarme tantas oportunidades de aprender. Ojalá que pronto tengamos otros caminos de aprendizaje para recorrer en equipo.

Si me atengo a la cronología, debo agradecer a mi familia, que se unió en esta odisea un poco de “prepo” y no siempre del todo convencidos. Para que el agradecimiento no caiga en una cuestión figurada y el significado de las palabras se agote en la retórica, debo agradecer la paciencia, la ayuda, las vacaciones postergadas, tanto como los cuestionamientos, los llamados al orden y los reclamos. De no ser por la combinación de todo eso, estimo que el viaje podría haber sido mucho más corto, pero el paisaje menos disfrutable, las experiencias menos memorables. A Mario le agradezco especialmente por haber aceptado la redistribución de tareas en la familia y por el cuidado de los hijos durante las ausencias.

También he de agradecer a dos personas que me dieron un aventón cuando había perdido la esperanza de completar el trayecto. Pedro Wolcan, quien posibilitó contactos y allanó caminos; gracias por ser el buen samaritano. Y Denise Vaillant, que estuvo siempre pendiente de mis avances y dispuesta a ayudar con lo que le solicitara. Debo agradecer también su confianza en lo profesional y su interés por mis posibilidades de desarrollo profesional y humano.

A Susana Alfieri, mi gurú, quiero dedicar un agradecimiento especial. Desde su arista profesional me apuntaló y me interpeló en todo momento; desde el lado humano me ayudó a reconocer que podía viajar y llegar a destino. Gracias también por todas las charlas sobre educación, política y filosofía. Y gracias por mostrarme siempre otro lado, generalmente el positivo, de todas las situaciones que planteaba sobre el viaje y sobre la vida.

Por la colaboración y la visión crítica aportada en las fases iniciales doy las gracias a Cecilia Rossini, María Pérez-Mateo, Zózima González, Carlos Varela, Carolina Arbeleche y Josefina Luzardo. También agradezco a Sergi Fàbregues con quien me encontré un rato en Barcelona. Me regaló su tiempo, me prestó su experiencia y su conocimiento para organizar el análisis. Gracias, sin esa charla todavía no estaría convencida de ese planteo metodológico. Verónica Zorrilla de San Martín fue otra persona que colaboró con esta iniciativa y a quien debo agradecer que, en los tramos finales, tuvo presente mis urgencias administrativas y las gestionó como propias.

A los colegas del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay, quienes estuvieron presentes, de una forma u otra, aportando al itinerario con muestras de interés, información y conocimientos. En especial, un agradecimiento a Gabriela Bernasconi, Claudia Cabrera, Luciana Ponzoni, Dora Sajevecius y Andrea Tejera, que estuvieron durante todo el trayecto brindándome innumerables muestras de apoyo; me alentaron a perseverar en este viaje, y aportaron a mi

crecimiento personal. También, les agradezco el sostén cuando el auxilio emocional era imprescindible para seguir en la ruta. ¡Gracias totales!

Por último, pero no menos importante, quiero agradecer a los maestros, profesores, directores, inspectores, autoridades que se involucraron de algún modo en la investigación, sin cuyas opiniones y gestiones, esta excursión no habría sido posible.

Como queda demostrado, las palabras de agradecimiento son clave y “seguimos diciéndolas porque las necesitamos, porque son las que deben expresar y transmitir nuestros valores positivos, nuestras normas de vida”². Porque el camino es largo, un viaje lleva a otro, y es mejor si nos encontramos en compañía de aquellos a los que estimamos.

² J. Cortázar, discurso en Madrid, 1981.

Prólogo

*Hace mucho tiempo que hablamos,
¿cuándo empezaremos a actuar?*

José P. Varela, Discurso del 18 de septiembre, 1868

A mediados del siglo XIX, Uruguay era un país surcado por la descolonización de modos, costumbres y pensamientos de la época de la colonia. Estaba siendo protagonista de un período de revoluciones que impactaba en la política, la economía y la sociedad. El ambiente era de ruptura con la tradición, a partir de ideologías gestadas en otros continentes que se intentaban adaptar en el país, con diverso éxito (Faraone, 1968). Sin embargo, el sistema educativo seguía con estructuras y modelos anacrónicos:

se encontraba bastante atrasado en sus presupuestos científicos y en sus objetivos respecto de las necesidades sociales del momento, pero todavía la distancia era mucho mayor entonces, por la prolongada inmovilidad del sistema de enseñanza, mantenido casi en los mismos objetivos y métodos vigentes en las postrimerías de la colonia, mientras se aceleraban los cambios técnicos económicos y científicos que difundía la civilización industrial. (Faraone, 1968, p.46)

Los esfuerzos por cambiar el modelo de instrucción primaria habían comenzado a fines de los años cuarenta, pero en el Informe Palomeque, de 1855, se pueden corroborar los escasos avances que se habían logrado. Por ejemplo, en el censo de 1852, en el interior del país había 97.975 habitantes (INE, s. f.-a), 30 escuelas y 899 estudiantes (Errandonea et al., 2014; Alberto Palomeque, 1903). Las escuelas solo enseñaban “rudimentos de escritura, lectura, doctrina, las primeras cuatro reglas fundamentales de la aritmética y nociones de gramática castellana” (Araújo, 1905, p. lxxix). Además, el programa no resultaba apropiado, y se cumplía de forma discrecional por maestros poco preparados; no había formación docente, materiales adecuados, ni infraestructuras idóneas (Faraone, 1968; Alberto Palomeque, 1903). Como reflexionaba José Palomeque por aquellos tiempos, la educación pública necesitaba “un brazo robusto, enérgico, é inteligente que la eleve á las ideas del siglo” (Alberto Palomeque, 1903, p. 41, transcripción textual). Ese brazo ejecutor fue José Pedro Varela (1845-1879).

En Uruguay, se conoce como reforma vareliana a los cambios en la educación, asociados al movimiento de la Escuela Nueva, que se llevaron a la práctica en el último cuarto del siglo XIX (Errandonea et al., 2014). Se le llama reforma, pero bien puede tratarse de una revolución en el sentido que propone Kuhn (1971), un cambio de paradigma educativo. Como el mismo Varela escribía:

la revolución es el símbolo del progreso, porque ella viene a marcar que la tierra está bastante fecundada ya para hacer prácticas en el terreno de los hechos, las ideas que solo han vivido en el terreno de la inteligencia³.

Por aquel entonces, Varela observaba: “la escuela pública, en sus condiciones actuales, solo sirve a las clases pobres de la sociedad; su programa, sus condiciones y sus medios son demasiado estrechos para que puedan satisfacer las aspiraciones naturales de las clases pudientes”⁴. Para

³ José P. Varela, Las revoluciones. La Revista Literaria, 1865.

⁴ José P. Varela, La legislación escolar, 1876.

producir un cambio, entendía que se debía incorporar un método revolucionario, y ese método revolucionario consistía en educar para la igualdad y para el uso de la razón (Demarchi, Rodríguez, & Lima, 2010). En palabras de Varela: “la reforma puede estar y está en la introducción de nuevos sistemas de nuevos programas de nuevos textos, pero la revolución está en el método”⁵.

Inspirado en lo visto en otros modelos educativos, y preocupado por el tipo de instrucción dogmática y dispar que se impartía en el país, Varela propuso instaurar un sistema educativo fundado en cuatro premisas: universalidad, obligatoriedad, gratuidad y laicidad. La creación de una escuela primaria pública a la que todas las clases sociales quisiesen y pudiesen asistir, se basaba en las necesidades de modernización que requería el país. El proyecto de cambio, extensamente documentado en la obra pedagógica de Varela (La educación del pueblo, de 1874 y La legislación escolar, de 1876) contaba con el apoyo del gobierno y comprendía también la educación inicial y secundaria, y la formación universitaria y docente. Pero las condiciones de implementación eran complejas, a la falta de presupuesto, se le sumaba la oposición de la iglesia y los intereses *non sanctos* del sector de propietarios rurales (Bralich, 2011; Faraone, 1968; Agapo Palomeque, 2012a).

No obstante, los resultados de la reforma fueron inmediatos, tal como expresaba el propio Varela en 1879:

Cuando yo fui nombrado Director de Instrucción Pública [en 1877], había en las escuelas de Montevideo, 8000 alumnos, hay ahora 10000, y cuando se organizó la actual Dirección General, había en Canelones 1500, hay ahora 2000, en la Colonia había 600, hay 800, en Florida había 500, hay 600... Así, los hechos prueban que lejos de disminuir, aumentó considerablemente el número de alumnos que asisten a las escuelas públicas.⁶

Y la matrícula en primaria siguió en aumento. Y la reforma vareliana se transformó en un ícono del país y modelo de otros en la región. Concretó el progreso educativo realizando su utopía, a partir de la desobediencia y la rebelión contra el *statu quo*, como su contemporáneo Wilde⁷ proponía. Pero además de una mente abierta y autodidacta, Varela contaba con una excelente capacidad de organización y habilidades para el trabajo en equipo. La clave de su reforma consistió en rodearse de colaboradores y formar un grupo de trabajo con trece inspectores departamentales, que lo ayudaron a concretar el ideal de una educación popular (Agapo Palomeque, 2012a, 2012b). Además, contó con el apoyo de la mayoría de los maestros para implementar la reforma (Errandonea et al., 2014; Faraone, 1968).

Hace 140 años, el país asistía a la revolución educativa propuesta por Varela, y en poco tiempo se empezaban a ver los primeros beneficios, en especial la disminución en la desigualdad de acceso a la educación primaria. Esto generó la revolución mental en la que se basó la evolución nacional (Ardao, 1971). Siguiendo los vaivenes del siglo XX, y los modelos de un mundo globalizado, el país se fue adentrando en la revolución científico-tecnológica o revolución de la información, que ha hecho impacto en todos los ámbitos de la vida (Castells, 2000). La progresiva incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a los usos cotidianos, significó un nuevo desafío para la educación. En este sentido, la integración de las TIC al ámbito educativo ha

⁵ José P. Varela, Discurso del 2 de enero de 1879.

⁶ José P. Varela, La cuestión religiosa y la reforma escolar. El Siglo, 25 de agosto de 1878.

⁷ Oscar Wilde, The soul of a man under socialism, The socialist ideal-art, and The coming solidarity, 1892.

resultado “un mecanismo esencial para promover la transición hacia la Sociedad del Conocimiento”, presentándose “como un objetivo político a alcanzar” por parte de los gobiernos (Meneses, Fàbregues, Rodríguez-Gómez, & Jackoviks, 2014, pp. 64-65).

El fenómeno de ubicuidad de las TIC, producto de la revolución de la tecnología, no tomó a la educación por sorpresa. Desde fines de los sesentas, se sucedieron impulsos de cambio y mejora en la escuela, con diferentes focos y objetivos (Holmes, 2005). En distintas oleadas y con diferente impacto, los modelos de cambio e incorporación de TIC se abrieron paso en la educación del país. No obstante, los resultados fueron magros en algunos casos y de poco éxito en otros. Esta situación no es excepcional ni privativa de Uruguay; coincide con las apreciaciones de Murillo y Krichesky (2014) quienes, después de analizar el desempeño de estos modelos durante cincuenta años de aplicación en diferentes contextos, llegan a la conclusión de que no hay una estrategia unívoca para la mejora escolar.

Más allá de cuestiones específicas que explican los por qué de los logros y los fracasos que puedan haber operado en el modelo educativo uruguayo en particular, debe señalarse que la mejora, según los objetivos de universalización que en su momento proponía Varela, puede rastrearse hasta hoy en día. Según el Mirador Educativo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), el sistema educativo tiene una cobertura universal (99,5%) entre los 6 y los 11 años de edad, que corresponden al nivel de primaria (INEEd, 2017d). En el caso de la educación media básica (de 12 a 14 años), la cobertura es de 96,3% (INEEd, 2018). Estas cifras, que se mantienen estables en los últimos diez años, indican que la escolarización de niños y jóvenes en el Uruguay está acorde a las expectativas de la iniciativa Educación para todos, de la UNESCO (2014).

Sin embargo, en un mundo hiperconectado por las TIC, lograr la cobertura universal en una escuela en parcial desconexión, no parecía augurar grandes logros en materia educativa. Diferentes modelos de incorporación de TIC al aula se fueron experimentando a partir de los noventas. Pero los avances tecnológicos y la deficitaria implementación de las propuestas, no hicieron más que ahondar la desigualdad digital entre los estudiantes provenientes de hogares con bajos recursos y los estudiantes de los sectores de mayores ingresos. La igualdad que había ideado Varela estaba comprometida, haciendo tambalear las bases del sistema educativo del país.

En un contexto como el descrito, la educación uruguaya no necesitaba cambios. Tan solo requería una nueva revolución. Y hace diez años, comenzó la revolución Ceibal (Solari, 2017). El Plan Ceibal implicó la puesta en práctica del modelo 1:1 de incorporación de dispositivos digitales, con cobertura universal de equipos y conectividad para estudiantes y maestros en centros de educación primaria y secundaria pública. El objetivo del Plan fue disminuir la brecha de acceso digital entre los estudiantes (Plan Ceibal, s. f.-a; Vaillant, Rodríguez Zidán, & Bernasconi, 2015). Distintos estudios (Departamento de Monitoreo y Evaluación Plan Ceibal, 2015b; Martínez, Alonso, & Díaz, 2009; Plan Ceibal, 2010, 2014; Rivoir, Pittaluga, & di Landri, 2010, entre otros) muestran que este objetivo ha sido cumplido, y el desarrollo del Plan ha sido reconocido como ejemplo en el mundo (Education World Forum, 2018).

En contrapartida, los resultados de desempeño de los estudiantes no han mejorado en gran medida (Banco Mundial, 2018; INEEEd, 2017c; Moravec & Zorrilla de San Martín, 2016). A la vez, se han presentado dificultades a afrontar, y un abanico de retos y nuevas posibilidades para mantener en marcha el cambio exitoso. Porque el Plan Ceibal, no implica solamente la distribución de dispositivos y la conectividad de las escuelas (Solari, 2017). La revolución Ceibal está llamada a ser una revolución mental que provoque una nueva evolución nacional. La escuela en este contexto TIC debe “motivar para aprender, enseñar a aprender, enseñar a definir y lograr metas

y enseñar a trabajar en equipo” (Taddei, 2006, p. 237). Está llamada a formar ciudadanos de la Sociedad del Conocimiento capaces de emprender, idear y adaptarse, mediante el desarrollo de habilidades como “el pensamiento crítico y la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, la comunicación, el desarrollo del carácter, la creatividad y el ser un buen ciudadano” (Brechtner, 2017, p. 9).

Las herramientas para enfrentar los desafíos de la Sociedad del Conocimiento y asegurar la mejora de la escuela no consisten en gestas imposibles, ni resultan de nuevas recetas (UNESCO, 2005). Más bien se trata de factores “comodín” que logran implementar y equilibrar los centros que mejoran. Al respecto, Murillo y Krichesky (2014) ilustran sobre los factores que logran cambios positivos, de cara a posicionar a la escuela en la Sociedad del Conocimiento. “Las escuelas que mejoran lo hacen, fundamentalmente, porque entienden que el aula es el núcleo del cambio” (p.87), es decir, que el foco está puesto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como el foco es claro, resulta también claro que las estrategias de enseñanza requieren de “análisis y reflexión constante” (p.90) para la rendición de cuentas por los resultados de los aprendizajes. En este sentido, el rol del liderazgo juega un papel importante, no solo promoviendo la reflexión sobre la práctica y la mejora, sino también, favoreciendo “una cultura de aprendizaje y mejora continua” sostenible (p.84). Así como motiva a los docentes dentro de la escuela, el director incentiva la vinculación del centro con otras escuelas y con la comunidad. En este sentido, la colaboración y el trabajo en red, potenciados por el uso de TIC entre docentes resultan de vital importancia, en este caso, para sostener la revolución Ceibal.

La colaboración, con su implicancia en la comunidad docente y en las relaciones de paridad, y el trabajo en red, gestionado a partir de las capacidades de trabajo en equipo, resignifican el ideario de Varela y su ejemplo cobra renovada vigencia en el desarrollo de la revolución Ceibal. Las TIC son una ventaja incomparable para ser usadas para la colaboración entre docentes, no sólo por las diversas herramientas disponibles, sino también por las posibilidades que brinda para la interconexión, el trabajo compartido de manera asincrónica y la creación de capacidad colectiva (Moravec & Zorrilla de San Martín, 2016).

El apoyo y los estímulos que tiene un docente para aprovechar las ventajas que se presentan en estos contextos TIC son vitales hoy, como lo eran en la época de Varela:

El maestro (...) que no es estimulado nunca, o muy rara vez (...) en la generalidad de los casos se abandona, convierte la enseñanza en una rutina y hace de la escuela una máquina que funciona sin vida (...) necesita de estímulos constantes para reaccionar contra los desfallecimientos que naturalmente aquejan a todos en la labor de la vida: necesita auxilios para reanimar su entusiasmo y su fortaleza; de consejos para robustecer sus convicciones o desvanecer sus dudas, y aun de horizontes lejanos y más bellos, pero accesibles, que lo inciten a realizar nuevos esfuerzos para alcanzarlos⁸.

Esos estímulos no pueden provenir de otro lugar que no sea de la propia comunidad docente, trabajando en equipo para lograr enfrentar los desafíos del siglo XXI (Lepeltak & Verlinden, 1998). Y para lograr el trabajo en equipo en aras de la mejora de la escuela, la colaboración es la mayor ventaja estratégica con que se puede contar (Poulos, Culbertson, Piazza, & D’Entremont, 2014). Ya Rosenholtz (1985), lo advertía en los ochentas: el aislamiento de los docentes hace a la escuela

⁸ José P. Varela, La legislación escolar, 1876.

menos efectiva. Hoy, con las características de la Sociedad del Conocimiento, el aislamiento es impensable, porque hace a la escuela inviable, obsoleta y mediocre frente a las necesidades sociales que debe cubrir.

Para que la escuela pueda volver a representar los ideales que construyeron el sistema educativo uruguayo se debe dar un paso más. Lograda la universalización de los recursos digitales disponibles para docentes y estudiantes del sistema público de todo el país, cabe plantearse la utopía de que en un futuro cercano, la revolución en la mentalidad llegue a impactar aún más las formas en que los docentes colaboran, universalizando las prácticas de trabajo en red, aprovechando la potencialidad de las TIC, e incorporando a sus habilidades aquellas destrezas de trabajo que pretenden de sus estudiantes: el aprendizaje continuo y la colaboración entre pares.

Así planteado puede parecer una utopía, una manera de proyectar un deseo. Pero el pensamiento que motivó la revolución vareliana, avala esta ilusión: “las utopías de los antiguos son las realidades de hoy: las utopías nuestras serán las realidades del mundo venidero”⁹. La clave para lograr la revolución mental que haga evolucionar a la educación a una nueva etapa, está en desentrañar, a partir del relato de los protagonistas, las lógicas y motivaciones subyacentes de la vida escolar.

En las páginas que siguen, se muestra el proceso de investigación llevado a cabo para explorar la situación del contexto uruguayo, referida a la colaboración docente y el uso de las TIC a nivel profesional. El lector encontrará cuatro partes fundamentales: el contexto de la educación uruguaya y el Plan Ceibal, el marco de referencia para entender el fenómeno de la colaboración y sus implicancias en el trabajo docente, la metodología del estudio y la lógica de análisis de los datos obtenidos, y los principales resultados, conclusiones y propuestas a los que se arriba como parte del trabajo analítico. Por último, el epílogo adelanta reflexiones personales para las acciones que se vislumbran posibles en el horizonte próximo:

*...con los horizontes hay que hacer algo más que mirarlos desde lejos: hay que caminar hacia ellos y conquistarlos...*¹⁰

⁹ José P. Varela, La poesía. La Revista Literaria, 1865.

¹⁰ Julio Cortázar, Esencia y misión del maestro, 1939.

Introducción

Computers are ubiquitous in schools (...) they are as familiar an icon of schooling as homework and classroom clocks.

Teachers at all levels of schooling have used the new technology basically to continue what they have always done: communicate with parents and administrators, prepare syllabi and lectures, record grades, assign research papers.

Larry Cuban (2001, pp. 176, 178-179)

The most valuable resource that all teachers have is each other. Without collaboration, our growth is limited to our own perspectives.

Robert Meehan

Si Varela estuviera a cargo de hacer cambios en la educación uruguaya de hoy, tal vez volvería a viajar por el mundo para conocer de primera mano las experiencias exitosas del momento. En ese caso, no hay duda de que visitaría lugares como Singapur, Finlandia o Shanghái. En estos modelos educativos, una de las características que sobresale es el uso de pedagogías innovadoras alcanzado por los docentes que colaboran.

En la medida en que los docentes de estos sistemas colaboran, muestran una mayor satisfacción con el trabajo y un alto grado de percepción de eficacia (Eschler, 2016; European Commission, 2014; Hairon & Tan, 2016; Sellar & Lingard, 2013; Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2015). Asimismo, la organización de comunidades profesionales de aprendizaje que resultan del funcionamiento de la colaboración entre docentes, opera una mejora en el desarrollo técnico de los involucrados (Hairon & Tan, 2016). Viendo esto, es posible que Varela volviese con ideas frescas sobre cómo implementar una nueva revolución, a partir del desarrollo de la colaboración docente.

La colaboración es un fenómeno multidimensional que puede darse en casi todas las esferas de la interacción humana. Se trata de un concepto flexible y dinámico asociado al trabajo en equipo. En el ámbito educativo, la colaboración tiende a presentarse como una receta para enfrentar los desafíos que propone el cambio en la Sociedad del Conocimiento. Combinado con el uso de TIC, el trabajo colaborativo es mostrado como una de las “habilidades indispensables para el siglo XXI” (UNESCO, 2008, p. 17).

A pesar de que mucho se habla de la colaboración docente, el término es ambiguo. En opinión de Lavié (2009), la ambigüedad se traslada a los discursos “cambistas”, en los que existe una prevalencia sobre la mejora a partir del trabajo en colaboración de los docentes. En algunos casos, la propuesta sugiere que la colaboración no solo debe practicarse en el centro en el que el profesor trabaja, sino que debe extenderse a otros docentes, en otros centros. La academia esgrime varias razones para practicar la colaboración entre profesores. Entre las más destacadas figuran la mejora en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo organizacional a partir de la creación y gestión de conocimiento, y el desarrollo profesional docente (Lavié, 2009).

Más allá de los resultados que se puedan obtener a partir de la colaboración, no debe desatenderse el hecho de que se trata de relaciones interpersonales, que, si bien pueden desarrollarse dentro de un contexto escolar y cultural determinado, trascienden las fronteras de la organización y se facilitan por la mediación de las TIC. En este sentido, se espera que los docentes utilicen “tecnologías comunes de comunicación y colaboración” (UNESCO, 2008, p. 21) para crear “modelos de comunicación y colaboración eficaces mediante la participación en comunidades profesionales de aprendizaje en línea” (UNESCO, 2008, p. 26). En otras palabras, es necesario que las actitudes hacia la colaboración profesional y hacia las TIC sean positivas por parte del profesorado.

La combinación entre colaboración y TIC da lugar a una amplia gama de modelos, tipos, y formas de colaboración entre docentes. Las distintas versiones que armonizan colaboración y TIC ofrecen un listado de ventajas nada despreciable al profesorado. Pese a las utilidades, existen barreras operativas y personales que, en algunos casos, refuerzan el aislamiento docente y endurecen sus

desventajas, y en otros, no logran atraer de manera sostenible a los docentes. Cuestiones como la falta de motivación, escasa infraestructura o pocos conocimientos digitales, se suman a la carencia en capacidades para el trabajo colaborativo con TIC.

No obstante, y *prima facie*, el sistema educativo uruguayo parece estar a la delantera en un aspecto no menor. La implementación del Plan Ceibal ha dotado a docentes de la enseñanza primaria y secundaria pública de todo el país con dispositivos digitales personales (Plan Ceibal, 2017b). Asimismo, los centros se encuentran conectados a internet, y disponen de equipamiento e infraestructuras que favorecen la interconexión con otros centros. A esto, el Plan ha sumado el desarrollo de recursos y materiales educativos, y ha provisto plataformas que permiten la comunicación entre docentes. Junto a estos recursos, ha habido un proceso sistemático de capacitación en uso de herramientas TIC.

Por lo tanto, este estudio se plantea desde dos condiciones de base:

- i) El sistema educativo uruguayo público provee universalmente de dispositivos, conectividad, recursos y capacitación a los docentes de los niveles de primaria y secundaria.
- ii) En los centros, los docentes cuentan con espacios de colaboración, favorecidos por la organización escolar, por la dirección, o por ambos factores.

En este contexto, este trabajo parte de interrogantes que oficiaron de guía y motivación para la exploración. ¿Colaboran los docentes uruguayos entre sí? ¿Utilizan las TIC para colaborar con colegas a nivel profesional? ¿Cómo se utilizan los espacios compartidos para el desarrollo de la colaboración? ¿Colaboran dentro de un mismo centro o con otros centros? A partir de las experiencias de colaboración, ¿existen instancias de reflexión y registro que habiliten a la creación de conocimiento en la organización escolar?

Los interrogantes dieron lugar al desarrollo del estudio que se presenta en esta memoria de tesis. Para facilitar la lectura del documento, se organizan cuatro secciones compuestas por capítulos. Como orientación general, cada capítulo presenta un formato que incluye tres partes. La primera, consiste en una introducción general, donde se enmarca el tema que se presenta y se explican las lógicas de su tratamiento en el contexto de la investigación. La segunda, articula diversos aspectos del tema general del capítulo y desgrana el desarrollo mismo de la temática. Por último, una síntesis recoge los aspectos más significativos de los aportes y facilita la comprensión de la articulación de las temáticas desarrolladas.

En cuanto a la estructura de las secciones, se sigue la secuencia del estudio. La primera sección, Planteamiento de la investigación, reúne en los capítulos 1 y 2 la justificación del estudio y la propuesta del esquema general del trabajo realizado. También se incluye la descripción del contexto en el que se desarrolla el estudio.

En la segunda sección, Marco teórico, se exponen los referentes teóricos de esta investigación en cinco capítulos. En el capítulo 3 se articula el enfoque de la colaboración docente desde su conceptualización. Luego, se presentan tres ejes de encuadre analítico que permiten comprender el fenómeno desde la perspectiva multidimensional. Los capítulos 4 y 5 abarcan el eje de las condiciones previas, mientras que los capítulos 6 y 7 abordan el eje de los procesos de colaboración y sus resultados. Acorde con las posturas teóricas, los ejes se presentan atravesados por la ubicuidad de las TIC, por lo que la articulación del fenómeno con el contexto tecnológico se desarrolla de manera transversal en todo el marco de referencia.

La tercera Sección, Metodología y resultados consta de cuatro capítulos. Con respecto a la metodología, que se expone en el capítulo 8, se utiliza un diseño de estudio de casos múltiples, con la aplicación de instrumentos de corte cualitativo, en el que participaron docentes y directores de centros educativos ocho centros educativos públicos, de los niveles primaria y secundaria en el departamento de Colonia, Uruguay. En cuanto al análisis de datos, en los capítulos 9 a 11, se despliega una estrategia de cuatro capas, mediante la cual se realizan exámenes consecutivos, partiendo del análisis de cada caso y llegando al análisis cruzado que se sintetiza en una meta-matriz.

En la cuarta sección, Discusión y conclusiones, los capítulos 12 y 13 presentan el contraste de los principales hallazgos del estudio con los referentes teóricos, las conclusiones a las que se arribó y una serie de propuestas de mejora, asociadas a futuras líneas de investigación sobre el fenómeno de la colaboración.

La memoria se complementa con tablas e ilustraciones para facilitar la comprensión de los temas propuestos, e incluye un listado de referencias bibliográficas. Asimismo, se incorporan como anexos los guiones de los instrumentos de recolección de datos aplicados a los participantes del estudio.

Primera sección: Planteamiento general

In considering why qualitative research particularly is being carried out, the explanation is likely to include reference to a social phenomenon requiring in-depth investigation that will provide rich, complex, and detailed information about not only the object of inquiry but also the context in which it occurs.

Ballinger (2008, p. 781)

Capítulo 1. Justificación y esquema general del estudio

La comprensión de las lógicas que motivaron este estudio es un factor clave para juzgar la calidad del proceso de investigación, tal como ha sido diseñado y ejecutado. Además, aporta claridad en cuanto a las decisiones adoptadas, y permite rastrear la rigurosidad de las fases que se han implementado. Este capítulo centra la perspectiva en señalar los lineamientos generales de esta pesquisa, con el propósito de contextualizar a grandes rasgos el tema abordado, justificar la investigación, indicar el problema y plantear los objetivos del estudio. Así, se explica la estructura general del diseño mediante la que se ha concretado el trabajo.

En primer lugar, se expone la situación de partida, que propone un encuadre de los elementos que se han querido ponderar en el estudio, en el marco de la realidad educativa general. En líneas generales se abordan los tópicos de colaboración docente y presencia de herramientas TIC. A partir de estas temáticas y, en segundo lugar, se explica la pertinencia de este estudio y se justifica su realización. En tercer lugar, se plantean los objetivos que ha perseguido este estudio y, en consecuencia, por último, se desarrolla de forma esquemática el diseño de la investigación. Al final y para facilitar la lectura se resumen los puntos centrales de lo expuesto en este capítulo.

1.1. Situación de partida

La frase “nada es permanente a excepción del cambio”, atribuida a Heráclito de Éfeso (544 a.C.-484 a.C.) invita a la reflexión sobre el estado actual de la educación en la llamada Sociedad del Conocimiento (UNESCO, 2005). Con esta premisa, este apartado plantea el escenario de partida del presente estudio en base a la idea de cambio y mejora en la escuela, y su articulación con la incorporación de las TIC a la educación. Una vez establecida la situación contextual global, se introduce la temática de la colaboración docente y se apuntan algunos desafíos para su estudio.

La revolución científico-tecnológica del siglo pasado reclamó que la educación acompañase los cambios sociales, políticos y económicos para afrontar las nuevas demandas de conocimientos y capacidades (Escudero, 2001). En este sentido, A. Hargreaves y Shirley (2009) identifican tres vías o formas de cambio que fueron propuestas desde la II Guerra Mundial hasta antes del comienzo del nuevo milenio, y tuvieron diferente extensión y éxito. La primera vía que contó con apoyo estatal y propició la libertad profesional de los docentes, se caracterizó por la innovación y también por las incoherencias de los sistemas para implementar los cambios. La segunda vía de cambio dejó a la educación a merced de intereses de mercado, lo que dio lugar a la estandarización de las prácticas y evaluaciones, y la pérdida de autonomía del profesorado. La tercera vía, que continúa observándose en algunos contextos, intenta balancear a los mercados y al estado, equilibrando así la autonomía docente con la responsabilidad profesional. La idea de cambio en educación, entonces, no es nueva. Se trata de un concepto omnipresente y multidimensional, que aparece en la literatura como una necesidad para mejorar la educación frente a los desafíos de los tiempos que nos tocan vivir.

En la actualidad, A. Hargreaves y Shirley (2009) ubican una cuarta vía, más adecuada para una sociedad que se caracteriza por ser flexible y rápida para los cambios, pero vulnerable. La cuarta vía de cambio implica la profesionalización de la enseñanza con docentes de alta calidad, comprometidos con el trabajo, y capaces de crear procesos de enseñanza y aprendizaje profundos y amplios. Estos docentes construyen comunidades de profesionales potentes y responsables, y cada vez más auto-reguladas, pero no egocéntricas o egoístas (A. Hargreaves & Shirley, 2009). Si bien la mejora en los sistemas educativos es un fenómeno mundial, llamado Movimiento Global para la Reforma Educativa (GERM) por Sahlberg (2011), no todos los países han decidido implementar políticas acordes a los principios de este movimiento.

En algunos sistemas educativos el peso de los cambios constantes solo parece recaer en docentes y directores, que se ven hostigados con propuestas para modificar sus prácticas de enseñanza, a partir de modelos de mercado que no siempre son adaptables a la realidad del entorno de la escuela en la que desempeñan su trabajo (Fullan, 2007; Sahlberg, 2013). En esos sistemas, la desigualdad en los rendimientos de los estudiantes es muy marcada, y la retención y el egreso muestran tasas preocupantes (Selwyn, Nemorin, Bulfin, & Johnson, 2018). En otros lugares, como en Finlandia, el paradigma educativo se basa en la buena enseñanza, la equidad y la distribución equitativa de recursos y no en las leyes del mercado (Sahlberg, 2013). Este paradigma forma parte de la cultura del país, por lo que las diferentes corrientes políticas no lo han modificado.

Un reciente estudio de sistemas educativos de éxito, muestra que el común denominador en todos los casos es el impulso de estrategias para desarrollar, apoyar y sostener el perfeccionamiento de los procesos de aprendizaje de docentes y líderes (Darling-Hammond, Burns, et al., 2017). Además del cuidadoso entrenamiento individual de los docentes, estos

sistemas programan instancias de intercambio de experiencias entre el profesorado y los directivos dentro de la escuela. Los intercambios también se extienden a través de las escuelas por lo que el sistema, como un todo, se convierte en más efectivo (Darling-Hammond, Burns, et al., 2017).

Más allá del modelo empleado para el cambio, otro motivo para la mejora es el dinamismo que aportan las TIC a la educación. Para Selwyn et al. (2018) la idea de “lo digital” está instalada en las escuelas tanto a nivel de aula como en el plano administrativo. Así, las TIC son vistas como una plataforma que permite prácticas creativas, comunicativas y colaborativas por naturaleza. En este sentido, y acorde a la disponibilidad de cada contexto, parece lógico que la sociedad demande al sistema educativo un uso eficiente y eficaz de las tecnologías, aplicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin reparar en la forma y el grado en que se hayan introducido las TIC, la mayor parte de los sistemas educativos de occidente cuentan con estos recursos. Sin embargo, la disponibilidad de dispositivos y conectividad no resulta una garantía de mejora para la escuela y los aprendizajes (Cuban, 2001; Drenoyianni, 2006; Meneses & Mominó, 2015). Como posibles motivos del bajo impacto de las TIC en los aprendizajes y la mejora escolar se pueden identificar tres factores.

Por un lado, la introducción de las tecnologías al sistema educativo no se realizó en todos los casos por necesidades propias y atendiendo a las experiencias de los docentes, sino por presiones externas de grupos de poder relacionados a la política y la economía, que buscaban alcanzar diferentes objetivos, tales como alfabetización digital, eficiencia en la enseñanza y el aprendizaje, enseñanza centrada en el estudiante, entre otros (Cuban, 2001). Por otro lado y en algunos casos, las políticas de integración de las TIC a la escuela fueron resistidas por los docentes esgrimiendo diferentes motivos (Area, 2005; Martín & Marchesi, 2006; Somekh, 2008). Entre las causas de las resistencias, Area (2005) menciona la falta de proyectos institucionales que fomenten la inclusión de tecnologías, mientras que Martín y Marchesi (2006) listan el miedo al cambio, la falta de aptitudes tecnológicas, y la visión tradicional de la enseñanza. Finalmente, en algunos sistemas la inclusión digital no fue universal, por lo que la desigualdad digital se amplió entre los sectores de bajos recursos y los de mayores ingresos (Lugo, López, & Toranzos, 2014).

Estos factores serían algunas de las causas por las que las TIC estén sobrevaloradas por la sociedad y subutilizadas en algunos sistemas educativos (Cuban, 2001). Pero además, como apunta Drenoyianni (2006), la visión de la tecnología como una fuerza exterior que invade a la sociedad, limita y retrasa su inclusión en la educación, en la medida que la escuela es vista como transmisora de conocimientos. De cualquier manera, parece que la clave de la mejora escolar no está en la presencia o no de tecnologías, ni siquiera en su uso para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Porque, en definitiva, las TIC constituyen una herramienta más para la educación, así como los libros de texto lo fueron en época de Varela.

Salvando las distancias y evitando el presentismo¹¹, el libro de texto de finales del siglo XIX era una herramienta más para el trabajo docente, como la pizarra y la tiza. Lo mismo sucede con las TIC en la actualidad. El uso que se dé a estas herramientas en el aula será importante y transformador, en la medida que el docente comprenda el nuevo enfoque. La nueva visión implica que el acceso

¹¹ Del concepto en inglés *presentism*, adhesión acrítica a actitudes y experiencias actuales para interpretar eventos pasados.

a la “I”nformación es solo una fase del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que éste debe complementarse con la “C”omunicación y el intercambio profesional que permiten las “T”ecnologías para la participación en comunidades (Meneses, 2014), y para dinamizar los aprendizajes, tanto de alumnos como de docentes.

En otras palabras, las TIC permitirán mejoras en la educación, en tanto sean pensadas por los docentes como una oportunidad de reconfigurar esquemas de trabajo, hacia modelos más colaborativos y no solo como una forma de acceder a la información y trabajar en el aula. En este sentido, el rediseño del trabajo docente también abarca la distribución del liderazgo en la escuela, la participación en la toma de decisiones, la investigación y la formación de comunidades de práctica, de manera de lograr el desarrollo profesional docente y la mejora escolar (Mayrowetz & Smylie, 2005; Smylie, 1994).

Para lograr, tanto la reconfiguración del trabajo docente, como la incorporación efectiva de las TIC a la labor, es necesario entender lógicas subyacentes en la escuela y en la profesión. En el pasado, valiosos estudios ayudaron a comprender la tarea docente (R. Johnson, 1976; Little, 1990a, 1990b; Lortie, 1977; Rosenholtz, 1991, por nombrar algunos de los más trascendidos). Pero después de años de investigaciones y propuestas, parece claro que, en general, los docentes no han cambiado lo sustancial de sus prácticas de trabajo en cuanto al relacionamiento con colegas, es decir, la mayor parte del tiempo, se mantienen aislados o practican una suerte de colaboración cosmética o superficial, que muchas veces no es sostenible (Lortie, 2005; Vangrieken, Grosemans, Dochy, & Kyndt, 2017).

Una explicación para este estatismo es que el profesorado tiende a replicar los modelos de enseñanza que ha recibido durante su formación (Lortie, 1977), aislados en sus aulas y sumergidos en una cultura laboral que incentiva lo que A. Hargreaves (2010) denomina una “trinidad profana”. En este triángulo se ubican el presentismo, el conservadurismo y el individualismo, que impiden el cambio y la mejora educativa, entre otras causas, por la falta de recompensas psíquicas que ofrece la carrera docente en algunos contextos. Mientras que el conservadurismo es naturalmente un impedimento para el cambio, el presentismo, o la preponderancia del ahora, es el motivo del individualismo (A. Hargreaves, 2010; Lortie, 1977).

Ahora bien, pedir a los docentes que colaboren o tratar de que rindan cuentas por los resultados de las prácticas colaborativas sería un tanto paradójico, si se tiene en cuenta que el aislamiento o las formas de colegialidad artificial están impuestos, en gran parte, desde la estructuración de los propios sistemas educativos (Datnow, 2011; A. Hargreaves, 1994; Poulos et al., 2014; Rosenholtz, 1991). En este sentido, la falta de tiempo, el empleo múltiple, la burocracia o los grupos de trabajo impuestos, atentan contra la colaboración efectiva (Lander, 2015; Lavié, 2004c).

Sin embargo, hoy parece claro que una de las claves para el éxito del cambio es la mejora de las relaciones entre docentes y el perfeccionamiento del trabajo en grupo, ya que el cambio real involucra modificaciones en las concepciones y los comportamientos de los profesores, más allá del uso de las TIC (Fullan, 2007). En concordancia con esta postura, el reporte sobre los resultados del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) publicado en 2014, establece como recomendaciones profundizar el trabajo en equipo con colegas y directores, generar instancias de colaboración donde no existan iniciativas de este tipo, y aprovechar las oportunidades de desarrollo profesional disponibles, especialmente las accesibles en línea (OECD, 2014). Sin embargo, cambiar genera ansiedad en el profesorado que, además, se manifiesta estresado y agotado por las dificultades propias de la profesión, y por la responsabilidad de los

resultados educativos que les imprime el sistema (Fullan, 2007; A. Hargreaves & Fullan, 2012; Rosenholtz & Simpson, 1990; Vandenberghe & Huberman, 1999).

Empero, conjugar enseñanza y TIC parece sencillo. Un ejemplo de esta perspectiva lo proporcionan Selwyn et al. (2018). Estos autores puntualizan que distintos enfoques sobre cómo enseñar con tecnología han generado variadas líneas de investigación y discusiones que terminan impactando de manera positiva en la práctica del docente en la clase. En esta línea, el estudio de Meneses, Fàbregues, Rodríguez-Gómez, e Ion (2012) aporta algunos resultados que señalan la reconfiguración de las prácticas de aula, la nueva variedad de prácticas de enseñanza, los cambios en los roles de docentes y estudiantes, entre otros. Estas derivaciones, alentadoras para la relación enseñanza-aprendizaje, tienen que tomarse con cuidado debido a que la apropiación de las TIC por parte de los docentes tiende a ser dispar (Meneses et al., 2012).

Como consecuencia de la disparidad de uso, conjugar colaboración con TIC no es lineal. El uso de dispositivos fuera de la escuela para la colaboración profesional no solo depende de las actitudes de los docentes y su alfabetización digital, sino que también es consecuencia del grado de desarrollo organizacional del centro (Meneses et al., 2012). A su vez, el grado de desarrollo organizacional tiene repercusiones en la estructuración del trabajo, en la apertura a la comunidad, y en la sustentabilidad de comunidades profesionales de aprendizaje (en tanto modo de perfeccionamiento de la colaboración sustentable), que dan lugar a la creación de conocimiento en el centro (Gairín, Muñoz, & Rodríguez-Gómez, 2009).

En este contexto global, la realidad y particularidad del sistema educativo uruguayo ameritan indagar y reflexionar sobre algunos aspectos. Por un lado, y buscando conocer la idiosincrasia particular, parece acorde rescatar los puntos de vista de los docentes sobre el fenómeno de la colaboración a nivel profesional. Por otra parte, teniendo en cuenta la disponibilidad universal de conectividad y dispositivos provista a los docentes por el Plan Ceibal, cabe preguntarse sobre el impacto que han tenido las TIC en las actitudes y en los usos profesionales de estas herramientas, después de diez años de aplicación del Plan. En otro orden, y en vistas a apuntalar una mejora factible, resulta comprensible examinar los usos sobre la reflexión colectiva, el registro y la difusión del conocimiento generado a partir de la colaboración, tanto sea dentro del centro como con otras escuelas.

En suma, la situación que motiva este estudio parte de la innegable ubicuidad de las herramientas TIC y de las demandas de cambio y mejora que la sociedad realiza a la educación. Este escenario, hace ineludible reflexionar de manera crítica sobre los usos que han de darse a estas herramientas en el contexto escolar. Además, atendiendo a los resultados de investigaciones recientes (Darling-Hammond, Burns, et al., 2017), se posiciona a la colaboración en sus distintas formas y consecuencias como una de las causas de la mejora. Esta idea se alinea con las necesidades de revisar las maneras en que del trabajo colaborativo deriva el desarrollo profesional, y la influencia que ejerce el entorno de desarrollo organizacional y la creación de conocimiento en el perfeccionamiento de la tarea docente.

1.2. Pertinencia y justificación del estudio

La realización de este estudio presenta diferentes focos de interés. En primer lugar, se percibe la necesidad de establecer una visión conjunta sobre el fenómeno de la colaboración profesional y

el uso de TIC para su promoción contextualizada, desde el punto de vista de los docentes y directores. Esta perspectiva resulta valiosa debido a la falta de estudios sobre el tema en el país, y la escasez a nivel general, tal como afirman Meneses et al. (2012).

En segundo lugar, la investigación específica sobre el Plan Ceibal se basa principalmente en los usos de las TIC para el aula y los aprendizajes de los estudiantes, sin profundizar en los usos docentes fuera del aula para el desarrollo profesional. Esta situación constituye una oportunidad para, partiendo de los objetivos iniciales de inclusión digital que se trazó el Plan, plantear una avanzadilla de cara a la transformación del sistema educativo, indagando en las prácticas en colaboración de los docentes y la mediación de las TIC en estas formas de trabajo conjunto.

En tercer lugar, el estudio recoge las impresiones de los protagonistas desde el punto de vista cualitativo, por lo que se basa en experiencias que pueden transmitir la dimensión real y la complejidad que adquiere la colaboración y la disponibilidad de TIC en el contexto uruguayo. Para profundizar la comprensión del fenómeno en el entorno escolar, no sólo aborda las situaciones de éxito desde el punto de vista de la colaboración, sino que también recoge las impresiones de aquellos docentes que prefieren el trabajo aislado. De esta forma, se propone aportar una visión más amplia que también tenga en cuenta los factores que dificultan o inhiben la colaboración.

En cuarto lugar, el estudio recopila gran cantidad de literatura especializada que es de utilidad para la comprensión de la temática y puede servir de base a futuros estudios sobre el fenómeno, independientemente del enfoque metodológico o teórico a utilizar.

En quinto lugar, se justifica al asumir una visión extensa de la colaboración, pero que a la vez intenta ajustar el foco en los aspectos relevantes del fenómeno, sin dejar de lado las formas en que puede presentarse. Asimismo, uno de los aspectos a destacar de este estudio es la búsqueda de precisión en el constructo colaboración docente, por lo que se espera contribuir a la teoría desde este punto de vista.

En sexto lugar, el informe sistematiza datos sobre los subsistemas educativos y el Plan Ceibal, que se encuentran dispersos, y los compila de forma que ayuda a la comprensión de las lógicas de aplicación del modelo 1:1 en el país y su evolución. Esto puede resultar de interés para estudios comparativos sobre el modelo, o para la contrastación con otras formas de integración de las TIC a los sistemas educativos.

En séptimo lugar y a partir de la propuesta de análisis en capas, se aportan diferentes perspectivas sobre el funcionamiento de la colaboración, que posibilitan repensar la organización de los subsistemas a nivel regional y del centro. Por último, las ideas desarrolladas pueden beneficiar a la educación del país a través de aportes a la reflexión o cambios en las políticas educativas con relación a las temáticas expuestas, más allá del contexto del estudio.

Este estudio se enfoca en la colaboración docente y el uso de las TIC para el trabajo con colegas en busca de realizar aportes a la comprensión del fenómeno de la colaboración y un panorama de la aplicación de tecnologías en las tareas más allá del aula, que implican coordinación conjunta entre docentes. Esta exploración resulta importante para determinar las formas y los procesos de colaboración que tienen lugar en el contexto estudiado que, dentro del país, se acota al departamento de Colonia (véanse Capítulos 2 y 8 por detalle de justificaciones). Con esta información será posible delinear estrategias para promover el trabajo colaborativo, entendido como una forma de potenciar el desarrollo profesional docente y el desarrollo organizacional. Los insumos aportados por esta investigación pueden ser utilizados para provocar mejoras en el

sistema educativo estudiado, contribuyendo directa e indirectamente a la mejora en los desempeños de docentes y estudiantes.

1.3. Objetivos de la investigación

Luego de la revisión de literatura preliminar se ha analizado la situación de partida. A partir de allí, han surgido una serie de interrogantes que han perfilado el diseño y la realización del estudio. Estas preguntas se han alineado a motivaciones personales, para profundizar en el conocimiento sobre la realidad nacional. También, a las inquietudes sobre la escasez de investigación relacionada a los usos de las TIC para la colaboración docente en el centro o entre centros, en el contexto del Plan Ceibal. Así, se han planteado cinco preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las formas en que se desarrolla el trabajo colaborativo docente entre maestros y profesores?
2. ¿Cómo influye en el trabajo colaborativo la existencia de recursos TIC de forma universalizada?
3. ¿Se dan más instancias de colaboración entre docentes de un mismo centro, o por el contrario son más frecuentes las situaciones de colaboración entre docentes que trabajan en centros diferentes?
4. ¿Cuáles son las características de las prácticas colaborativas presenciales y de las mediadas por tecnologías?
5. ¿Cómo se organiza en los centros la reflexión colectiva, el registro y el conocimiento pedagógico que se desarrolla a partir de las experiencias de colaboración docente basadas en el uso de las TIC?

A partir de estas preguntas se ha establecido un objetivo general de la investigación y cinco objetivos específicos relacionados. Estos objetivos están alineados con la revisión de literatura realizada y se fundamentan en la situación de partida.

Objetivo general:

Analizar las formas de trabajo colaborativo docente que se manifiestan entre maestros de primaria y profesores de secundaria en centros educativos públicos del departamento de Colonia, Uruguay.

Objetivos específicos:

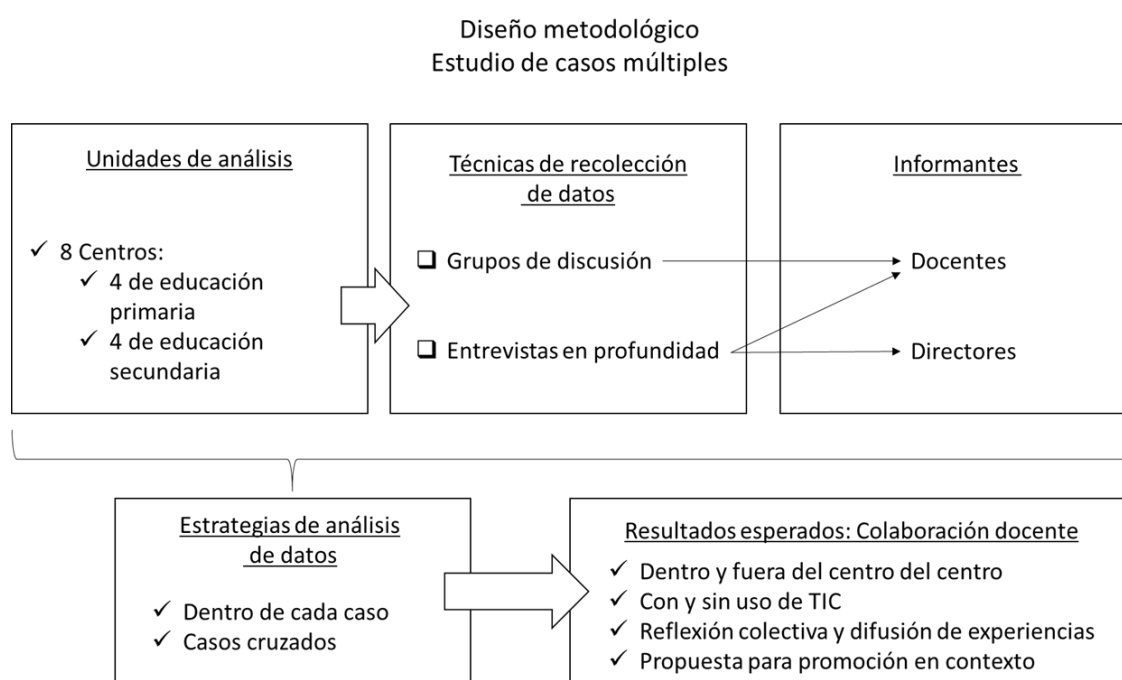
- 1) Identificar los procesos de colaboración docente, dentro y fuera del centro, con y sin mediación de las TIC.
- 2) Analizar las formas en que se presenta el trabajo colaborativo docente presencial y el mediado por la tecnología.
- 3) Comparar las prácticas colaborativas intra-centro e inter-centros del profesorado.
- 4) Analizar las prácticas utilizadas para la reflexión colectiva, el registro y la organización del conocimiento pedagógico desarrollado a partir de la colaboración docente, en especial la colaboración basada en las TIC.

Estas proposiciones han constituido la guía para el diseño de la investigación, así como han orientado las decisiones tomadas durante el proceso de investigación.

1.4. Diseño de investigación

Para realizar el abordaje del fenómeno objeto de esta investigación se ha utilizado el estudio de casos múltiples, que habilita a la interpretación de los datos obtenidos de la voz de los protagonistas (Miles & Huberman, 1994). Este proceso de investigación ha posibilitado estudiar en profundidad las unidades de análisis seleccionadas a partir de enfoque cualitativo, lo que redundará en la comprensión de la complejidad de la realidad, sus singularidades, y sus múltiples derivaciones sobre el fenómeno (Yin, 2014). El estudio ha comprendido la recolección de datos en cuatro centros de educación primaria y cuatro centros de educación secundaria (véase Ilustración I).

Ilustración I. Diseño general de la investigación



Elaboración propia.

La metodología seleccionada ha permitido el acceso al escenario de cada centro escolar y a las percepciones de los involucrados sobre los procesos de colaboración. Para esto, se han planteado grupos de discusión entre docentes y entrevistas en profundidad a docentes y directores, teniendo como objetivo contar con un panorama más amplio sobre la manifestación del fenómeno en cada contexto particular.

El encuadre metodológico ha posibilitado el despliegue de estrategias de análisis de datos combinadas (Miles & Huberman, 1994), y una vez realizado el procesamiento primario de la

información se ha articulado la descripción y análisis de cada uno de los casos, con estrategias de análisis cruzado. Esta técnica de análisis ha habilitado la extracción de conclusiones particulares sobre los tipos de centros estudiados, y más generales, a partir del examen de recurrencias en cada subsistema educativo observado.

1.5. En síntesis

En este capítulo se ha presentado el esquema general de la investigación, de acuerdo con la situación de partida expuesta. A partir del discurso del cambio en educación y las distintas visiones teóricas que se recogen, se ha diagramado la propuesta del estudio. La base de esta propuesta subyace en referentes que indican las posibilidades de cambio educativo significativo a partir del trabajo colaborativo entre docentes. En un escenario de universalización de recursos educativos digitales, como es el Uruguay, las posibilidades de combinar trabajo presencial y mediado por las tecnologías amplían las posibilidades del estudio y justifican su importancia.

El principal aporte se relaciona con la comprensión del fenómeno de la colaboración docente en escuelas y liceos de educación pública en el departamento de Colonia, en busca de hallar una conceptualización que sirva de primer escalón para remontar un cambio profundo en el sistema. Asimismo, la contribución al diagnóstico sobre las formas en que se desarrolla la colaboración y en qué medios tiene lugar, brinda insumos para promover el desarrollo profesional entre pares.

El diseño metodológico, se ha basado en la estrategia de estudio de casos múltiples a partir del enfoque cualitativo. Se han construido instrumentos de relevamiento de datos según las técnicas de entrevista en profundidad y grupos de discusión. Los participantes han sido docentes y directivos de ocho centros educativos públicos de educación primaria y secundaria. Los datos obtenidos, se han examinado según la estrategia de análisis de cada caso, para luego aplicar la estrategia de análisis cruzado entre casos. Los resultados alcanzados han aportado al desarrollo de propuestas de intervención contextualizadas para la promoción de la colaboración docente.

Capítulo 2. Contexto de la investigación

Comprender el marco donde se desarrolló este estudio implica conocer, a rasgos generales, el país en el que tuvo lugar y las particularidades del trabajo docente en el sistema educativo público de enseñanza obligatoria, en dos niveles específicos: la educación primaria y la educación secundaria¹². En este capítulo, se presenta una mirada transversal del sistema educativo, que hace foco en varios aspectos.

En primer lugar, se presenta un estado de situación general de la realidad educativa del país con énfasis en dos niveles específicos de la educación obligatoria. En segundo lugar, se plantea la estructura del sistema educativo, con foco en los sectores de los niveles de enseñanza que se estudian: educación primaria común y educación secundaria básica. En cada nivel, se plantean tres ejes que resultan fundamentales para la comprensión del contexto: los centros educativos, los estudiantes, y los docentes.

Por otra parte, y una vez establecidas las características del funcionamiento de la educación en los niveles seleccionados, se abordan los puntos destacados del Plan Ceibal. Como coordenadas de partida, se hace referencia al modelo 1:1 de incorporación de las TIC al ámbito educativo. Luego, se muestra una evolución histórica del Plan y se presentan las principales herramientas y recursos que brinda a los docentes para el trabajo en el aula y con colegas. Complementariamente, se presentan algunos proyectos específicos que se relacionan a la innovación y el establecimiento de redes de docentes y centros educativos dentro y fuera del país. También en esta parte, se aborda la formación docente en el uso de las TIC, a modo de consideraciones para dar cuenta del panorama y, a la vez, potenciar la comprensión del análisis de los casos.

Por último, se plantean las características concretas de la sección administrativa donde hace foco el estudio: el departamento de Colonia. La descripción del departamento no solo es importante para mostrar el ámbito territorial en el que tiene lugar la investigación, seleccionado según los criterios de accesibilidad establecidos por la teoría, sino que, además, plantea características específicas de un departamento en el que la educación media tiene mayores desempeños respecto del país y la distribución de la población en ciudades difiere en cantidad de localidades y número de habitantes en comparación con el territorio nacional.

¹² El criterio de selección primaria de los niveles educativos se relaciona a las fases de distribución de equipos del Plan. En el capítulo 8 se plantean los detalles de la selección.

Este capítulo busca aportar a la comprensión de la realidad de la profesión docente en Uruguay a partir de un vistazo panorámico, que implica entender los subsistemas en los que operan los niveles educativos estudiados y la relación entre docentes, estudiantes y centros educativos. Estas relaciones se presentan en una continua tensión con el contexto de funcionamiento y el desarrollo profesional de los docentes. Luego de realizada la vista panorámica, el foco en el departamento afina la mirada a la realidad particular de Colonia, región donde tiene lugar el estudio.

Para caracterizar el contexto se han utilizado los datos más recientes disponibles (2016), tomándose como referencia los proporcionados por Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). En general, se han tomado como referencia las investigaciones publicadas por el Instituto y la información brindada a través del Sistema de Monitoreo de la Educación Obligatoria. Sin embargo, a falta de algunos desgloses relevantes para este estudio en las fuentes mencionada, los datos han sido tomados de documentos y publicaciones de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Ministerio de Educación (MEC). En algunos casos se han presentado inconsistencias, por lo que, para resolverlas, los datos que no podrían compararse han sido descartados en la caracterización de los subsistemas.

2.1. Realidades del país: mejoras insuficientes

Uruguay es un país de América del Sur, de poco más de tres millones de habitantes, que en la actualidad es reconocido por organismos como el Banco Mundial (2018) como uno de los países que ha logrado implementar con éxito un programa basado en la filosofía del modelo 1:1, de dotación de una computadora por alumno y docente. Este programa, llamado Plan Ceibal se ha aplicado en la enseñanza obligatoria durante diez años. El Plan se implementó ante las preocupaciones por la desigualdad digital existente entre estudiantes de los sectores socioeconómicos más y menos favorecidos en todo el país (Plan Ceibal, 2017b).

A pesar de los logros del Plan Ceibal en la reducción de las diferencias de acceso a dispositivos digitales, la preocupación instalada se ha enfocado en los resultados de los aprendizajes, que tienden a percibirse como magros a pesar de la inclusión universal de las TIC (Moravec & Zorrilla de San Martín, 2016). Esta visión sobre los resultados de la educación, y la calidad de la docencia y del funcionamiento de las trayectorias de aprendizajes en conjunto, ha aumentado las tensiones entre sistema educativo y opinión pública en los últimos años. La demanda por la mejora en el sistema y sus resultados podría implicar una utilización adecuada de las TIC en el aula y para el trabajo docente con colegas, situaciones que no parecen verificarse en el país a criterio de los ciudadanos.

La opinión general de los encuestados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2017a) respecto de la calidad del sistema educativo es de disconformidad y en relación a los avances en los resultados, la mayoría indica que ha empeorado en la última década. Estas opiniones se fundamentan en “la cantidad y calidad de los docentes, los resultados educativos y las medidas sindicales de los docentes que provocan que haya muchos días sin clase” (INEEd, 2017a, p.20). Con relación a los docentes, más de la mitad de los encuestados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa declaran que confían “mucho o bastante” en los maestros de primaria, mientras que menos de la mitad opina positivamente de los docentes de secundaria (INEEd, 2017a).

En general, el desarrollo de la profesión docente en Uruguay enfrenta desafíos, no solo por los cambios que se promueven en el modo de ejercicio profesional, y la pérdida de estatus y reconocimiento (Elacqua et al., 2017; Surraco, 2017; Vaillant, 2006), sino también a partir de la “tarea de universalizar una educación obligatoria más extensa y pertinente para todos los niños, adolescentes y jóvenes” (INEEd, 2017b, p. 148), que se ha propuesto el sistema educativo y que reclama el país (INEEd, 2017a).

Tal es la preocupación y el malestar que se ha generado a nivel social, que se ha traducido en la creación de iniciativas ciudadanas y alianzas estratégicas con el exterior que promueven la reflexión, el debate y la formación de agentes de cambio. En similar medida, se han institucionalizado proyectos por parte del sistema, para repensar nuevas pedagogías en red con otros centros educativos del mundo. Aunque con distintos objetivos, cada iniciativa promueve cambios y transformaciones a nivel sistémico. Ejemplos de estas iniciativas son:

- EDUY21: es una “iniciativa ciudadana que nace con el propósito de dar inicio a un debate que plantee transformaciones profundas, sostenibles, de carácter dinámico y permanente en la educación” (EDUY21, 2016, s.p.). Esta organización afirma que el apoyo a los docentes, la implementación de sistemas de monitoreo y de evaluación de logros son necesarios para mejorar la educación del país.
- Enseña Uruguay: se trata de agentes de cambio que contribuyen a reducir la brecha de aprendizaje y mejorar la calidad educativa, a partir del trabajo en aulas de contextos vulnerables. Esta organización tiene como objetivo que para “2035 todos los adolescentes del país reciban una educación de calidad, que les permita desarrollar habilidades suficientes para poder afrontar cualquier elección en su futuro” (Enseña Uruguay, 2014, s.p.)
- Red Global de Aprendizajes: “es una iniciativa que integrará nuevas pedagogías de aprendizaje en instituciones educativas de diferentes partes del mundo (Australia, Canadá, EE.UU., Finlandia, Holanda, Nueva Zelanda y Uruguay), dentro de un marco común de acciones e investigación” (Red Global de Aprendizajes, s. f., s.p.)

Los esfuerzos del sistema educativo por mejorar han dado resultados en algunos aspectos. En base al “Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016” del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2017c), en la última década ha habido una mejora en la cobertura de educación inicial que supera el 90% en 4 y 5 años. También ha habido un adelanto en la cobertura de los adolescentes de entre 15 y 17 años, donde se percibe un aumento en la última década, pero en todos los casos no supera el 7% en promedio, y no llega al 90% para ninguna de las edades.

El Informe señala que factores como el rezago, el abandono (que se establece en 56% para los jóvenes de 22 años) y la no matriculación, inciden en la cobertura en edad oportuna y en la tasa de egreso en el tramo obligatorio, que se ubica en el 31% para los 19 años y 40% para los 24 años. Estas cifras, parecería que trascienden los niveles de contexto sociocultural. Si se tiene en cuenta el egreso de la educación obligatoria (media superior), un 29% de los jóvenes provenientes de los niveles más altos no logra finalizar los estudios. Sin embargo, tienen cinco veces más oportunidades de terminar la educación media superior que los estudiantes provenientes de los hogares más pobres, quienes alcanzan una tasa de egreso del 15% (INEEd, 2017c).

El mismo Informe, en relación a los logros de aprendizaje menciona que “considerando la evolución a lo largo de estas dos décadas es posible hablar de un sistema educativo que no ha

logrado modificar el bajo e inequitativo desempeño de sus estudiantes” (INEEd, 2017b, p. 14). Estas afirmaciones se basan en los resultados de las evaluaciones nacionales, regionales e internacionales (TERCE y PISA) que se han aplicado en el país y que muestran las carencias en los distintos aspectos de los aprendizajes (INEEd, 2017c).

En cuanto al desarrollo profesional docente, los informes del Instituto Nacional de Evaluación Educativa son igualmente preocupantes. A pesar de haber aumentado el salario, las remuneraciones no reconocen “el tiempo de trabajo adicional a la actividad de aula que es necesario para poder desempeñar su tarea en forma profesional”, lo que propicia el multi-empleo y desgasta a los docentes (INEEd, 2017b, p. 21). Por otra parte, la titulación en enseñanza media solo alcanza al 67% de los docentes. Los docentes titulados entienden que su formación inicial ha sido deficitaria en cuanto al “uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la enseñanza en aulas con diversidad sociocultural y la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales” (INEEd, 2017b, p. 20).

Estas son algunas de las dificultades que se observan, por lo que son muchos los desafíos que se presentan al sistema educativo uruguayo. El principal reto, asociado a los resultados del sistema en conjunto, implica entender que el desempeño está atravesado por múltiples factores, sociales, económicos, familiares, entre otros, que confluyen en el centro educativo y se manifiestan en el aula. En este sentido, la evidencia presentada en el Informe sobre el estado de la educación plantea que el propio sistema tiene el potencial para revertir el estancamiento.

Las prácticas de aula encierran gran parte de dicho potencial, ya que tienen la capacidad de revertir -en buena medida- la inequidad sobre los desempeños que se vincula a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. Esto muestra la fortaleza del buen trabajo docente: donde las interacciones entre docentes y alumnos son favorables, se registra un aumento significativo de los desempeños, incluso tomando en cuenta las características socioeconómicas. (INEEd, 2017b, p. 33)

Según este mismo Informe, el potencial de las prácticas para la mejora de los desempeños y la reducción de la inequidad debe apuntarse a través del fortalecimiento y la transformación de la formación inicial y en servicio de maestros y profesores (INEEd, 2017c). La formación según estos expertos debe brindar herramientas apropiadas para el trabajo con los estudiantes, lo que, en otras palabras, significa apuntalar la profesionalización de la carrera docente.

Estos lineamientos sobre la profesionalización están en sintonía con lo que propone Vaillant (2016a), quien además menciona “la necesidad de que el desarrollo profesional docente facilite herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de toda la carrera” (p. 12). Asimismo, la evidencia recopilada por esta autora es concluyente sobre el rol de la dirección escolar “para que los maestros y profesores puedan trabajar mejor” (Vaillant, 2016a, p. 8).

Con este panorama general, donde se da cuenta de algunos elementos que generan distorsión en los procesos de enseñanza y en los aprendizajes, se hace imprescindible repensar el rol del docente desde una nueva perspectiva, atendiendo a las necesidades de cada nivel educativo, pero más importante, atendiendo a las necesidades de los propios docentes. En el área de formación, estas necesidades no son solo teóricas o de contenidos, en todo caso, no se cubren solamente con cursos. La formación profesional debe pensarse dentro de cada centro como una modalidad de aprendizaje colaborativo entre colegas y dentro de cada nivel, como una oportunidad para vincular recursos humanos a través de redes de centros (Vaillant, 2014, 2016b).

Las características de los niveles de enseñanza del sistema, que se explican en los siguientes apartados de acuerdo con la importancia para este estudio, permiten contextualizar en mayor profundidad el funcionamiento de la educación y establecer un perfil de los docentes que trabajan en cada ámbito. De esta manera se avanza en la comprensión de los niveles del sistema educativo abordados en el estudio y la realidad del departamento de Colonia. Para esto, se desarrollan las características generales del sistema, de los subsistemas estudiados y del Plan Ceibal a nivel nacional, para luego hacer foco en estos tópicos en Colonia.

2.2. Sistema educativo uruguayo público: el marco de la educación en el país

Con base en los principios de obligatoriedad, laicidad y gratuidad propuestos por José Pedro Varela en el siglo XIX, la educación es un derecho humano fundamental garantizado por la Constitución de la República Oriental del Uruguay (1967), y contemplado en la Ley General de Educación N°18.437 (2008).

Para garantizar este derecho el sistema educativo uruguayo cubre todos los niveles de educación obligatoria (inicial, primaria y secundaria) y los no obligatorios, terciario y universitario, articulados por el Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) (SNEP, s. f.; Vaillant et al., 2015). Este sistema se organiza en cinco niveles de educación formal (véase Tabla 1). Cada nivel es gestionado por “órganos con distintos niveles de responsabilidad que gobiernan la educación” (INEEd, 2014, p. 54). Los órganos referidos son:

- Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU)
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)
- Universidad de la República (UdelaR)
- Universidad Tecnológica (UTEC)

Tabla 1. Sistema de educación formal en Uruguay

Nivel	Educación	Edades	Características generales
0	Primera infancia	0 -3 años	Busca el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual
	Inicial*	4- 5 años	
1	Primaria*	6 -11 años	Comprende educación común (en un ciclo de seis grados) y educación especial (discapacidades)
2	Media básica*	12-14 años	Busca el desarrollo de competencias, promueve el aprendizaje teórico-práctico
3	Media superior*	15-17 años	Orientada a la especialización general o tecnológica
4	Terciaria	A partir de los 18 años	Se organiza en Terciaria no universitaria, Formación en educación, Educación Terciaria universitaria

Elaboración propia en base a MEC (2015).

*Educación obligatoria

La porción del sistema educativo público que se relaciona con este estudio funciona bajo la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública. Este ente autónomo, que rige la educación obligatoria, está constituido por un Consejo Directivo Central (CODICEN), encargado de orientar los niveles y modalidades educativas para el funcionamiento de cuatro consejos desconcertados de educación, también llamados subsistemas:

- Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)
- Consejo de Educación Secundaria (CES)
- Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP)
- Consejo de Formación en Educación (CFE)

Los centros estudiados corresponden a los niveles 1 y 2 (véase Tabla 1), que dependen del Consejo de Educación Inicial y Primaria y del Consejo de Educación Secundaria. En estos niveles, la enseñanza

no presenta inconvenientes de relevancia respecto al acceso (...) La universalización del acceso y permanencia en primaria es un logro que data de varias décadas atrás (...) En la educación media, tal como lo muestran los análisis realizados durante las últimas dos décadas, se presentan los mayores desafíos, tanto en materia de avance y egreso como en la reducción de las persistentes desigualdades educativas. Un importante logro ha sido prácticamente universalizar el ingreso a media básica. Sin embargo, a partir de los 14 años comienza a caer sistemáticamente la cobertura. (INEEd, 2017c, p. 52)

Un factor importante para analizar el egreso de los diferentes niveles es el rezago, que empieza a manifestarse en primaria, de manera más visible en estudiantes provenientes de los hogares más desfavorecidos. Ese rezago “se incrementa fuertemente y cristaliza durante media básica, segmentando socialmente la posibilidad de completar posteriormente el tramo obligatorio” (INEEd, 2017c, p. 52), obligatoriedad establecida según la Ley General de Educación que corresponde a la educación media superior.

Por este hecho, la Administración Nacional de Educación Pública se ha marcado una serie de lineamientos estratégicos para los años 2015-2019, asociados a “valores meta esperados para cada año, [por lo que] es posible dar seguimiento al grado de avance y cumplimiento de los objetivos”, lo que a criterio del Instituto Nacional de Evaluación Educativa “representa un avance muy importante respecto a las planificaciones realizadas por anteriores administraciones” (INEEd, 2017c, p. 55).

En este sentido, el lineamiento estratégico 4 para el quinquenio 2015-2019, asociado a la temática principal que se propone abordar este estudio, plantea el fortalecimiento de la profesión docente. De este lineamiento general, se desprenden ocho objetivos específicos (véase Tabla 2). Cada consejo o subsistema de la Administración Nacional de Educación Pública planteó “sus objetivos dentro de estos lineamientos y expondrá de forma detallada cuáles son las acciones que pretende llevar a cabo para su consecución” (ANEP, 2015, p. 149).

Tabla 2. Lineamiento estratégico 4 de Administración Nacional de Educación Pública

Relevancia y fortalecimiento de la profesión docente

OE 4.1	Fortalecer la formación inicial de grado de docentes
OE 4.2	Estimular la titulación docente
OE 4.3	Profundizar la política de desarrollo de los posgrados docentes
OE 4.4	Fortalecer y extender las propuestas de formación permanente de los docentes
OE 4.5	Profundizar la política de salud laboral y ocupacional de los docentes
OE 4.6	Profundizar la mejora salarial como parte de las políticas educativas
OE 4.7	Reestructurar la carrera funcional de ANEP
OE 4.8	Consolidar una política de realización de concursos que permita el reconocimiento de la actuación y la formación

Fuente ANEP (2015).

Para lograr estos objetivos, las acciones deben tener en cuenta las características de cada subsistema educativo en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública. En los apartados siguientes se desarrollan los puntos más relevantes de la educación primaria común y la educación secundaria en el tramo de enseñanza media básica, que son los niveles de enseñanza abordados en este estudio. La visión sobre el funcionamiento de cada subsistema permitirá percibir el contexto en el que, además, se implantó el Plan Ceibal en primer término. Por último, se detallan las características de escuelas y liceos en el departamento de Colonia. Con ese panorama descrito, se logrará una mayor comprensión del trabajo docente en el marco de este estudio.

2.2.1 Características de la educación primaria

El subsistema de la Administración Nacional de Educación Pública que atiende en nivel 1 es el Consejo de Educación Inicial y Primaria. Este Consejo regula, además de la educación primaria, la educación inicial y el funcionamiento de centros privados en todo el país. Según datos del Monitor Educativo del Consejo de Educación Inicial y Primaria (ANEP, 2018), los 2.289 centros educativos dependientes de este Consejo se distribuyen entre la capital del país y el interior, a razón de 338 y 1.951 respectivamente (véase Tabla 3).

Tabla 3. Centros del CEIP según tipo de educación impartida y región del país

Tipo de educación	Tipo de centro	Montevideo	Interior	Total
Común	Escuelas	248	1.770	2.018
	Jardines	64	128	192
Especial	-	26	53	79
Total		338	1.951	2.289

Elaboración propia en base a Monitor Educativo de Primaria (ANEP, 2018).

La educación primaria, que es obligatoria, se imparte en dos tipos: la educación común y la especial, a partir de los 6 y hasta una edad teórica de 11 años. La educación común primaria se da en dos modalidades: rural o urbana (véase Tabla 4). Las escuelas urbanas se dividen a su vez por el tipo de centro, que marca determinadas líneas de funcionamiento diferenciadas, en busca de “mejorar la calidad de los aprendizajes y disminuir las brechas de equidad” (ANEP, 2015, p. 22).

Tabla 4. Características del nivel 1 de educación primaria

Tipos	Común		Especial
	Urbana	Rural	-
Modalidades	-Común	-Común	-Discapacidades:
Tipos de escuelas (categorías)	-Tiempo completo	-Internado rural	--Intelectuales
	-Tiempo extendido		--Motrices
	-A.PR.EN.D.E.R		--Auditivas
	-De práctica o habilitada de práctica		--Visuales
			-Problemas de conducta

Elaboración propia en base a INEEd (2014).

Los diferentes tipos de escuela diversificaron los formatos escolares en los centros educativos de primaria. En aquellos centros categorizados en los niveles más bajos de contexto sociocultural (CSC), funcionan las escuelas A.PR.EN.D.E.R (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) (véase Tabla 5). En este tipo de escuelas, se han desarrollado programas y proyectos específicos, como el Programa de Maestros Comunitarios (PMC), el Proyecto Oportunidad de Desarrollo Educativo y Social (PODES) y Trayectorias Protegidas (ANEP, 2015; CEIP, 2018c). El resto de las escuelas (comunes, de práctica o habilitadas, tiempo completo y tiempo extendido, rurales), atienden a todos los niveles de contexto sociocultural (ANEP, 2018). Con las propuestas de horario más extenso, se busca priorizar “los sectores desfavorecidos de la sociedad, aunque sin limitarse a esos sectores” (ANEP, 1998, p. 3).

Tabla 5. Cantidad de escuelas comunes según categoría y nivel de contexto sociocultural (CSC)

Categoría	Nivel de CSC	Cantidad de centros
A.PR.EN.D.E.R	Muy bajo a Medio	244
Tiempo completo (TC)	Todos	209
Tiempo extendido (TE)	Todos	40
Práctica y habilitada de práctica (PR-HP)	Todos	143
Común (UC)	Todos	293
Rural	Todos	1.089
Total		2.018

Elaboración propia en base a Monitor Educativo de Primaria (ANEP, 2018).

Por sectores más desfavorecidos se entienden los niveles de contexto sociocultural que representan a los quintiles 1-3. La metodología para determinar el nivel de contexto sociocultural para cada escuela fue establecida por la Administración Nacional de Educación Pública en 2010, año en que realiza un relevamiento de características socioculturales en todos los centros del Consejo de Educación Inicial y Primaria del país.

Esta categorización se implementa a partir de tres etapas: i) el llenado de un cuestionario por parte de las familias; ii) el agregado de información que implica “condensar atributos individuales (...) de cada niño o de cada familia en particular” (CODICEN, 2011b, p. 1) a partir de, por ejemplo, el “índice promedio de equipamiento de los hogares y del porcentaje de alumnos de la escuela en hogares ubicados en asentamientos” (p.2); y iii) el cálculo del índice de contexto sociocultural de cada escuela (véase CODICEN, 2011b, por más información sobre indicadores). “El índice permite realizar un ordenamiento de todas y cada una de las escuelas, desde la que presenta las características agregadas de mayor vulnerabilidad (valor más alto del índice) hasta la de menor vulnerabilidad (valor más bajo del índice)” (CODICEN, 2011b, p. 2).

El cálculo del nivel de contexto sociocultural divide a las escuelas en “cinco niveles de contexto con la misma cantidad de escuelas” (CODICEN, 2011b, p. 3) En el primer grupo que representa el nivel de contexto sociocultural muy bajo (quintil 1), se ubica el 20% de las escuelas que presentan un contexto de mayor vulnerabilidad. El 20% siguiente se agrupa en el nivel bajo, y así sucesivamente, en los niveles medio y alto. En el último grupo, de nivel muy alto, o quintil 5, se agrupa el 20% de las escuelas ubicadas en contextos menos vulnerables.

Independientemente de la categorización del nivel de contexto sociocultural, en todas las escuelas del país funciona el programa de Escuelas Disfrutables. Se trata de duplas de psicólogos y trabajadores sociales que intervienen de forma interdisciplinaria en los centros, trabajando con

alumnos, docentes, familias y comunidad sobre “factores que generan malestar institucional” (CEIP, 2018d, s.p.). Además, más del 90% del total de escuelas del país participa del Programa de Alimentación Escolar (PAE), con diferentes opciones de funcionamiento. Por ejemplo, en el 71% de los centros los estudiantes reciben almuerzo, en el 16% desayuno o merienda, en el 7% desayuno, almuerzo y merienda, en el 5% almuerzo y desayuno o merienda y en el 1% restante desayuno, almuerzo, merienda y cena, con el objetivo de “complementar la alimentación brindada en el hogar, favoreciendo la capacidad de aprendizaje, mejorando el nivel de atención en el aula y el rendimiento escolar” (CEIP, 2018b, s.p.).

En cifras correspondientes al año 2016 y según el Monitor Educativo de Primaria (ANEP, 2018), la matrícula de educación primaria común era de 246.238 estudiantes que concurrían de primer a sexto grado, el 31% corresponde a Montevideo (76.444 estudiantes) y el 69% al interior del país (169.794 estudiantes). La cobertura para esta franja etaria es considerada universal y homogénea para todos los quintiles del nivel de contexto sociocultural, en todo el país (véase Tabla 6).

Tabla 6. Cobertura, distribución y promoción según quintil de estudiantes entre los 6-11 años en % (2016)

Cobertura total	Nivel de contexto sociocultural					Región	
	Quintil 1	Quintil 2	Quintil 3	Quintil 4	Quintil 5	Montevideo	Interior
99,5	99,5	99,5	99,4	99,5	99,4	99,6	99,6
Distribución estudiantes	47,2	23,2	14,4	10,0	5,1	-	-
Promoción*	92,3	93,8	95,1	95,2	97,1	93,9	95,9

Elaboración propia en base a Mirador Educativo (INEEd, 2018).

*Último dato disponible 2015, según CSC de la escuela

La distribución según los quintiles para la edad atendida por educación primaria muestra que la mayor proporción de estudiantes se encuentra en los quintiles más bajos (70,4%). Sin embargo, las cifras de repetición de primero a sexto grado presentan una tendencia descendente, ubicándose en 4,7% a nivel nacional en 2016 (ANEP, 2018).

En el subsistema trabajan 19.799 funcionarios, de los cuales 15.179 son maestros de educación común (4.150 que se desempeñan en Montevideo y 11.029 en el interior) (MEC, 2017). Sin embargo, “Uruguay carece de un sistema de información e indicadores apropiado acerca de su cuerpo docente” (INEEd, 2014, p. 195). Ante esta problemática, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa coordinó el relevamiento de datos a partir de la Encuesta Nacional Docente (END) (INEEd, 2016). De los datos recabados se puede establecer que la docencia en educación primaria se ejerce por un 94% de mujeres, por lo que se la considera una “profesión feminizada” (INEEd, 2016, p. 7). En cuanto a la distribución por edades, el 16% tiene hasta 29 años, el 36% entre 30 y 39 años, el 26% entre 40 y 49 años y el 22% 50 años y más, siendo el promedio de 41 años (INEEd, 2016). En cuanto a la relación entre edades y categoría de escuela (véase Tabla 7), el informe sobre la Encuesta Nacional Docente de 2015 hace notar que

la distribución de la edad de los maestros en primaria pública según tipo de escuela muestra que las rurales son aquellas en las que se encuentra la mayor proporción de maestros menores de 30 años. Las escuelas de tiempo completo se diferencian claramente del resto por ser las que tienen mayor cantidad de docentes de 50 años y más. En la medida en que la edad se vincula a la antigüedad, y esta es el principal determinante

en el orden de prelación de los docentes para elegir el centro en el cual trabajar, probablemente esta información nos esté indicando que las escuelas de tiempo completo son preferidas por los docentes en mayor medida que el resto (...) [lo] que nos indica que los distintos tipos de escuela cuentan con recursos humanos diferentes (unos con más experiencia que otros). (INEEd, 2016, p. 8)

Entre las causas de la elección de los centros de categoría tiempo completo, el informe de la Encuesta Nacional Docente menciona el pago de la prima por horario extendido y lo que, además, habilita a trabajar en un solo centro, evitando el multi-empleo.

Tabla 7. Distribución de los docentes de primaria según edad (%)

Categoría	Edad			
	Hasta 29	30-39	40-49	50 y más
UC	16	45	25	14
PR-HP	15	31	37	17
TC	8	21	26	45
TE	18	46	18	18
A.PR.EN.D.E.R	12	41	30	17
Rural	24	34	22	20
Total	16	36	26	22

Fuente INEEEd (2016).

En cuanto a la formación, se considera que “continúa siendo un desafío para la política educativa” (INEEd, 2016) del país, aunque en el caso de los maestros, la titulación para el ejercicio de la docencia en los centros del Consejo de Educación Inicial y Primaria es obligatoria, lo que aventaja la situación de otros subsistemas. Sin embargo, “la situación de desgaste y malestar que afecta a muchos docentes es uno de los principales problemas que debe ser resuelto” y los docentes de primaria no están exentos de esta problemática (INEEd, 2014, p. 193).

Las características del clima de trabajo, que puede contribuir al malestar, en enseñanza primaria no se trata de un factor de peso. En este sentido, primaria

se caracteriza por tener un proyecto de centro en común, por su cooperación con el barrio, porque los docentes discuten abiertamente sobre las dificultades que se presentan y por la posibilidad de los maestros de participar en las decisiones que se toman en el centro. (INEEd, 2016, p. 30)

Los docentes opinan que, en el aula, logran mucho o bastante en cuanto al clima de la clase y el respeto de las reglas por parte de los estudiantes. También estiman en relación con el logro, que los estudiantes pueden hacer bien sus tareas a causa de un buen clima de aula. A pesar de esto, se nota una percepción más alta en estos ítems en los docentes del interior del país, frente a los de Montevideo, según los datos de la Encuesta Nacional Docente. Es posible que estos logros se alcancen por el acompañamiento que hace la dirección, dado que el 59% de los docentes percibe que los aportes y orientaciones son siempre o casi siempre útiles y un apoyo importante al trabajo (INEEd, 2017c).

A pesar de las cargas y exigencias del trabajo que les hace ocuparse fuera del horario, en promedio, unas diez horas semanales cada 30 de clases, un 22% de los docentes de educación

primaria reservan un tiempo para realizar posgrados o especializaciones. En primer lugar, están los cursos para acceder a cargos de dirección o inspección, le siguen las especializaciones en discapacidad y en dificultades de aprendizaje (INEEd, 2016). Si se tiene en cuenta la formación en servicio, un 62% de los maestros declararon haber realizado una instancia de formación continua en el año anterior al momento de realizarse la Encuesta Nacional Docente. Sin embargo, argumentan

como limitaciones para participar de actividades de formación continua (...): el horario laboral, la falta de interés y de incentivos para invertir tiempo y energía en capacitarse, y la accesibilidad de la oferta, vinculada con los costos de la capacitación y la distancia. (INEEd, 2017c, p. 164)

En este sentido, la realidad también marca que

en Uruguay el multi-empleo de los docentes es un problema. Esto ocurre, entre otras razones, porque sus contratos se realizan prácticamente por las horas que trabajan dentro del aula (...) [y no] remuneran al cargo docente de una manera más vasta, incluyendo un porcentaje de horas de trabajo con los alumnos y otro porcentaje para realizar actividades fuera del aula. (INEEd, 2016, p. 21)

Entre los docentes de primaria pública un 27% declara tener dos trabajos, y un 2% tres trabajos o más (INEEd, 2016). Los costos del multi-empleo son elevados: genera alta rotación (22% de un año a otro) y ausentismo; atenta contra el vínculo del docente con el centro educativo, los estudiantes y sus trayectorias educativas; dificulta la formación de equipos de trabajo y la participación en dinámicas organizacionales que posibilitan el trabajo colaborativo y el desarrollo de proyectos de centro; e insume tiempo y dinero para traslados de un centro a otro (INEEd, 2016).

En resumen, la situación del subsistema de educación primaria en el país se caracteriza a partir de varios aspectos. En primer lugar, aglutina a la educación común y especial en variedad de tipos de escuelas y jardines que totalizan 2.289 centros en todo el país. En segundo término, las escuelas se dividen según el nivel de contexto sociocultural de las familias a las que atienden. La categorización del contexto se representa con quintiles, desde el 1 que es el índice más bajo al 5, que es el más alto. Sin embargo y, en tercer lugar, la cobertura no presenta diferencias según en quintil, por lo que se considera universal, con un promedio de 99,5% para el total del país.

En cuarto lugar, la docencia en educación primaria está feminizada, con un 94% de mujeres que tienen el título de maestra, obligatorio para poder dar clases. La distribución por edades de los docentes marca que en las escuelas rurales están los maestros con menor experiencia en el cargo, y en las escuelas de tiempo completo, los docentes con más experiencia. Trabajan 15.179 maestros en educación primaria común, con una edad promedio de 41 años y atienden a 246.238 estudiantes. La tasa de repetición al año 2016 se ubicó en 4,7% en una tendencia sostenida a la baja. A pesar de los apoyos que contribuyen a las mejoras de las tasas de repetición, las debilidades del sistema educativo en cuanto a la existencia de multi-empleo y a la falta de remuneración por las horas de trabajo fuera del aula, generan malestar y desgaste entre los docentes.

En este apartado se han planteado algunos elementos del subsistema de educación primaria, con el fin de caracterizar su funcionamiento. El apartado que sigue desarrolla el mismo esquema de presentación, a partir del cual se podrá ir haciendo un paralelismo con el subsistema de educación secundaria.

2.2.2 Características de la educación secundaria

La educación media es obligatoria desde 1973 y el requisito de ingreso es haber culminado primaria, lo que significa un mínimo de 12 años para el ingreso y un máximo teórico de 14 años al culminar el ciclo (INEEd, 2014). El Consejo de Educación Secundaria es el encargado de parte de la oferta de educación media básica y superior (niveles 2 y 3, obligatorios) tanto a nivel público como a nivel privado. Otro subsistema que regula el funcionamiento del nivel 2 es el Consejo de Educación Técnico-Profesional (INEEd, 2014).

Además, existe un programa de educación media básica rural, por el que funcionan tres grados en escuelas rurales (7°-9° grado), para atender “estudiantes de educación media básica de escuelas con dificultades de accesibilidad [es decir,] aquellas que se encuentran a una distancia mayor o igual a 10 kilómetros respecto del centro de educación media más cercano” (ANEP, s. f., s.p.). En esta modalidad de educación media básica participan los Consejos de Educación Inicial y Primaria, de Educación Secundaria y de Educación Técnico Profesional.

Por lo tanto, la educación media básica es brindada por el Consejo de Educación Secundaria en los liceos, por el Consejo de Educación Técnico-Profesional en escuelas técnicas y por los Consejos de Educación Inicial y Primaria, de Educación Secundaria y de Educación Técnico-Profesional en escuelas rurales. En el marco de este estudio, se han tomado los liceos, dependientes del Consejo de Educación Secundaria, que en el país representan 299 locales educativos (INEEd, 2018). Estos liceos se distribuyen según pertenezcan al interior (224, en 2016) o a la capital (75, en 2016) y a razón de los ciclos que imparten (véase Tabla 8). El ciclo básico, corresponde a la educación media básica (nivel 2) y el bachillerato a la educación media superior (nivel 4).

Tabla 8. Cantidad de centros de enseñanza secundaria según ciclo dictado (2016)

Ciclo dictado	Cantidad de centros
Ciclo Básico y bachillerato	193
Ciclo Básico	33
Bachillerato	73
Total	299

Elaboración propia en base a Mirador Educativo (INEEd, 2018).

La oferta de secundaria que se toma como referencia para este estudio es la que corresponde al Plan Reformulación 2006 de ciclo básico. Los centros oficiales diurnos con ciclo básico (236 liceos), fueron categorizados según el nivel de contexto sociocultural en 2010. El documento que recoge esta información establece que “la metodología [de cálculo] utilizada se basó, por un lado, en la información disponible sobre las escuelas de las que provenían los alumnos que se incorporaron a secundaria en 2008 y, por otro, en los registros de pases al Consejo de Educación Secundaria que permitieron asociar las escuelas de origen con los liceos de destino” (CODICEN, 2011a, p. 1).

Como dato de relevancia, de la población de adolescentes en edad de cursar el ciclo básico casi un 50% vivía en hogares correspondientes al nivel de contexto sociocultural más bajo (quintil 1), mientras que menos de un 6% provenía de hogares en el quintil más alto (INEEd, 2018). En comparación, un 70,7% de la población de adolescentes entre 12 y 14 años viven en hogares de nivel bajo o muy bajo, frente a un 29,3% que pertenece a hogares de niveles medio a muy alto (véase Tabla 9).

Tabla 9. Cobertura y distribución según quintil de estudiantes entre los 12-14 años en 2016 (%)

Cobertura total	Nivel de contexto sociocultural					Región	
	Quintil 1	Quintil 2	Quintil 3	Quintil 4	Quintil 5	Montevideo	Interior
87,9	82,5	90,8	94,1	95,7	96,7	87,1	88,2
Distribución estudiantes	47,6	23,1	14,2	9,4	5,7	-	-

Elaboración propia en base a Mirador Educativo (INEEd, 2018).

Según el Mirador Educativo (INEEd, 2018), la matrícula para educación secundaria pública en el ciclo básico era de 107.392 estudiantes en todo el país, 79.924 (74%) de los cuales asistían a los centros del interior y 32.468 (26%) lo hacían en Montevideo. En 2016, la cobertura de la educación obligatoria entre los 12 y 14 años era de 96,3%. Si se discrimina por nivel de contexto sociocultural, era de 99,6 % para el quintil más alto y de 94,5% para el quintil más bajo. En cuanto a la región del país, la cobertura en Montevideo llegaba al 87,1% de los adolescentes, mientras que en el interior del país registraba 1,1% más que en la capital.

Para revisar el desempeño de los estudiantes, los datos de secundaria no son claros o no son accesibles. Por ejemplo, no se encuentran datos que discriminen la repetición por nivel de contexto sociocultural. Asimismo, las estadísticas no refieren a repetición sino a promoción. No obstante, la promoción puede ser total o parcial y esto no se aclara en la información proporcionada. En el caso de promoción parcial el estudiante puede cursar el grado siguiente, pero tiene materias por aprobar mediante exámenes. Este sistema, si bien busca evitar el rezago y la desvinculación, no proporciona información ajustada para medir el nivel de desempeño de los centros. En cualquier caso el Consejo de Educación Secundaria informa un 74,3% de promoción para el año 2016 en el total del país (CES, s. f.).

Con relación al número de docentes que trabajan en secundaria, las cifras deben interpretarse con cautela. Por ejemplo, el Anuario del Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 2017) propone un listado de lo que denomina “Personal docente” pero a la vez incluye cargos como “Médico certificador”, “Junta Médica”, psicólogo y asistente social, cargos que no tienen docencia directa. En cualquier caso, indica 20.361 puestos, que incluyen 11.541 integrantes del personal titulados y 8.820 no titulados.

El Consejo de Educación Secundaria (CES, 2017) proporciona un listado con porcentajes de docentes por materia y cargo (interino y efectivo), pero unifica datos de materias que se dictan en bachillerato y en ciclo básico, por lo que la información disponible no permite caracterizar en mayor medida a los docentes. Una dificultad para establecer estadísticas sobre los docentes la menciona el Anuario (MEC, 2017), cuando aclara que un docente que dicta más de una materia se toma por la cantidad de materias que dicta y no como un solo docente.

Para el año 2017, el Consejo de Educación Secundaria informa una cantidad de 17.885 docentes con clase tanto en enseñanza media básica como en media superior, pero no diferencia entre docentes de Montevideo y el interior. En comparación con la Encuesta Nacional docente, de 2015, los datos del Consejo de Educación Secundaria en cuanto a proporción de docentes según los rangos de edades muestran una similitud y con relación al sexo del profesorado los porcentajes son comparables (véase Tabla 10).

Tabla 10. Comparativo entre distribución de edad y sexo de los docentes de educación secundaria según fuentes de datos (%)

Fuente	Edad				Sexo	
	Hasta 29	30 a 39	40 a 49	50 y más	Hombres	Mujeres
END 2015	18	35	27	20	29	71
CES 2017	18	34	27	21	30	70

Elaboración propia en base a Encuesta Nacional Docente (INEEd, 2016) y CES (2017).

Según los resultados de la Encuesta Nacional Docente (INEEd, 2016), la distribución por edades muestra también que la proporción de docentes más jóvenes ha disminuido. Sin embargo, para analizar más profundamente la situación de los docentes, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa advierte que “la información precisa más reciente con respecto a la cantidad de personas que trabajan como docentes y sus condiciones de inserción institucional es la que se obtuvo con el censo docente realizado en 2007”, información que ya tiene más de diez años y bien puede considerarse obsoleta (INEEd, 2016, p. 195). Datos del Consejo de Educación Secundaria referidos a 2017, muestran las horas designadas en los niveles 2 y 3 (véase Tabla 11) y el número de liceos en que trabajan los docentes de educación secundaria (véase Tabla 12).

Tabla 11. Docentes según carga horaria, comparativo 2007-2017 según fuentes de datos (%)

Rango de horas	Cantidad de docentes (2017)*	% 2017 (CES)	% 2007 (ANEP)
Menos de 10	4.914	27,48	16,4%
10 a 19	5.153	28,81	-
20 a 29	5.925	33,13	-
30 a 39	1.563	8,74	
40 a 50	312	1,74	29,7
50 o más	18	0,1	
Total	17.885	100	-

Fuentes CES (2017) e INEEd (2016).

*Incluye media básica y media superior (ciclo básico y bachillerato)

No obstante, es imprescindible aclarar que, en relación con la educación primaria

la situación en la educación media es mucho más compleja, dado que el contrato docente se establece por horas de clase y no por cargos. Esto determina que exista una enorme dispersión de dedicaciones y una gran cantidad de docentes que trabajan en muchos centros educativos (...) Esta dispersión de las dedicaciones va acompañada de una dispersión en la cantidad de centros educativos. Todo esto sin considerar que muchos profesores tienen sus horas en un centro educativo distribuidas en turnos y niveles educativos diferentes (ciclo básico y bachillerato) que, en los hechos, muchas veces funcionan como si fuesen instituciones diferentes. (INEEd, 2016, p. 196)

Respecto de cantidad de horas, los porcentajes muestran solamente las horas docentes en el Consejo de Educación Secundaria, pero en la realidad, los profesores pueden trabajar en otros subsistemas de la Administración Nacional de Educación Pública o en la enseñanza privada, por lo que la información es parcial y, además, no se diferencia entre docentes de ciclo básico y

bachillerato (INEEd, 2014). Es de destacar que el salario que corresponde a diez horas de clase resultaría insuficiente, por lo que los docentes o bien pueden tener horas en otro subsistema, o trabajar en un área diferente a la enseñanza como principal fuente de ingresos (INEEd, 2016).

Los docentes tienen otros trabajos fuera de la enseñanza “se desempeñan en una gran variedad de tareas. La mayoría realiza tareas de administración y gestión” (INEEd, 2016, p. 24). En cualquier escenario, el hecho de tener una baja carga horaria en el Consejo de Educación Secundaria no es sinónimo de mayor dedicación a preparación de clases o involucramiento con el centro.

En relación con la cantidad de centros educativos en los que un docente cubre la cantidad de horas asignadas, la mayoría trabaja en un solo centro, pero según los datos del Consejo de Educación Secundaria, casi un 29% lo hace en dos centros o más, lo que implica traslados constantes y poco tiempo para participar en actividades más allá del horario destinado a las clases. De cualquier manera, los datos no discriminan entre docentes que trabajan en bachillerato, bachillerato y ciclo básico o ciclo básico, por lo que se trata de datos generales del subsistema (véase Tabla 12).

Tabla 12. Cantidad de docentes según número de liceos en que trabaja, comparativo 2007, 2015, 2017

Nº de liceos en los que el docente trabaja	Cantidad de docentes del CES (2017)	% 2017 (CES)	% 2015 (END)	% 2007 (ANEP)
1	12.710	71,07	34	33,8
2	3.949	22,08	47	37,9
3	929	5,19	19	20,6
4	204	1,14	-	7,6
5	67	0,37	-	-
6	20	0,11	-	-
7	4	0,02	-	-
8	1	0,01	-	-
9	1	0,01	-	-
Total	17.885	100	100	100

Elaboración propia en base a datos de CES (2017) e INEEEd (2018).

En comparación con los datos disponibles sobre la encuesta docente de la Administración Nacional de Educación Pública realizada en 2007, la situación del multi-empleo dentro del propio Consejo de Educación Secundaria parece haber mejorado, ya que, en diez años, la cantidad de docentes que trabajaba en un solo centro aumentó hasta el 37%. Este hecho se relaciona con los esfuerzos de la Administración Nacional de Educación Pública por cumplir con las disposiciones de la Ley General de Educación, que establecen que el Estado “procurará la concentración horaria de los docentes en un centro educativo y se fomentará su permanencia en el mismo” (Ley General de Educación, 2008, Art. 41). Sin embargo, las condiciones de trabajo de los docentes de secundaria son variables de un año a otro y no han logrado cambiarse sustancialmente. Por ejemplo,

los profesores de media eligen horas cada año, con lo cual la variedad de situaciones se incrementa. Algunos docentes vuelven a elegir horas en uno de los centros educativos en los que ya trabajaban, pero otros no. Algunos pasan de un subsistema a otro. La diversidad de situaciones posibles es enorme: docentes con baja dedicación pero nuevos en el liceo, docentes con horas concentradas en un único liceo pero en turnos y niveles diferentes, docentes con dedicación media o alta y horas dispersas entre secundaria, el CETP y

formación docente, entre otras. Finalmente, debe tenerse en cuenta que, a diferencia de los maestros, que en cada turno trabajan con un único grupo, los profesores enseñan a varios grupos diferentes y se encuentran con cientos de estudiantes cada semana. (INEEd, 2016, p. 197).

No obstante, los datos relevados por la Encuesta Nacional Docente de 2015 muestran una realidad diferente a la información proporcionada por el Consejo de Educación Secundaria: el 47% de los docentes de enseñanza secundaria pública trabajarían en dos centros y la quinta parte, lo haría en tres centros o más. Estas discrepancias pueden deberse al período consultado y sería necesario contar con más información para terminar de trazar un perfil al respecto.

En cuanto a la estabilidad de los docentes, aunque no resulta claro el parámetro temporal al que refiere la información proporcionada por el Consejo de Educación Secundaria, se entiende que indica la rotación de un año a otro en el o los centros en que elige horas de docencia directa. Los datos que aporta el Consejo (CES, 2017) muestran que un 22,1% de los docentes cambió de lugar de trabajo. El porcentaje de docentes que reitera la elección de alguno de los centros donde trabajó el año anterior es similar, un 23,7%. En tanto que el porcentaje mayor es de los docentes que en la elección de horas anual, reitera todos los centros donde trabajó. El porcentaje de docentes que cambió de lugar de trabajo en el período 2014-2015 según la Encuesta Nacional Docente es coincidente con el proporcionado por el Consejo (22%).

La formación de los docentes de educación media es también un problema, que no se ha llegado a revertir. El Consejo de Educación Secundaria informa sobre la cantidad de liceos según el porcentaje de docentes con título de profesor y de los docentes titulados por asignatura al 2017. En el primer caso, la mitad de los liceos cuentan con entre 40 y 60% de docentes titulados, un 49,8% del total (véase Tabla 13). Le siguen en proporción los centros que cuentan con un 60 a 80% de docentes con titulación. Cabe destacar la existencia de un número relativamente alto de centros (33) con un porcentaje menor a 40% de docentes recibidos, que suman un 11% del total de liceos del país. En el otro extremo, un solo liceo en todo el territorio logra tener entre sus docentes una proporción superior al 80% de docentes titulados.

Tabla 13. Docentes titulados según centros educativos de secundaria (%)

Docentes titulados	Cantidad de centros	% de centros
Menor al 20%	6	2,0
Entre 20% y 40%	27	9,0
Entre 40% y 60%	150	49,8
Entre 60% y 80%	117	38,9
Entre 80% y 100%	1	0,3
Total	301	100

Elaboración propia en base a CES (2017).

La formación continua, según el Informe del Estado de la Educación (INEEd, 2017c) alcanza a un 68% de los docentes de la educación secundaria, quienes declararon haber realizado algún curso en el año anterior al relevamiento de 2015. La formación de especialización y posgrado es declarada por un 21% de los docentes participantes en la Encuesta Nacional Docente (INEEd, 2016). Entre las temáticas de los cursos están las dificultades de aprendizaje (11%), la evaluación (10%), educación e investigación (16%) y otros temas sin especificar (63%).

En suma, el subsistema de educación secundaria abarca dos niveles educativos obligatorios: la educación media básica (ciclo básico) y la media superior (bachillerato). Los centros, que totalizan 299 liceos en todo el país pueden brindar ciclo básico, bachillerato, o las dos modalidades en el mismo local. Los centros de secundaria se han categorizado según el nivel de contexto sociocultural de la escuela de procedencia de los estudiantes, replicando los indicadores construidos por el Consejo de Educación Inicial y Primaria.

La cobertura total promedio en ciclo básico es de 87,9%, con grandes diferencias entre el quintil más bajo (82,5%), al que corresponde un 47,6% de los estudiantes y el más alto (96,7%), que representa a un 5,7% de la matrícula. La promoción informada por el Consejo de Educación Secundaria para 2016 se ubicó en el 74,3% en el total del país (107.392 estudiantes), con una tendencia ascendente desde 2011.

En educación secundaria (media básica y superior), trabajan 17.885 docentes, de los cuales un 70% son mujeres, y presenta debilidades variadas. Entre la más notorias se encuentra en multiempleo, que afecta a más del 60% de los docentes (INEEd, 2016, 2017c), y la formación para ejercer la docencia. Aunque las cifras de docentes titulados no se obtienen de manera lineal, de la cantidad de liceos del país, un 11% tiene menos del 40% de docentes con titulación y solo un centro con más de 80% de profesores formados en la docencia, datos que muestran un panorama de cierta carencia de la educación secundaria.

2.2.3 Comparación entre educación primaria y secundaria

Después de haber caracterizado los subsistemas de educación de interés para este estudio, se presenta una breve comparación que facilite al lector la comprensión general del funcionamiento de los niveles objeto de esta investigación.

En primer lugar, existe una diferencia notoria entre cantidad de centros en el país y su distribución, que se explica por tendencias opuestas de los subsistemas y desde la perspectiva histórica. En primaria, la obligatoriedad de la asistencia se remonta a fines del siglo XIX, por lo tanto, la expansión territorial se produce para llegar a la mayor cantidad de estudiantes, que, en ocasiones viven en zonas rurales. En el caso de los liceos, la política ha sido de centralización territorial y ha tenido que ver con cuestiones históricas y de oferta. Mientras que la oferta de educación primaria solo puede ser cubierta por escuelas, la de educación media puede dividirse entre los cursos que brinda el Consejo de Educación Secundaria y los cursos técnicos del Consejo de Educación Técnico-Profesional. Asimismo, la educación media básica no ha sido obligatoria hasta 1973 y la media superior hasta 2008 (De Armas & Retamoso, 2010).

En el caso de educación secundaria, la creación de los primeros liceos se remonta a 1912, y se habilitaron solamente en las capitales departamentales (Nahum, 2008). Además, durante mucho tiempo la educación media estuvo ligada a la formación para estudios de profesiones liberales, lo que limitaba la matrícula a los interesados en continuar con estudios universitarios (De Armas & Retamoso, 2010). Aún hoy “hay padres que no saben que el liceo es obligatorio”, lo que reduce la matrícula de estos centros y, por lo tanto, la cantidad de locales (El Observador, 2017b).

En cualquier caso, la situación actual marca una diferencia importante entre cantidad de centros, número de estudiantes, y número de docentes para cada subsistema. Por ejemplo, funcionan 2.289 escuelas del Consejo de Educación Inicial y Primaria en todo el país, donde trabajan 15.179 docentes, mientras que, en los 299 centros del Consejo de Educación Secundaria, trabajan 17.885

profesores, lo que se explica por la diversidad de materias en los liceos. En ambos casos, la docencia se trata de una profesión mayormente femenina, aunque en el caso de primaria el porcentaje es más elevado que en secundaria.

Otra diferencia es que existen tipos de escuelas que atienden a las características de la población, por ejemplo, según el quintil. En el caso de los liceos, el nivel socioeconómico de los hogares no tiende a ser una variable para tener en cuenta y adaptar la educación impartida. La formación de los docentes también es una diferencia, debido a que, aun no siendo tituladas, las personas pueden ingresar a secundaria para dictar clases, cosa que no es posible en el caso de primaria. Si bien se observa que un porcentaje de los docentes de secundaria no son titulados como profesores entre las características del subsistema de educación secundaria, el hecho no puede atribuirse directamente como causa del desempeño de los estudiantes, en tanto la repetición tiende a disminuir en forma sostenida en los últimos años.

Por último, en ambos subsistemas los docentes reciben pago por horas de clase dictadas y por un número reducido de horas de coordinación, lo que hace que el trabajo no remunerado que implica planificación y evaluación genere malestar entre los docentes de ambos subsistemas. En esta realidad, donde los docentes tienen pocos incentivos y en algunos casos, poca cualificación para el trabajo se ha estado desarrollando la implementación del modelo 1:1 en el país, con la promesa de mejorar la inclusión digital y los aprendizajes. Aproximadamente para el año 2010, la dotación y cobertura se había extendido de manera universal en estos subsistemas, brindando herramientas tecnológicas a los centros para enseñar en la era digital.

2.3. La experiencia de aplicación del modelo 1:1: el Plan Ceibal

Una vez caracterizados los subsistemas educativos seleccionados para este estudio, en los apartados siguientes se aborda la inclusión de las TIC en el país. La descripción de la implementación y desarrollo del Plan Ceibal es relevante para comprender de qué manera se puso en práctica el modelo 1:1 en Uruguay y complementa la visión sobre el funcionamiento del sistema educativo en general. Aunque se practicaron algunas pruebas de incorporación de las tecnologías a los centros bajo diferentes modalidades, la implementación del modelo 1:1 se transformó en un emblema educativo tanto a nivel nacional como internacional. En los siguientes apartados se presentan las características del modelo 1:1 y del Plan Ceibal, es decir, la aplicación de este modelo en Uruguay. No obstante, dado que el modelo se encuadra en los planes de dotación de recursos tecnológicos, en el marco teórico se desarrolla con mayor profundidad la inclusión de las TIC a los sistemas educativos en general, presentándose otros modelos de incorporación y líneas generales sobre las políticas educativas en este sentido (véase capítulo 4).

2.3.1 El modelo 1:1

El modelo 1:1 es un formato de inclusión de computadoras y recursos digitales a los sistemas educativos. Consiste en dotar de dispositivos y conectividad a docentes y estudiantes, de manera que cada individuo cuenta con una computadora para trabajar. En general, la idea del modelo 1:1 revolucionó por sí misma el paradigma de la educación con TIC, debido a que en algunos sistemas, especialmente en América Latina, se asoció a la búsqueda de la igualdad de oportunidades de acceso a las tecnologías por parte de los estudiantes (Lugo & Kelly, 2011).

Este modelo se proyectó con el objetivo de promover “el uso personal, ubicuo, conectado y en red de los estudiantes, de la mano de buenas ideas pedagógicas”, para lograr el aprendizaje en red, participar activamente en el propio aprendizaje, tener autonomía, integrar espacios dentro y fuera de la escuela y adquirir identidad propia en el entorno digital (Lugo & Kelly, 2011, p. 17). El proyecto original, llamado OLPC (*One Laptop per Child*) se diseminó por todo el mundo con diferentes grados de incidencia en la población estudiantil (OLPC, s. f.).

A pesar de que el programa OLPC perdió impulso como proveedor de dispositivos y generador de estrategias, resultan relevantes las evaluaciones de impacto realizadas por los países y regiones donde el modelo 1:1 sigue en marcha, a fin de identificar ventajas y desventajas de la implementación, potencialidades y experiencias a mejorar (Castiñeiras, 2015).

Diferentes estudios realizados sobre las políticas de implementación del modelo o experiencias puntuales sobre su aplicación demuestran que se trata de un tema de relevancia a nivel mundial (Cardona, Fandiño, & Galindo, 2014; David & Quispe, 2013; Hooker & Bassi, 2008; Kraemer & Dedrick, 2011; Laura, Almanza, & Sosa, 2014; Nugroho & Lonsdale, 2010; OECD, 2015; Rojas & Medina, 2011; Texeira, Leoni, & Baraibar, 2011; Urrea & Bender, 2012, por nombrar algunos).

Asimismo, hace algunos años una publicación de Area (2011), recogía informes de organismos internacionales, regionales y de diversos países, mostrando diferentes apreciaciones respecto de la inclusión de la tecnología en los centros educativos en los que, a pesar de la incorporación del modelo 1:1 “las TIC todavía están ausentes de la mayoría de las aulas o salones de clase, y cuando no lo están, gran parte de las prácticas docentes son impermeables a su utilización” (Area, 2011, p.51). Esta ausencia se relaciona con los resultados de la encuesta TALIS 2013, e identifica parte de las debilidades del modelo 1:1, en especial sobre el efecto de las creencias y actitudes de los docentes sobre el uso (Area, Hernández-Rivero, & Sosa, 2016).

En la región, la distribución del modelo 1:1 es diversa y ha tenido diferentes impactos en el trabajo de aula, siendo Uruguay el único país que ha logrado universalizar el modelo en educación primaria y media (Lugo, Kelly, & Schurmann, 2012). También ha de decirse que, en algunos casos, el modelo aún coexiste con el laboratorio y la enseñanza de la asignatura informática, como en Uruguay. En cualquier caso, donde se ha aplicado, el modelo 1:1 permite a los estudiantes un contacto más cercano con el dispositivo y la igualdad de oportunidades de acceso a los recursos digitales.

Las experiencias llevadas a cabo en relación al modelo 1:1 evalúan principalmente dos cuestiones: la reducción de la brecha digital y los resultados en las evaluaciones, especialmente en lo relacionado con lengua y matemática (Artopoulos & Kozak, 2011; Choque-Larrauri, 2011; del Moral & Fernández, 2014; L. Fernández, Losada, & Correa, 2014; Lagos & Silva, 2011; Nugroho & Lonsdale, 2010; Rojas & Medina, 2011; Severín & Capota, 2011; Valverde & Sosa, 2014, por nombrar algunos).

Pocos sistemas tienden a evaluar lo que Artopoulos y Kozak (2012) identifican como el punto débil del modelo, que “es su relacionamiento con los docentes”, y señalan que, en general los modelos de incorporación de TIC, “no han gozado de la confianza y la aceptación de los colectivos docentes” (p.6). Esto se explica porque en la mayoría de los sistemas, la incorporación se hizo de manera vertical y poco articulada, brindando los equipos y dejando a los docentes a su suerte (Ávila, 2008; Cuban, 2001). Al respecto de diferentes experiencias con el modelo 1:1, Severin y Capota (2011) establecen que

es poco lo que se sabe sobre su impacto, y las investigaciones que existen no son concluyentes. En efecto, algunos proyectos han resultado decepcionantes en su diseño, su implementación o su impacto. Esto podría deberse al corto plazo de ejecución de las iniciativas, a la falta de metodologías de medición apropiadas y a un bajo compromiso por estudiar el impacto. (p.5)

Sin embargo, recientemente, los resultados de algunos estudios muestran que los usos de las TIC en el aula no son extendidos (OEI, 2018), y que los aprendizajes no han mejorado, radicalmente, aunque, por ejemplo en Uruguay, ha habido una leve mejora en matemáticas a partir del uso de plataformas educativas (Banco Mundial, 2018).

Más allá de lo que implica el modelo 1:1 y sin entrar en discusiones teóricas sobre los efectos en los aprendizajes, el foco de este estudio es identificar el uso de TIC para la colaboración profesional por parte de los docentes. Es decir, explorar las posibilidades que abre al profesorado el tener un dispositivo digital para uso individual, dentro y fuera del centro educativo, para trabajar con colegas, y para que sus estudiantes lo tengan durante el trabajo en el aula y en el hogar, de manera de potenciar nuevas pedagogías y formas de desarrollo profesional. El hecho de focalizar sobre la influencia de la dotación de tecnologías del Plan en el trabajo docente se justifica en términos de la oportunidad de conocer una realidad no siempre indagada.

Es preciso tener en cuenta que, dadas las diferencias socioculturales que en las sociedades actuales existen, la disponibilidad de recursos que implica el modelo 1:1 es la estrategia de base para planificar otras intervenciones políticas en educación. La preocupación por la dotación y el acceso a dispositivos pasa a un segundo plano y han de pensarse y programarse otras líneas de acción para responder a preguntas como ¿y ahora qué? Con esta interrogante en mente, el siguiente apartado desarrolla la evolución del Plan Ceibal en Uruguay como ejemplo de aplicación del modelo 1:1 en el país.

2.3.2 “El” Plan (Ceibal)

En 2007, pensar en ejecutar una política de inclusión de TIC con un enfoque educativo, pero a la vez social, que tuviese carácter universal para la enseñanza obligatoria, podía parecer la utopía de unos cuantos arriesgados, comparable a la de los tiempos de Varela.

Sin embargo, en un contexto como el uruguayo, con cobertura universal en educación primaria y una alta tasa en educación media básica, poca población y un territorio acotado, parte de las condiciones de base para el cambio estaban aseguradas. Se produjo lo que Solari (2017) llama la revolución Ceibal.

El Plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea), surgió con un marcado énfasis en aportar soluciones a la problemática de la desigualdad de acceso a dispositivos, por parte de los estudiantes provenientes de hogares menos favorecidos. “A partir de la implementación de Plan Ceibal, cada niño que ingresa al sistema educativo en todo el país accede a una computadora para su uso personal, con conexión a internet gratuita” (Plan Ceibal, 2017b, p. 21).

En otras palabras, lo que se denomina Plan Ceibal es la aplicación del modelo 1:1 de inclusión de TIC, en el sistema educativo uruguayo. Según la publicación del Plan Ceibal, con motivo de los diez años de desarrollo del programa (Plan Ceibal, 2017b), la implementación atravesó tres etapas (véase Tabla 14).

Tabla 14. Etapas de implementación del Plan Ceibal

Etapa 1 Desde 2007: Acceso	Etapa 2 Desde 2010: Despliegue de plataformas	Etapa 3 Desde 2013: Aprendizaje profundo
-Instalación de la red de conexión a internet de los centros educativos en todo el territorio. -Entrega de dispositivos a estudiantes y docentes; recambio y mantenimiento. -Instalación de equipos de videoconferencia de alta calidad. -Programa permanente de formación docente.	-Desarrollo profesional docente e incorporación de plataformas de gestión del trabajo docente, evaluación en línea y educativa. -Formación y motivación para elegir cuándo y cómo usar la tecnología.	-Desarrollo del abordaje de las nuevas pedagogías para el aprendizaje profundo por medio de metodologías centradas en el estudiante, extensión de la enseñanza más allá del salón de clase y uso de la tecnología al servicio de fines concretos y específicos

Fuente Plan Ceibal (2017b, p.25).

En la primera etapa, el énfasis estuvo puesto en garantizar el acceso, que incluyó la entrega de dispositivos, el desarrollo de infraestructura que asegurase la conectividad y el desarrollo logístico para mantener el programa en funcionamiento, especialmente ante la rotura de equipos o las fallas de conectividad.

La segunda etapa, consistió en la creación de programas de desarrollo profesional docente, que incluyó la incorporación de

programas tecnológico-educativos como la Plataforma Adaptativa de Matemática [PAM] y la plataforma de gestión del aula CREA; se crearon programas de robótica, programación e impresión 3D; se universalizó la enseñanza de inglés, y se digitalizaron los libros de texto. La gestión escolar se facilitó con el sistema de evaluación en línea. Las familias y los centros educativos trabajan juntos en proyectos de inclusión digital promovidos por el programa Aprender Tod@s. (Plan Ceibal, 2017b, p. 21)

Finalmente, la tercera etapa “se centra en el desarrollo del abordaje de las nuevas pedagogías para el aprendizaje profundo por medio de metodologías centradas en el estudiante” (Plan Ceibal, 2017b, p. 21), mediante la articulación con la iniciativa Red Global de aprendizajes.

Estas etapas y acciones han permitido, a criterio del Plan, “mejorar la educación porque facilita la generación de experiencias pedagógicas innovadoras y viabiliza actividades educativas que de otra forma no se podrían realizar” (Plan Ceibal, 2017b, p. 21). Una cronología más detallada permite entender los logros realizados en cada etapa de desarrollo del Plan (véase Tabla 15).

Tabla 15. *Cronología del Plan Ceibal*

Etapa	Logros
1) Acceso	<p>2007: Primera entrega de dispositivos en Villa Cardal, Florida</p> <p>2008: Entrega al resto del interior del país (CEIP)</p> <p>2009: Entrega a Montevideo. Se completa distribución en CEIP y la conexión wi-fi para los centros del país en este nivel</p> <p>2010: Comienza la entrega de dispositivos en CES y CETP. Se instala acceso inalámbrico a los centros (CES y CETP)</p>
2) Plataformas	<p>2011: Se crea la Biblioteca Digital Ceibal, con libros gratuitos para estudiantes y docentes beneficiarios del Plan</p> <p>2012: Se crea la figura de Maestro de Apoyo Ceibal y Maestros Dinamizadores</p>
3) Aprendizaje profundo	<p>2013: Se implementan las plataformas CREA y PAM. Se inicia el programa LabTeD para la enseñanza de robótica, programación y modelado 3D. Se expande la red de videoconferencia para implementar la enseñanza a distancia de Ceibal en inglés. Comienza Diseñando el cambio (educación media), un proyecto que promueve el uso del pensamiento de diseño para resolver necesidades de cambio en los centros</p> <p>2014: ANEP y Plan Ceibal integran la Red Global de Aprendizajes*</p> <p>2015: Se inicia el programa Uruguay Estudia, de pasaje de lista digital para educación media. 95% de los centros educativos urbanos conectados a internet por fibra óptica</p> <p>2016: Cobertura universal de la enseñanza de inglés para 4° a 6° de primaria</p> <p>2017: Se relanza la Biblioteca Digital Ceibal, equipada con las prestaciones de interactividad de las comunidades digitales. Su catálogo de uso libre es accesible para cualquier persona desde cualquier dispositivo</p>

Elaboración propia en base a Red Global de Aprendizajes (2018) y Plan Ceibal (2018b).

*Según datos de la Red, en 2016 participaron 194 centros (121 escuelas primarias, 43 liceos y 30 escuelas técnicas)

Según la página oficial del programa (Plan Ceibal, 2018b), los datos de cobertura, aumento de la equidad y uso de plataformas, son auspiciosos (véase Tabla 16). También se marca que la cobertura se logra con 564.000 dispositivos entregados y en funcionamiento, en 3.151 centros educativos del país (incluyendo centros CEIP, CES, CETP y CFE). De esta cantidad de centros, 1.462 cuentan con equipo de videoconferencia y conexión por fibra óptica. Fuera de los centros la conectividad alcanza 1.351 puntos de conexión en complejos habitacionales, barrios de bajo ingreso y empresas públicas, entre otros (Plan Ceibal, 2017b).

Tabla 16. Ceibal en cifras

Infraestructura (datos 2016)	-797.000 dispositivos en uso de beneficiarios y ex beneficiarios -100 % de los centros educativos con conectividad wi-fi y acceso a Internet -92,9 % de los centros educativos públicos urbanos tienen acceso a internet por fibra óptica -99,8 % de los centros educativos públicos urbanos tienen equipo de videoconferencia
Equidad (datos 2015)	-60 % de los estudiantes de Educación Primaria y Media de menores ingresos tienen únicamente una computadora de Plan Ceibal
Matemática	-41 % de los alumnos de 3º de Educación Primaria a 3º de Educación Media usaron la Plataforma Adaptativa de Matemática (PAM) en 2016 -Se realizaron 41 millones de actividades en la PAM
Biblioteca Digital Ceibal	-4.000 contenidos educativos (libros, videos, audio-cuentos, canciones, fichas didácticas, recursos educativos abiertos) -70 libros de literatura de la colección de lectura básica para Educación Inicial y Primaria promovidos por ANEP disponibles en formato digital -14 juegos educativos
CREA	-75 % de los estudiantes y docentes de Primaria utilizó durante 2016 la plataforma CREA -En 2016 se superaron los 200.000 usuarios en CREA
Robótica, programación y modelado 3D	-352 liceos y UTU participan del programa Laboratorios de Tecnologías Digitales -1.500 estudiantes de todo el país participaron de la Olimpiada de Robótica, Programación y Videojuegos en 2016 -86 impresoras 3D entregadas a centros de Educación Media que presentaron un proyecto
Inglés	-95 % de los grupos de escuelas urbanas de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria tiene clases de inglés -73 % de los estudiantes aprende inglés por videoconferencia -64 % de los estudiantes egresa de Primaria con nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
Formación	-28.000 inscripciones a cursos de formación en tecnologías en la educación

Fuente Plan Ceibal (2018a).

Esta infraestructura es monitoreada por el Plan para asegurar el correcto funcionamiento y existen varias vías de solucionar problemas relacionados con equipos o aplicaciones. Por ejemplo, centro de llamadas gratuito, técnicos distribuidos en el país, o visitas periódicas a los centros por parte de un equipo de reparaciones. En cualquier caso, el recambio de equipos se realiza cada tres o cuatro años y las unidades reemplazadas se reparan para su uso en bibliotecas o se reutilizan las piezas como repuestos.

En relación con los resultados de la implementación del Plan, también a partir de la información oficial disponible, llama la atención que, reconociendo las fases transitadas, existan pocas evaluaciones de impacto en las etapas 2 y 3 (plataformas y aprendizajes). Además, las evaluaciones que recogen la voz de los docentes respecto a la formación y el uso son escasas (véase Tabla 17).

Tabla 17. Estudios elaborados por el Plan Ceibal

Área	Título del estudio	Año
Uso y acceso	Evolución de la brecha de acceso a TIC y contribución del Plan Ceibal -2007-2014	2014
	Evolución de la brecha de acceso a TIC y contribución del Plan Ceibal	2012
	El impacto en el uso y acceso a las TICs	2010
	Primer informe nacional de monitoreo y evaluación de impacto social del Plan Ceibal	2009
Evaluaciones genéricas o de nivel	Evaluación anual 2014	2014
	Evaluación anual en Primaria 2013	2013
	Evaluación anual en primaria 2009 - 2011	2011
	Evaluación anual de Plan Ceibal 2009 (ANEP)	2009
Ceibal Inglés	Adaptive English Evaluation in the Uruguayan educational system	2016
	Evaluación adaptativa de inglés 2015	2015
	Evaluación adaptativa inglés 2014	2014
Programas específicos	Evaluación del programa LabteD de Plan Ceibal	2014
Docentes	Encuesta a docentes de Educación Media pública sobre acceso, dominio y uso de herramientas TIC	2011

Elaboración propia en base a Plan Ceibal (2017a).

Por ejemplo, las primeras evaluaciones se centraron en medir la disminución de la desigualdad de acceso a dispositivos. Los informes periódicos muestran el impacto del Plan en este sentido, pero, a la vez, otros estudios exponen las diferencias de utilización y aprovechamiento de los recursos entre los niveles socioeconómicos más bajos y más altos, por lo que cierta brecha en el uso persiste (Winocur & Sánchez, 2016).

Por otra parte, existen evaluaciones específicas relacionadas con Ceibal en inglés (véase Tabla 17), que han cobrado protagonismo en los últimos años, a raíz de la implantación del programa. Sin embargo, no existe demasiada evidencia del desarrollo de otros programas o el uso de plataformas, por ejemplo. Con relación a estudios específicos sobre el profesorado, el último sondeo es de 2011. Si bien los datos relevados son importantes y un antecedente para este estudio, nada tienen que ver con la exploración de la colaboración, sino con una indagación sobre uso y autopercepción de competencias y se enfoca, de manera principal, al trabajo de aula.

En otra línea, investigaciones sobre Plan Ceibal también exploran conceptos relacionados con la disminución de la desigualdad digital entre los estudiantes (véase Tabla 18). Los resultados de algunos estudios, como el de Winocur y Sánchez (2016), indican que existen fracturas sociales que impiden la equidad que propone el Plan, debido a que “quienes tienen un capital simbólico o cultural mayor tienen un aprovechamiento de las tecnologías cualitativamente superior” y, por lo tanto, la brecha digital al menos en cuanto al uso, persiste (Natalevich & Cabrera, 2016, s.p.). En esa línea, el estudio de Moravec y Zorrilla de San Martín (2016) muestra “que los recursos que han contribuido a la expansión de la presencia de las TIC en las escuelas no han incrementado el rendimiento de los estudiantes” (p.4).

Tabla 18. Relación de estudios significativos sobre el Plan Ceibal

Estudio	Autores	Año	Conceptos	Niveles	Área	Diseño
Monitoreo y evaluación de impacto social del Plan Ceibal. Metodología y primeros resultados a nivel nacional	Martínez, Alonso & Díaz	2009	Brecha digital Expectativas de familias y actores educativos Usos en el hogar Comportamiento Motivación	Primaria	Uruguay	Mixto
Monitoreo y evaluación educativa del Plan Ceibal	Salamano, Pagés, Baraibar, Ferro, Pérez & Pérez	2009	Brecha digital Usos lúdicos y educativos de los dispositivos	Primaria	Uruguay	Mixto
El Plan Ceibal: Impacto comunitario e inclusión social 2009-2010	Rivoir, Pittaluga & di Landri	2010	Brecha digital Expectativas de familias y actores educativos Usos en el hogar Comportamiento Motivación	Primaria	Florida Maldonado Rivera Salto	Mixto
Estudio exploratorio sobre el impacto del Plan Ceibal y las nuevas políticas TIC desde la perspectiva de los educadores	Rodríguez-Zidán & Téliz	2011	Innovación Percepción docente (sobre el uso en el aula) Gestión educativa	Primaria	Salto	Mixto
Cinco años del Plan Ceibal: algo más que una computadora para cada niño	Rivoir & Lamschtein	2012	Brecha digital Resultados de aprendizaje Percepción docente (sobre uso en el aula)	Primaria	Uruguay	Mixto
Impactos del Plan Ceibal en las prácticas de enseñanza en las aulas de Primaria	Pérez & Ravela	2012	Percepciones de actores Integración TIC-aula Innovación	Primaria	Uruguay	Cualitativo
El Plan Ceibal (OLPC – Uruguay) entre la utopía y la distopía	Gascue	2012	Alfabetización Brecha digital Uso de TIC en el aula	Primaria	Uruguay	Mixto
Profundizando en los efectos del Plan Ceibal	De Melo & Machado	2013	Resultados matemática y lectura Impacto en hábitos de estudio Autopercepción en habilidades	Primaria Secundaria	Uruguay	Cuanti- tativo
En qué cambian las prácticas de enseñanza de la matemática en un “modelo 1:1” a escala nacional	Vaillant, Rodríguez-Zidán & Bernasconi	2015	Perfil de docente y desarrollo profesional Percepción docente Autopercepción sobre las prácticas	Secundaria	Uruguay	Mixto
Familias pobres y computadoras. Claroscuros de la apropiación digital	Winocur & Sánchez	2016	Brecha digital Valoración de las familias	General	Uruguay	Cualitativo

Continúa.

Tabla 18. *Continúa*

Estudio	Autores	Año	Conceptos	Niveles	Área	Diseño
¿Y ahora qué? Las TIC en la educación primaria: ¿Podemos construir una capacidad colectiva?	Moravec & Zorrilla de San Martín	2016	Usos TIC Entornos de aprendizaje	Primaria	Uruguay	Cuali- tativo
Alfabetismo en el uso de datos: Estudio exploratorio sobre el caso de los Maestros de Apoyo Ceibal (MAC)	Cobo & Doccetti	2017	Percepciones sobre generación y uso de información desde las plataformas educativas	Primaria	Uruguay	Mixto

Elaboración propia.

Otro grupo de investigaciones aborda la percepción de los docentes sobre el uso en el aula, pero poco aportan sobre la formación para el uso de TIC o la colaboración profesional a partir de recursos digitales (véase el Repositorio Digital de Fundación Ceibal (s. f.) para más información). Este panorama de la investigación realizada en torno al Plan Ceibal hace pensar que la exploración de la colaboración docente como una capacidad a manejar por parte del profesorado, es necesaria, a la vez que aporta un nuevo elemento para el desarrollo de políticas de formación y desarrollo profesional en el país.

Desde un punto de vista informal y a partir de entrevistas realizadas en ocasión de las celebraciones de los diez años del Plan Ceibal en 2017, la opinión de referentes internacionales en materia educativa sobre la evaluación de resultados es excelente para expertos como Negroponte, el ideólogo del programa OLPC que inspiró la implementación del Plan en 2007 (El Observador, 2017a). En una postura intermedia, para Fullan el Plan Ceibal aún no está en su “máximo auge” y “faltan cinco años (...) para que la gente pueda decir que esto [el Plan] realmente está funcionando”. Aunque “en comparación con el resto del mundo, estamos viendo que Uruguay está yendo en el camino correcto y que en los próximos cinco años va a mostrar más ejemplos medibles de progreso” (Núñez, 2017, s.p.).

Asimismo, Fullan reconoce que para que se logre la transformación del sistema educativo, los docentes tendrán, “en los próximos tres o cuatro años”, un rol fundamental en dos aspectos: “enseñar de forma distinta a sus alumnos” y “trabajar en conjunto con docentes de otras escuelas” (Núñez, 2017, s.p.). Para lograr que los docentes puedan enseñar de una manera diferente, cabe indagar si el andamiaje existente, provisto por el Plan Ceibal, ha tenido impacto en el desarrollo profesional y la formación continua de los educadores.

Así como el Plan Ceibal es la implementación del modelo 1:1 en un sistema educativo específico y presenta sus particularidades, a la vez, comparte características, oportunidades y limitaciones genéricas relativas al modelo. Las líneas comunes con otras experiencias 1:1 de inclusión de las TIC, sumergen al Plan en las discusiones sobre la incorporación de las TIC en el ámbito educativo y el papel de las tecnologías en los aprendizajes y en el desarrollo profesional docente.

Por ejemplo, dado que los propósitos instrumentales u operativos de dotar de dispositivos y conectividad a los actores educativos han sido logrados, parece necesario, desde la voz de expertos como Fullan, que el Plan se transforme, se redefina y se enfoque hacia otras necesidades del sistema educativo. También es deseable que los docentes, directivos y todo el sistema puedan conducir esa transformación con prácticas innovadoras para el aula, pero acompañado de un

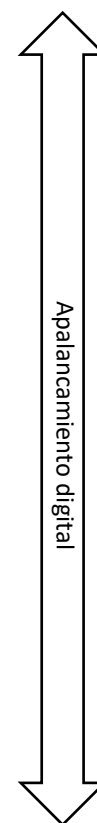
sistema de formación continua del profesorado que sea valorado por los docentes y que habilite el desarrollo profesional.

En este sentido, más allá de las razones obvias para incluir las TIC en el ámbito educativo, dada la ubicuidad, naturalidad y persistencia con la que se presentan en la mayoría de las actividades cotidianas, según Gottlieb (2017), la incorporación facilita un escape a la crisis de métodos y pedagogías por la que atraviesa la educación. En acuerdo con Fullan y Langworthy (2014), Gottlieb (2017) propone que las TIC pueden transformarse en una solución que motive a los estudiantes y los docentes. Tal como analiza Cuban (2001), las herramientas por si solas, no producen cambios significativos en los resultados de los aprendizajes, en especial, si las estrategias siguen respondiendo a viejas pedagogías.

Para lograr cambios, resulta indispensable que los docentes se vean respaldados y formados para usar las herramientas TIC de manera idónea y no meramente instrumental, como si solo se tratase de un facilitador para acceder a materiales y preparar lecciones, o llevar a cabo tareas administrativas. Si se piensa, como proponen Fullan y Langworthy (2014), que el docente está llamado a provocar aprendizajes profundos en los estudiantes, es entonces que el Plan Ceibal, pero también el sistema educativo en su totalidad, deben asegurar que los docentes sean los primeros en poner en práctica las seis C que estos autores identifican como habilidades clave del siglo XXI: i) ciudadanía, ii) carácter, iii) pensamiento crítico, iv) colaboración, v) comunicación, y vi) creatividad (véase Tabla 19).

Tabla 19. Las seis habilidades clave del siglo XXI

6 C	Características
Ciudadanía	-Perspectiva global -Soluciones a problemas -Sostenibilidad humana y digital -Comprensión de diversos valores y visiones
Carácter	-Autorregulación y responsabilidad por el aprendizaje -Iniciativa, tenacidad, perseverancia y capacidad de recuperación -Capacidad de aprender a aprender
Pensamiento crítico	-Evaluación de información y argumentos -Conexiones, patrones y relaciones -Desarrollo del conocimiento colaborativo -Aplicación de conocimiento a situaciones nuevas
Colaboración	-Habilidades sociales, emocionales e interculturales -Habilidades interpersonales relacionadas al equipo -Trabajo interdependiente -Desafíos en equipo
Comunicación	-Comunicación coherente -Diseñada para audiencias particulares -Equipos multidisciplinarios -Comunicación de modalidades múltiples -Aprendizaje que desarrolla la comunicación
Creatividad	-Iniciativa -Liderazgo para la acción -Búsqueda de nuevas ideas y soluciones -Investigación con preguntas correctas



Elaboración propia en base a Red Global de Aprendizajes (s. f.).

Al cultivar estas habilidades clave, los docentes son capaces de abandonar las pedagogías tradicionales con TIC, para desarrollar pedagogías de aprendizaje en profundidad que se sirven de las TIC en tanto éstas “tienen el potencial de posibilitar, ampliar y acelerar el aprendizaje de maneras antes inimaginables” (Fullan & Langworthy, 2014, p. 32), pero solo forman parte del apalancamiento para los logros de aprendizaje. Hasta ahora, el mayor problema que se ha presentado en los modelos de inclusión de TIC en la educación no ha estado solamente basado en la calidad de las tecnologías llamadas educativas, que han resultado inadecuadas y consumistas. En realidad, el mayor obstáculo para el cambio es que los usos dados para el trabajo en el aula “están más relacionados con la comunicación de contenidos que con la creatividad. El uso actual de la tecnología en las escuelas y las aulas raramente aprovecha las herramientas y los recursos digitales para el aprendizaje en profundidad” (Fullan & Langworthy, 2013, p. 33).

De estos problemas no escapa el sistema educativo uruguayo, ni el Plan Ceibal como herramienta de articulación de aprendizajes. Refiriéndose a este caso, Fullan reflexiona que el motor para el logro de mayores cambios está en los docentes “porque siempre se cuestionan, se preocupan por los cambios de las políticas”, pero advierte que lograr el cambio depende del “interés propio de los docentes, en el querer ser más importantes en la sociedad”. Por otra parte, el autor plantea un llamado a la acción y anima a los docentes uruguayos a que “trabajen juntos y empujen juntos hacia adelante” sin esperar a que el gobierno haga una nueva política educativa (Núñez, 2017, s.p.).

No quedan dudas de que más allá del Plan Ceibal, el sistema educativo requiere otros cambios e innovaciones, además reclamados por la sociedad en general. Estos cambios pasan por incorporar, en mayor medida, la colaboración entre colegas, no solo para un mejor aprovechamiento de las TIC en el aula, sino para hacer un mejor uso a nivel profesional y facilitar el desarrollo profesional del profesorado recurriendo, además, a las tecnologías para el trabajo en red. Es aquí, a nivel profesional, donde los cambios de mentalidad han de operarse si se quiere lograr una verdadera revolución y un despegue del modelo educativo uruguayo.

En este sentido, el Plan Ceibal ha realizado esfuerzos por lograr la dotación universal y la conectividad en todo el país, y la Administración Nacional de Educación Pública se ha asociado con la iniciativa Red Global de Aprendizajes¹³, un proyecto transnacional orientado por Fullan, para mejorar experiencias de aprendizaje profundo. Por lo tanto, sólo resta comprender y valorizar la colaboración, así como las instancias de intercambio docente disponibles para hacer más fructífero el funcionamiento del sistema educativo. Así, es posible que se alcancen mejores oportunidades de desarrollo profesional entre docentes, fomentando la apertura de los centros y su participación en las redes educativas nacionales e internacionales.

2.3.3 Consideraciones respecto de la formación en el uso de las TIC

Las líneas de trabajo para la implementación del Plan Ceibal proveyeron capacitación inicial para el uso de dispositivos y luego se previeron instancias de formación en uso de plataformas y recursos que ha diseñado el Plan. Según la información oficial, se han realizado 28.000 inscripciones en cursos sobre formación en TIC para la educación. Sin embargo, no se proporcionan detalles sobre la ejecución de estos cursos relacionados con el uso de plataformas

¹³ Véase Red Global de Aprendizajes (s.f.), para más información sobre la iniciativa.

y utilidades digitales (Plan Ceibal, 2018a). Por ejemplo, no se aclara si refieren a la cantidad global de las inscripciones a cursos o a docentes individuales que han participado, ni a los niveles educativos que pertenecen. En este sentido, cabe recordar que de primaria y secundaria se cuentan 33.064 docentes, pero el Plan incluye docentes de formación docente y escuelas técnicas.

La capacitación es fundamental para que los docentes se puedan apropiar de los recursos TIC para el trabajo. Sin embargo, para medir el impacto de la capacitación, sería útil disponer de datos más detallados sobre la cantidad de docentes que ha realizado actividades de formación en tecnologías, cantidad de cursos que ha tomado cada docente, y años en los que ha recibido la capacitación. También sería adecuado disponer de estadísticas públicas que dieran cuenta de las temáticas sobre las que los docentes prefieren capacitarse, por ejemplo. Esto permitiría saber, al menos en parte, qué porcentaje de los docentes toman cursos periódicamente, trazar un panorama general del perfil de competencias digitales del profesorado y poder evaluar la capacitación también, a la luz de parámetros internacionales (Valencia et al., 2016).

No obstante, la información disponible sobre la formación docente indica que existe una serie de dispositivos puntuales, agrupados bajo la etiqueta “formación educativa”. Estos dispositivos se describen como “servicios y herramientas que son de gran utilidad para la comunidad educativa” (Plan Ceibal, s. f.-b, s.p.), en los que los docentes pueden participar de proyectos como por ejemplo “Diseñando el Cambio”, “Ceibalín”, el ciclo de videoconferencias “Científicos en el aula” o “Artistas en el aula”. Además, como complemento a estas acciones formativas, el Plan ofrece Micro-talleres, “cursos cortos en línea, prácticas educativas que apoyan la producción, utilización y reutilización de Recursos Educativos Abiertos, lo que da auténtico sentido a la expresión de ‘aprender haciendo’” (Plan Ceibal, s. f.-c, s.p.).

Los docentes con título de la Administración Nacional de Educación Pública pueden, a su vez, cursar un postítulo de innovación en las prácticas a partir de recursos educativos abiertos. Otros recursos de formación con los que el Plan acompaña la tarea docente son el asesoramiento sobre el uso de plataformas y bibliotecas (textos y videojuegos), cursos sobre tendencias educativas y el repositorio de recursos educativos abiertos (Plan Ceibal, s. f.-b).

De acuerdo con Nóvoa (2010), encontrar el equilibrio entre el multi-empleo docente, la cantidad de horas que deben dedicarse fuera del horario remunerado y los requerimientos de formación, no resulta fácil. Los programas de formación continua han creado un sentimiento de desactualización permanente y han complicado la agenda de los docentes que de por sí es nutrida. En el último Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016 se lee:

la evidencia permite afirmar que los docentes encuentran dificultades que podríamos denominar ‘estructurales’. Las limitaciones para participar de actividades de formación continua tienen que ver con la superposición con el horario laboral, la falta de incentivos para invertir tiempo y energía en capacitarse, y la accesibilidad de la oferta, vinculada a los costos de la capacitación y a la distancia (INEEd, 2017c, p. 179).

En este sentido, la alternativa al consumismo de cursos y seminarios podría encontrarse en la creación de redes de trabajo colaborativo que actúen como soporte de prácticas de formación basadas en el intercambio profesional. Para la formación de estas redes, las herramientas TIC deben tener una función preponderante, pero sin una capacidad para el uso adecuado de los recursos, las posibilidades de implementación e impacto disminuyen. Por otro lado, la participación en iniciativas que conectan centros y docentes bajo una propuesta pedagógica es limitada. Por ejemplo, los centros participantes en la Red Global son pocos si se tiene en cuenta

la cantidad total en el contexto del país. En 2016 participaron de la Red 121 escuelas, 43 liceos y 30 escuelas técnicas en todo el territorio (Red Global de Aprendizajes, 2018).

A su vez, la Encuesta Nacional Docente (INEEd, 2016) no relevó información sobre el aprendizaje entre pares, a pesar de que uno de sus objetivos era obtener insumos para promover el desarrollo profesional docente. En el último Informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2017c) se aborda de manera tangencial el tema de las TIC y los docentes remarcan que aún existen “ciertas tensiones entre la formación docente y una serie de cambios impulsados por la política pública, como la creciente presencia de computadoras en el aula” (p. 154).

Por lo tanto, y más allá de la dotación de dispositivos o las líneas políticas para la formación docente, existe escaso relevamiento sobre el modo en que los educadores aprovechan las TIC en general y, particularmente, para generar aprendizajes colaborativos y mejorar sus prácticas profesionales, aun cuando ya en 2013 Fullan, Watson y Anderson (2013) recomendaban explorar

si Ceibal podría trabajar con el nuevo Instituto Nacional de Evaluación Educativa para desarrollar estrategias para una documentación rápida pero metodológicamente sólida y para la difusión de prácticas innovadoras que se podrían llevar a cabo a nivel de las escuelas con el apoyo del instituto de evaluación y/o de los MAC y los dinamizadores (p.20).

Si se toman estas ideas, se podrían generar estrategias para la participación en redes docentes para el aprendizaje profesional, y aprovechar los roles de maestros dinamizadores, y docentes de apoyo Ceibal para la creación de repositorios de buenas prácticas, en los que se encuentren experiencias de aula innovadoras. Es necesario evaluar qué tan viable es, en el país, que estos objetivos cristalicen en un proyecto factible. En esta investigación se toma el departamento de Colonia para explorar en qué medida se desarrolla el trabajo colaborativo, cómo consigue contribuir al desarrollo profesional de los docentes y de qué manera las TIC pueden aportar para la implementación del trabajo conjunto que promueva el aprendizaje continuo.

2.4. El departamento de Colonia

Realizada la contextualización del sistema educativo en los niveles 1 y 2 desde la visión global del país, se entiende de rigor efectuar una descripción más detallada del departamento donde se ha llevado a cabo el estudio, dado que el foco de la investigación no es todo el país, sino una sección concreta. Los apartados que siguen se centran en referir a las particularidades del departamento de Colonia desde varios ángulos, aunque no se debe perder de vista que tanto los subsistemas educativos como el Plan Ceibal funcionan de igual manera en todo el territorio de la República.

En primer lugar, se presenta un apartado que describe la población del departamento en contraste con el resto del país. Esta información se incluye para resaltar las particularidades de la región donde se ubican los centros estudiados. De esta manera se procura ahondar en la comprensión de la distribución de centros y las categorías que presentan. El perfil económico del departamento también es una cuestión de importancia como elemento contextual, ya que las actividades productivas tienen un impacto en la distribución de la población urbana y rural.

En segundo lugar, se muestran las características de los subsistemas estudiados según se presentan en Colonia. Se hace hincapié en que la descripción es escueta por la falta de datos

discriminados a nivel de departamento. Esta falta de desglose no permite una mayor contrastación entre los subsistemas en el marco departamental, frente a lo expuesto con relación al contexto nacional. Por último, se presentan datos de la incorporación de dispositivos del Plan Ceibal en Colonia a partir de las expectativas de la prensa. Este relato, aunque breve, permite entender en específico la introducción de las TIC en el contexto, y habilita a una lectura entre líneas de la historia del Plan.

2.4.1 Geografía humana y económica

Para entender la realidad del departamento donde se realiza el estudio, es preciso entender su situación en el contexto del país. Uruguay se caracteriza por tener una economía agrícola-ganadera que marca una dicotomía entre población rural y población urbana. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, s. f.-b) sin embargo, sólo el 5% de la población del país en el último censo correspondía al área rural (véase Tabla 20).

Tabla 20. Distribución de la población según departamento y área

Departamento	Total	Área Urbana	Área Rural
Total	3.286.314	3.110.701	175.613
Montevideo	1.319.108	1.305.082	14.026
Interior	1.967.206	1.805.619	161.587
Artigas	73.378	69.854	3.524
Canelones	520.187	471.968	48.219
Cerro Largo	84.698	78.762	5.936
Colonia	123.203	111.732	11.471
Durazno	57.088	52.137	4.951
Flores	25.050	22.982	2.068
Florida	67.048	57.947	9.101
Lavalleja	58.815	52.745	6.070
Maldonado	164.300	159.141	5.159
Paysandú	113.124	108.760	4.364
Rio Negro	54.765	49.553	5.212
Rivera	103.493	95.891	7.602
Rocha	68.088	63.942	4.146
Salto	124.878	117.029	7.849
San José	108.309	91.838	16.471
Soriano	82.595	75.983	6.612
Tacuarembó	90.053	80.393	9.660
Treinta y Tres	48.134	44.962	3.172

Elaborado en base a INE (s.f.-b).

Se trata de un país urbanizado, pero, a la vez, sin grandes ciudades. A excepción de la marcada macrocefalia de la capital, que además de alojar al 40% de la población del país, con su constante crecimiento va englobando áreas de los departamentos limítrofes (Canelones y San José, que suman 628.496 habitantes). Esta zona del país representa un 60% de la población total, y se denomina Área Metropolitana de Montevideo (AMM) (Adamos, Álvarez, & De Souza, 2007).

En Montevideo, Canelones y San José se ubica también un 45% de la población rural del país (78.716 habitantes). Además de estos departamentos con gran cantidad de población, existen cinco departamentos con población mayor a 100.000 habitantes (INE, s. f.-b): Maldonado, Paysandú, Rivera, Salto y Colonia, aunque presentan diferentes proporciones de población rural (véase Tabla 21.).

Tabla 21. Proporción de población urbana y rural por región

Región	Total población	Población urbana	Porcentaje urbana	Población rural	Porcentaje rural	Porcentaje rural en país
Montevideo	1.319.108	1.305.082	99%	14.026	1%	8%
Canelones	520.187	471.968	91%	48.219	9%	27%
Maldonado	164.300	159.141	97%	5.159	3%	3%
Salto	124.878	117.029	94%	7.849	6%	4%
Colonia	123.203	111.732	91%	11.471	9%	7%
Paysandú	113.124	108.760	96%	4.364	4%	2%
San José	108.309	91.838	85%	16.471	15%	9%
Rivera	103.493	95.891	93%	7.602	7%	4%
País	3.286.314	3.110.701	95%	175.613	--	5%

Elaboración propia en base a INE (s.f.-b).

Sin embargo, si se observan los departamentos con mayor población, el porcentaje de habitantes en la zona rural en el departamento de Colonia (9%) es superior al del país (5%). La población urbana de Colonia también presenta particularidades, ya que a diferencia de otros departamentos del país, existen varias ciudades de más de 10.000 habitantes (véase Tabla 22) y más de 30 poblados con menos de 1.000 habitantes (INE, s. f.-b).

Tabla 22. Distribución de la población en el departamento de Colonia

Ciudad	Población (habitantes)
Colonia del Sacramento	26.231
Carmelo	18.041
Juan Lacaze	12.816
Nueva Helvecia	10.630
Rosario	10.085
Nueva Palmira	9.857
Tarariras	6.632
Florencio Sánchez	3.716
Ombúes de Lavalle	3.390
Colonia Valdense	3.235
Otras localidades	7.099
Total población urbana	111.732
Total población rural	11.471
Total población del departamento	123.203

Elaborado en base a INE (s.f.-b).

Además, el hecho de que existan varias ciudades densamente pobladas en el departamento constituye una ventaja desde el punto de vista de la comunicación terrestre. Es decir, se trata de un departamento conectado por varias rutas, que unen las diferentes localidades (véase Ilustración II). El transporte se realiza a partir de líneas de buses que, dependiendo de las zonas, presentan mayores o menos frecuencias diarias.

En otras palabras, el departamento de Colonia tiene una influencia agrícola-ganadera importante que determina la existencia de escuelas rurales, por lo general con pocos estudiantes y muy pocos docentes. A su vez, y en comparación con otros departamentos, tiene varias ciudades importantes y múltiples localidades, interconectadas por medio de una red de carreteras y líneas de transporte. A cada ciudad y localidad de cierta cantidad de población, a su vez, se corresponden una o varias escuelas y al menos un liceo, por lo que la cantidad de centros se multiplica.

Sin embargo, lo que puede constituir una ventaja, como resulta la rápida conexión entre ciudades, termina por ser una gran desventaja. Algunas zonas, a pesar de las cortas distancias, son inaccesibles por falta de frecuencia de transporte. Sin embargo, y a causa del multi-empleo, en especial en secundaria, algunos docentes deben trabajar en varias ciudades, lo que genera contratiempos de diversa índole, tales como escasez de tiempo, falta de compromiso, ausentismo docente y malestar (véase apartado 2.2).

Ilustración II. Mapas del departamento de Colonia



Fuente Wikimedia Commons y Google Maps.

A pesar de ser un departamento con mayor población rural que el resto del país, todos los liceos excepto uno se encuentran en las ciudades y localidades más pobladas. No obstante en algunas escuelas rurales existen cursos de ciclo básico rural (7° a 9° grado), las posibilidades de acceso de ciertos estudiantes a la educación se ven disminuidas. Hecha esta descripción general del

departamento a partir de elementos que lo distinguen del resto del país, a continuación, se presentan las características de funcionamiento de los subsistemas estudiados en Colonia.

2.4.2 Características de los centros educativos de primaria en el departamento

Para describir el subsistema en el departamento se utilizan tres ejes: los centros, los estudiantes y los docentes. Estos ejes, que se retoman desde la descripción a nivel nacional, replican la lógica y estructura de apartados anteriores y se centran en los datos de Colonia.

Los centros educativos del Consejo de Educación Inicial y Primaria en el departamento de Colonia eran 134 en el año 2016, momento en que se desarrolla el estudio de campo. Según el tipo de educación los centros se dividían en jardines, escuelas comunes, y escuelas especiales (véase Tabla 23.).

Tabla 23. Distribución de centros por tipo de educación primaria (2016)

Tipo de educación	Inicial*	Común**	Especial	Total
Cantidad de centros Colonia	6	124	4	134
Centros según tipo en Colonia (%)	4,5	92,5	3,0	100
Cantidad de centros en el interior	128	1.770	53	1.951
Centros según tipo en el interior (%)	6,6	90,7	2,7	100
Cantidad de centros en el país	192	2.018	79	2.289
Centros según tipo en el país (%)	8,4	88,2	3,5	100

Elaboración propia en base a Monitor Educativo de Primaria (ANEP, 2018).

*Solo Jardines de infantes

**Centros de primaria e inicial

En proporción, la mayor cantidad de escuelas del departamento eran de educación común (un 92,5%). En relación con el total de escuelas del país, en el departamento había un 4,3% más de escuelas comunes y casi un 2% más si se compara con cifras del interior del país. Las escuelas comunes, objeto de este estudio, presentaban una distribución heterogénea en cuanto a categorías (véase Tabla 24).

Tabla 24. Distribución por categoría de centro de educación primaria común (2016)

Categoría de centro	Cantidad de centros Colonia	% de centros según tipo en Colonia	Cantidad de centros en interior	% de centros según tipo en interior	Cantidad de centros en país	% de centros según tipo en país
UC	19	15,3	209	9,2	293	14,5
TC	6	4,8	160	9,0	209	10,4
TE	3	2,4	32	1,8	40	2,0
A.PR.EN.D.E.R	6	4,8	162	6,7	244	12,1
PR-HP	8	6,5	118	11,8	143	7,1
Rural	82	66,1	1.089	61,5	1.089	54,0
Total	124	100	1.770	100	2.018	100

Elaboración en base al Monitor Educativo de Primaria (ANEP, 2018).

Si se tiene en cuenta la proporción de centros según el nivel de contexto sociocultural de los estudiantes y sus familias, más de la tres cuarta parte de las escuelas del departamento atiende a estudiantes de los quintiles 4 y 5 (véase Tabla 25). Este dato se comporta diferente que en el resto del país (véase apartado 2.2.1), donde se puede observar que la mayor parte de los estudiantes pertenecen a los hogares ubicados en los quintiles 1 y 2 (70,4% de los estudiantes).

Tabla 25. Cantidad de escuelas comunes de Colonia por categoría, según el nivel de contexto sociocultural (CSC) (2016)

Categorías	Nivel de contexto sociocultural					Total categoría
	Quintil1	Quintil2	Quintil3	Quintil4	Quintil5	
UC	-	-	2	9	8	19
TC	-	-	3	2	1	6
TE	1	1	-	-	1	3
A.PR.EN.D.E.R	1	5	-	-	-	6
PR-HP	-	1	1	1	5	8
Rural	-	7	7	24	44	82
Total por nivel de CSC	2	14	14	36	59	124
Proporción de escuelas (%)	1,6	11,3	10,5	29,0	47,6	100

Elaboración propia en base a Monitor Educativo de Primaria (ANEP, 2018).

En cuanto al desempeño de los centros, el Monitor Educativo de Primaria informa que, en general, el departamento presenta mejores resultados que el promedio del país, aunque ambas mediciones tienden a la baja. Es decir, la tasa de repetición en Colonia fue de 2,6%, mientras que el porcentaje nacional fue de 4,7 para el año 2016. La diferencia, en líneas generales, es proporcional durante los últimos diez años (ANEP, 2018). En suma, los centros de educación primaria común en Colonia son 124 y atienden a un total de 10.243 estudiantes matriculados de 1° a 6° grado. Si se tiene en cuenta el nivel de repetición para estos grados, se ubicó debajo del promedio del país en el año 2016 (véase Tabla 26).

Tabla 26. Detalle de centros de educación primaria común en Colonia (2016)

Cantidad total de centros educación primaria común	124
Cantidad total de alumnos matriculados 1° a 6° en el total de centros	10.243
Promedio de alumnos no promovidos 1° a 6° en total de centros	2,6%

Elaboración propia en base al Monitor Educativo de Primaria (ANEP, 2018).

2.4.3 Características de los centros educativos de secundaria en el departamento

La descripción del subsistema de educación secundaria en el departamento replica los ejes de apartados anteriores en un esquema análogo, que propone transitar por las características de los centros, de los estudiantes y de los docentes.

Los liceos bajo la órbita del Consejo de Educación Secundaria en el departamento de Colonia eran catorce en 2016, distribuyéndose en el territorio de diferente forma. Por ejemplo, en la capital departamental, Carmelo y Juan Lacaze, dos centros en cada ciudad cubriendo la oferta de ciclo

básico y bachillerato. Por otro lado, en otras ciudades y localidades funciona un centro con ciclo básico y, dependiendo de la cantidad de estudiantes matriculados, todas o algunas orientaciones de bachillerato.

La información disponible sobre los centros de secundaria no es profusa ni se encuentra fácilmente accesible, a diferencia de la que corresponde a primaria. En cuanto a número de centros en el país, que totalizan 299 según el Consejo de Educación Secundaria, se dividen según el ciclo que imparten (véase Tabla 27.). En el caso del departamento de Colonia, la distribución por ciclo muestra que la mayor proporción son liceos que dictan ambos ciclos, al igual que en el resto del país (véase Tabla 28).

Tabla 27. Distribución por categoría de centro de educación secundaria (2016)

Categoría de centro	Cantidad de centros Colonia	% de centros según tipo en Colonia	Cantidad de centros en interior	% de centros según tipo en interior	Cantidad de centros en país	% de centros según tipo en país
CB y Bachillerato	10	71,4	183	81,7	193	64,5
CB	2	14,3	28	12,5	73	24,4
Bachillerato	2	14,3	13	5,8	33	11,1
Total	14	100	224	100	299	100

Elaboración propia en base al Monitor Educativo de CES (ANEP, 2018) y Mirador Educativo (INEEd, 2018).

Así como el quintil de las escuelas es fundamental para contextualizar el trabajo docente, en el caso de liceos y por la forma de cálculo adoptada por el sistema, el nivel de contexto sociocultural asignado no es tan relevante en educación secundaria, al menos en el departamento de Colonia. De hecho, sólo un liceo está categorizado en el quintil 3, y del resto, cuatro centros en el quintil 4 y siete en el quintil 5.

Tabla 28. Detalle de centros de educación secundaria en Colonia (2016)

Cantidad total de centros educación secundaria	14
Cantidad de centros con ciclo básico	12
Cantidad total de alumnos matriculados 1° a 3° en el total de centros	4071
Promedio de alumnos no promovidos 1° a 3° en total de centros educación secundaria	12,8%

Elaboración propia en base al Monitor de Educación Secundaria (ANEP, 2018).

En comparación entre primaria y secundaria, tanto por la cantidad de centros como por la variedad de categorías de escuelas, el perfil resulta más rico en detalles. No obstante, la propia dinámica de los centros de enseñanza secundaria, con su organización por asignaturas y, en algunos casos, con varios grupos por grado en cada ciclo, resulta de interés para conocer el fenómeno de la colaboración. Los centros presentan características únicas para entender en detalle el funcionamiento de cada institución y las posibilidades de colaboración profesional entre docentes.

Además, es necesario tener en cuenta que los liceos del departamento de Colonia tienen un desempeño superior al resto del país. Según información del Monitor liceal del Consejo de

Educación Secundaria, los resultados promedio del año 2016 de los liceos del departamento en ciclo básico fueron superiores al promedio nacional. En números, 86% de promoción promedio en Colonia, frente a 74,3% en el promedio del país (CES, s. f.)

Aunque las estadísticas difieren, puede tomarse la cifra como un dato de importancia, tanto que la prensa catalogó al departamento como la “Finlandia de Uruguay” (Cabrera, 2017). Las entrevistas sobre la situación de estos liceos a autoridades del Consejo de Educación Secundaria indican que, a pesar de no tener claro cuáles son los factores que influyen en este desempeño existen una serie de elementos que deben ser analizados para revisar la situación. Por ejemplo, las autoridades mencionan la formación integral para el desarrollo de la persona, el compromiso de los profesores, la forma en que las comunidades educativas resuelven las dificultades materiales, la diversidad de actividades extracurriculares (salidas didácticas, competencias, trabajos en equipos, intercambios, actividades culturales). Sin embargo, las autoridades no identifican las causas del desempeño más elevado, y especulan que puede deberse a razones de la idiosincrasia de la población de origen valdense en algunas localidades (Cabrera, 2017).

2.4.4 El Plan Ceibal en Colonia

La información oficial no da cuenta del proceso de entrega de dispositivos Ceibal en el departamento de Colonia, sin embargo, algunas referencias en la prensa permiten reconstruir la historia. Por ejemplo, la primera tanda de equipos se entregó a fines de febrero de 2008 a los directores de las escuelas de las ciudades de Colonia del Sacramento, Carmelo y Rosario. Según las fuentes, esta entrega fue acompañada por capacitación a todos los maestros del departamento. En ese momento, se declaraba que no se creía posible que para fin de ese año todas las escuelas estuvieran dentro de la cobertura del Plan debido, principalmente, a la falta de infraestructura de conectividad, pero se confiaba que la gran mayoría de escuelas rurales y urbanas contase con dispositivos.

Según las declaraciones de un jerarca del Consejo Directivo Central, el maestro tendría la responsabilidad de orientar al alumno a la búsqueda de contenidos educativos en internet. Este jerarca indicaba a la prensa:

Me parece clave señalar un elemento que le mencionaba a los maestros hoy: no todo lo que aparece en Internet es cierto. Hay un elemento ético que nos parece sustantivo señalar, que tiene que ver con el juicio crítico de los alumnos para la selección de la información. (LaRed21, 2008, s.p.)

Y señalaba a su vez que creía conveniente que los docentes tuviesen el dispositivo con antelación, para familiarizarse con él y pudiesen “buscar algunas estrategias de transposición didáctica de contenidos donde la herramienta informática es insustituible” (LaRed21, 2008, s.p.)

En 2008, en el mes de abril la prensa relataba que la primera instancia consistía en entregar 7.479 “ceibalitas”¹⁴ a 47 escuelas urbanas y que para el mes siguiente se estarían entregando en 84 escuelas rurales del departamento. El artículo también marcaba que ocho escuelas rurales no

¹⁴ Nombre genérico con el que se llama a los equipos distribuidos por el Plan Ceibal.

habían completado las solicitudes de equipos y que además faltaba “ajustar algunos detalles para que todas las escuelas tengan conectividad” (Montevideo Portal, 2008, s.p.)

La información no es abundante, pero da cuenta de los primeros pasos de la entrega de dispositivos, así como los primeros tropiezos en identificar potencialidades y plantearlas a los docentes. Por el año 2009, un caso de estudio desarrollado por Edelman (2009), de la División de Investigación y Análisis del IEEM, de la Universidad de Montevideo planteaba una charla ficticia¹⁵ a partir de entrevistas realizadas por el académico, para ilustrar la realidad de la situación a poco más de un año de la implementación del Plan. La charla entre dos docentes se pudo haber dado en el departamento de Colonia.

SA: Desde que empezamos con las laptops, casi no tengo tiempo para otra cosa que no sean asuntos del Ceibal. Ya no me acuerdo cómo era ser subdirectora antes de todo esto... Mirá mi escritorio: listas de alumnos que todavía no recibieron el equipo porque no tienen documento de identidad; esta otra tiene todas las denuncias de robo; en esta tengo todo lo relacionado a las roturas: equipo rotos para enviar, equipos que volvieron, equipos pendientes; tengo que revisar el calendario de turnos de uso de internet por clase, porque si dejamos que los maestros entren a internet a cualquier hora, el ancho de banda no alcanza; los manuales del curso que estoy haciendo todavía no los pude ni mirar.

JV: De acuerdo, es cierto que tenemos más trabajo, pero a mí me resulta genial ver a mis chicos cada vez más a gusto con la XO [computadora]

SA: Con Mario [el director de la escuela] siempre discutimos sobre qué deberíamos hacer para lograr que todos los maestros acepten las laptops. Él sostiene que “la semilla de la revolución ya está plantada”, y que los niños van a presionar a sus maestros para usar la XO cada vez más, así que no tendrán más remedio que ponerse a estudiar y pensar formas de usar la laptop en clase. Yo creo que es un poco ingenuo (...) cada uno hace lo que quiere; la mayoría [de los maestros] la usa esporádicamente, y no tiene muy claro para qué –los chicos aprovechan y juegan en internet–. Al final de cuentas una vez que el maestro cierra la puerta, es el dueño del aula. Apenas unos seis o siete maestros –como vos– están entusiasmados por aprender y encontrar nuevas aplicaciones. Cuando vienen las visitas siempre los llevamos a las mismas aulas... Yo creo que tendríamos que presionar más activamente.

JV: Sí, es cierto, a mí me apasiona el proyecto y fui de las primeras en anotarme para hacer el primer curso. Por suerte conseguí un cupo. Pero reconozco que para muchos de nuestros compañeros se hace cuesta arriba: hay que hacerlo fuera del horario de trabajo, y hay muchos que directamente no le tienen simpatía al Plan... Y yo los entiendo. A mí no me da vergüenza cuando los chicos me hacen una pregunta del software y no sé la respuesta. Les digo que lo vamos a investigar juntos.

SA: El discurso oficial de los inspectores de Educación Primaria es que “el rol docente no se pierde nunca”. Es fácil decirlo, pero después de casi un año, muchos maestros todavía no se sienten a gusto con la invasión de la XO. No la ven como una ayuda, y mucho menos como una revolución. Algunos maestros dicen no tener problemas en “sentarse a

¹⁵ El texto se modificó para adaptar su contenido, pero guarda relación con el original.

aprender con los chicos”, pero la mayoría no está para eso. Definitivamente no es una iniciativa que pase desapercibida; aceptar el Plan demanda muchas horas de trabajo y exige que cada maestro esté dispuesto a conocer sus límites... Ya bastante sacrificado es el trabajo del maestro, y al final, con los salarios que recibimos, no es fácil pedir mucho más, ¿o sí? (Edelman, 2009, pp. 2-3)

Esta charla refleja de manera hipotética lo que se vivía en las escuelas, pero no debe distar demasiado de la situación en relación con la inclusión en los liceos del departamento. Ingenuos o desbordados por unos motivos o por otros, los docentes no lograban apropiarse de las tecnologías. El desarrollo del Plan ha seguido su curso, desplegando etapas que intentan mejorar los aprendizajes de los estudiantes y facilitar las tareas de los docentes, pero la información desagregada de la marcha del departamento no es de acceso público. Este hecho abre varios cuestionamientos sobre la realidad del Plan en esta zona del país, en especial en los subsistemas de interés para el estudio. En esta línea, el objetivo central de esta investigación tiene como punto de partida la indagación sobre la medida en que el avance del Plan se acompaña de usos para el trabajo colaborativo entre docentes en Colonia.

2.5. En síntesis

En este capítulo se ha descrito el contexto del estudio. Se ha partido de una descripción, a grandes rasgos, de la situación del país, donde existen tensiones y opiniones encontradas respecto del estado de la educación. Se han presentado las particularidades del sistema educativo uruguayo, de manera de establecer un panorama amplio de las estructuras organizativas. Luego se han expuesto las principales características de los subsistemas que son abarcados por este estudio, la educación primaria, a cargo del Consejo de Educación Inicial y Primaria y la educación secundaria, a cargo del Consejo de Educación Secundaria. Los subsistemas se han presentado a partir de focos de interés para este estudio, recortando la realidad a partir de tres elementos: los centros, los estudiantes y los docentes. A pesar de ser elementos fundamentales para la comprensión de la situación, no dejan de ser una sección de situaciones más amplias y complejas.

En cuanto al Plan Ceibal, se ha presentado contextualizado en el marco del modelo 1:1, la aplicación de este modelo de inclusión de TIC a la educación en el caso uruguayo. El Plan, a diferencia de otras iniciativas del mismo modelo, se reconoce como el único que ha podido implementarse de manera universal en la región y es reconocido en el mundo como una innovación. Por último, se han explicado las características del departamento de Colonia en cuanto al funcionamiento de los subsistemas que constituyen el foco del estudio. Los datos muestran que en el departamento los desempeños de los centros son, en promedio, mejores que en el conjunto del país. Esto constituye otra justificación para indagar cómo trabajan los docentes en este departamento, en especial con relación a la utilización de las TIC para la colaboración, objetivo principal de este estudio.

Segunda sección: Marco teórico

To understand a theory is to travel into someone else's mind and become able to perceive reality as that person does.

To understand a theory is to experience a shift in one's mental structure and discover a different way of thinking.

To understand a theory is to feel some wonder that one never saw before what now seems to have been obvious all along.

To understand a theory, one needs to stretch one's mind to reach the theorist's meaning.

Anfara & Mertz (2015, pp. 17-18)

Capítulo 3. Colaboración en el contexto educativo

Para entender la colaboración hace falta encontrar el lente adecuado. En este caso, uno a través del que pueda mirarse un centro educativo y pueda comprenderse la forma en que se presenta el fenómeno en el contexto observado. Sin embargo, para deducir si está operando la colaboración y juzgar qué características presenta, es necesario poder separar qué es colaboración y qué no lo es.

En la medida en que “colaboración” es un término utilizado en los discursos y una acción para alcanzar distintos objetivos relacionados con el desempeño de los centros y los sistemas educativos, el uso es amplio y extendido. Sin embargo, muchas veces se confunde con otras formas de interacción y trabajo, por lo que adquiere diversas acepciones.

En busca de interpretaciones comunes, este capítulo presenta una aproximación al constructo de la colaboración docente. Para ello, se enmarca el concepto a partir de la visión de varios referentes, de manera de encontrar líneas de interpretación comunes del fenómeno en estudio. Luego, se lo diferencia de otros conceptos que se suelen utilizar como sinónimos, como en el caso de cooperación, trabajo en grupo y colegialidad.

Con la finalidad de profundizar el enfoque sobre el fenómeno, se despliega la lógica de un modelo de análisis para la comprensión de las dimensiones de la colaboración que se desarrollan en los capítulos siguientes. Este modelo para examinar la colaboración propone tres ejes a través de los cuales observar y medir el trabajo colaborativo.

El primer eje es el de las condiciones previas para el surgimiento y desarrollo de la colaboración. El segundo, abarca los procesos de colaboración, en tanto acciones que se desarrollan de maneras particulares para configurar el fenómeno. Por último, el tercer eje de análisis de la colaboración, sobre el que se articula este marco de referencias permite la revisión de los procesos colaborativos según los resultados alcanzados y el impacto logrado.

3.1. Colaboración para el cambio: vieja receta para viejos problemas

Hace unos 30 años, la colaboración en educación era más un concepto que una práctica, y la mayoría de los docentes trabajaba en aislamiento (Friend & Cook, 2013; Little, 1982). De manera gradual, el término comenzó a desplazarse hacia el centro del discurso sobre el cambio de la educación (A. Hargreaves & Shirley, 2009; Lavié, 2009; Moreno, 2006). La colaboración y lo colaborativo empezaron a desarrollarse como una de las recetas para la mejora en diversos aspectos.

En la actualidad, en algunos casos se presenta como una idea romántica, que exalta la fantasía del deber ser del trabajo docente, sin tener en cuenta que no toda la colaboración logra cambios sustanciales en los modos de enseñar (Krichesky & Murillo, 2018). En otros, se pregona su implementación, sin reparar en las características de los centros escolares o la realidad del trabajo docente, donde el tiempo para las prácticas colaborativas es escaso o nulo (Bolívar, 2000; Lander, 2015).

Usando el mantra de lo colaborativo como premisa, se busca fomentar cambios en la cultura organizacional, lograr la mejora y la eficacia de las escuelas, y desarrollar comunidades educativas, así como comunidades profesionales de docentes, entre otros ejes de los discursos de cambio o reforma escolar (Lavié, 2009). En otras palabras, se idealiza el trabajo conjunto entre docentes, con la esperanza de que las tareas sean más fáciles y se obtengan mejores resultados. Pero como advierten Glazier, Boyd, Hughes, Able, y Mallous (2016), la colaboración descrita en la literatura no es una panacea y existen barreras para lograrla. Tampoco puede configurarse en cualquier situación, ni es ajena a malentendidos.

El concepto de colaboración es ambiguo, pero el esfuerzo para sistematizarlo en el contexto educativo es importante (Lavié, 2009; Vangrieken et al., 2015). Máxime si se tiene en cuenta que a partir de esta definición deben plantearse tanto procesos organizacionales como modos de trabajo, para los cuales resulta necesario desarrollar habilidades personales y profesionales (Friend & Cook, 2013). Si a la colaboración se le suman las herramientas TIC, a la vez se presentan grandes desafíos e innumerables posibilidades para el trabajo docente.

Como señalan algunos autores, a pesar de la importancia de precisar un término unívoco, la colaboración docente con fines profesionales es una expresión paraguas que engloba diferentes aspectos del trabajo colaborativo (Kelchtermans, 2006; Lavié, 2009; Vangrieken et al., 2015). En una primera aproximación, se la puede definir como las actividades necesarias para completar una tarea compartida. A la vez, se asume como un constructo dinámico, donde diferentes tipos de colaboración pueden ocurrir en diversos grados de profundidad (Vangrieken et al., 2015).

Tal vez la propia dinámica del trabajo colaborativo y las características cambiantes de los contextos escolares en donde se manifiesta, sean las causas por las que el término colaboración se utilice hoy como sinónimo de cooperación, equipos de maestros, comunidades profesionales de aprendizaje, comunidades de aprendizaje docente, equipos de aprendizaje docente, comunidades de práctica, entre otros (Vangrieken et al., 2015).

También se usan de manera ambivalente las expresiones trabajo colectivo, trabajo en equipo y trabajo colaborativo (Westheimer, 2008). Esta pluralidad, acaba por configurar un problema para definir qué actividades de la labor docente se identifican con la colaboración (Elliott, 2011; Kelchtermans, 2006; Vangrieken et al., 2015).

En la revisión de literatura realizada por Vangrieken et al. (2015), que abarca publicaciones desde el año 2000 en adelante, se da cuenta de la profusión de términos que suelen asociarse a la colaboración entre docentes (véase Tabla 29). La lista, refuerza la idea de lo complejo que resulta esclarecer el concepto y llegar a consensos sobre las actividades que constituyen colaboración que, a su vez, varían según los diferentes escenarios educativos.

Tabla 29. Términos usados para describir o ejemplificar la colaboración entre docentes

-Equipo administrativo	-Planificación de clases
-Praxis fuera de hora y grupos de reflexión	-Grupos de consulta oral/ grupos de amigos críticos
-Reuniones de principio de año	-Equipos pedagógicos
-Consejo escolar	-Observación entre colegas
-Clase (profesorado trabajando en la misma clase o en grados adyacentes)	-Equipos de planificación
-Colaboración	-Comunidad (de aprendizaje) (profesional)
-Prácticas/Estructuras colaborativas	-Eventos del consejo de reestructuración (incluye miembros de la comunidad, estudiantes y personal)
-Colegiado	-Equipo escolar
-Reuniones del Comité	-Compartir material
-Reuniones curriculares	-Equipo de Servicios Sociales
-Reuniones de departamento	-Reuniones con maestros de educación especial
-Preparación de exámenes	-Reuniones de personal (del centro)
-Reuniones del profesorado	-Grupos de diálogo entre estudiantes y docentes
-Talleres del equipo docente	-Sub grupo (docentes agrupados a nivel de grado)
-Reuniones generales del profesorado	-Reuniones por áreas (materias)
-Equipos de dirección	-Equipos por áreas
-Reuniones a nivel del grado con las familias	-Departamentos por asignaturas
-Reuniones a nivel de grado	-Grupo de (aprendizaje) docente
-Equipo o equipos de enseñanza a nivel de grado	-Grupos de familias y maestros
-Informal	-Enseñanza en grupo
-Reuniones informales	-Clases universitarias
-Equipo de liderazgo instruccional	-Grupos de trabajo (2-4 docentes trabajando en el mismo proyecto)
-Equipos de instrucción	
-Equipos interdisciplinarios	

Adaptado de Vangrieken et al. (2015).

Es entonces que la multiplicidad de acepciones del término colaboración y su elasticidad conceptual han impedido la sistematización del conocimiento generado por los estudios previos (Lavié, 2004a). Resulta entonces fundamental, establecer el significado de la colaboración para lograr el desarrollo de teoría, por lo que se hace necesario formular cuáles son los aspectos observables que caracterizan al fenómeno, para diferenciarlos de los que son irrelevantes (Wood & Gray, 1991).

En suma, desde hace unos cuarenta años se recetó practicar la colaboración para resolver algunos de los problemas de la escuela (Lortie, 1977). Ciertas dificultades que atormentaban a los docentes en el pasado, se mantienen hasta hoy. Además, la práctica de la colaboración no es extendida, ni entendida uniformemente a pesar de que la revisión de literatura indica una movilidad del concepto colaboración docente hacia el centro del discurso del cambio.

Es posible que una de las barreras para la práctica sostenible de la colaboración es que no existe una visión clara y generalmente aceptada de lo que es el trabajo colaborativo. En este sentido, los esfuerzos por precisar el constructo colaboración y sus componentes, cobran mayor sentido para

poder analizar las formas en que se desarrolla el trabajo en esta modalidad y los impactos que logra en el quehacer docente.

3.2. Concepto de colaboración: un constructo esquivo

A partir del análisis de la literatura, se percibe que la colaboración se ha convertido en un elemento ideal a integrar en el funcionamiento de centro educativo, donde la idea que prima es que todos deben tener la capacidad y el conocimiento para trabajar con colegas, en estructuras formales e informales, para implementar mejoras y poner en práctica estrategias de desarrollo profesional entre los docentes (Friend & Cook, 2013). A pesar de la marcada presencia en el discurso académico, la colaboración suele definirse como “trabajar juntos” (Fishbaugh, 1997; Little, 1982). Sin embargo, el hecho de trabajar juntos representa una idea vaga, a partir de la cual cada quien puede entender cosas diferentes. Por tanto, depender de percepciones o imaginarios particulares puede perjudicar la práctica sostenida del trabajo colaborativo en el centro escolar.

Algunas de las conceptualizaciones utilizadas para definir el fenómeno se sistematizan en este apartado, para mejorar la comprensión del término (véase Tabla 30). Cabe diferenciar las definiciones que establecen a la colaboración como un proceso de aquellas que la sitúan como una forma de relación entre docentes.

No obstante, se observa la importancia de los elementos comunes a cada caso. Por ejemplo, la noción de trabajo, en tanto esfuerzo para alcanzar algo, en este caso las metas comunes. El logro de metas comunes actúa como motivación y causa de la colaboración. Asimismo, la noción de paridad o igualdad de condiciones marca un aspecto importante de la colaboración: ha de darse en relaciones de horizontalidad entre las partes. Por último, esta igualdad entre participantes debe verse representada en los mecanismos de toma de decisiones, decisiones que pueden tomarse como consecuencia de la colaboración.

Los elementos de análisis (identificados en la Tabla 30), enfatizan la necesidad de entender a la colaboración como un constructo multidimensional y variable (Thomson, Perry, & Miller, 2009). En este sentido, es preciso notar que la idea o noción de colaboración se utiliza de manera ambivalente, como un sustantivo y como un adjetivo, en especial en la literatura inglesa: *collaboration- collaborative* (Miller-Stevens & Morris, 2016), pero no exclusivamente.

Las connotaciones de esta sutileza del lenguaje no deben pasar desapercibidas, aún en el uso del castellano. Mientras que lo colaborativo a modo de adjetivo es un comodín que se aplica a diferentes conceptos marcando el “cómo” se hacen las cosas, la colaboración en tanto sustantivo presenta características que pueden medirse como, por ejemplo, profundidad, frecuencia, formalidad, efecto, entre otros atributos del fenómeno (R. Goddard, Goddard, Sook Kim, & Miller, 2015; A. Hargreaves & Fullan, 2012; Little, 1990b).

En suma, cuando se habla de trabajo colaborativo, cultura colaborativa, o enseñanza en colaboración, el calificativo refiere a una forma de actuar y una serie de elementos que deben estar presentes para que se obtengan ciertos resultados. En cambio, cuando se utiliza la colaboración como sustantivo, la falta de acuerdo en la academia sobre una conceptualización sólida se justifica por tratarse de un concepto en constante evolución, que debe entenderse como un fenómeno o proceso contextualizado en el entorno en que tiene lugar. Esta doble acepción, puede tornar aún más dificultoso el establecer consensos sobre lo que significa la colaboración.

Tabla 30. *Conceptos de colaboración según diferentes autores*

Autor	Definición	Elementos que componen el concepto				
		Proceso	Relación	Metas comunes	Equidad	Toma de decisiones
Gray (1989)	Cuando las partes que consideran diferentes aspectos de un problema pueden constructivamente explorar sus diferencias y la búsqueda de soluciones que van más allá de su limitada visión de lo que es posible.			x	x	x
Gray & Wood(1991)	Ocurre cuando un grupo de partes autónomas, interesadas en un problema se comprometen en un proceso interactivo, usando reglas, normas y estructuras compartidas, para actuar o decidir en cuestiones relativas al área de interés.	x				x
ERIC Thesaurus (1996)	Proceso interactivo que permite a los profesores con conocimientos diversos trabajar juntos como iguales y participar en común en la toma de decisiones hacia objetivos mutuamente definidos.	x		x	x	x
Elliott & Woloshyn (2001)	Mientras que no hay un claro acuerdo sobre una definición precisa de la colaboración, utilizamos el término para referir al trabajo equitativo con, por lo menos una persona más, en el mismo proyecto o tarea.			x	x	
Goulet, Krentz, & Christiansen (2003)	La colaboración es una forma particular de unirse, pensar y actuar en conjunto.		x			x
Kelchtermans (2006)	En un sentido descriptivo, se refiere a acciones de cooperación entre maestros, con objetivos relacionados al trabajo. Son interacciones significativas más que simples comportamientos que deben ser entendidos en el contexto en que se originan.		x	x		
Thomson, Perry, & Miller (2009)	Proceso en el cual actores autónomos o semiautónomos interactúan a través de negociación formal e informal, creando reglas y estructuras en conjunto, que rigen sus relaciones y formas de actuar o decidir sobre la cuestión que los unió. Involucra normas compartidas e interacciones mutuamente beneficiosas.		x	x		x
Conoley & Conoley (2010)	Adultos que tratan de trabajar con otros adultos, de manera que se maximicen los resultados de su propio desarrollo personal y profesional, así como el éxito de sus alumnos.			x		

Continúa.

Tabla 30. *Continúa*

Autor	Definición	Elementos que componen el concepto				
		Proceso	Relación	Metas comunes	Equidad	Toma de decisiones
Friend & Cook (2013)	Estilo de interacción directa entre, al menos, dos participantes en condición de iguales, comprometidos de manera voluntaria en la toma de decisiones compartidas en tanto trabajan para alcanzar una meta común.		x	x	x	x
Vangrieken et al. (2015)	Interacción grupal en todas las actividades que se necesitan para realizar una tarea compartida.		x	x		
Barfield, (2016)	Implica decidir metas junto con otros, compartir responsabilidades y trabajar juntos para lograr más de lo que podría lograrse de manera individual.				x	x
Eschler (2016)	Involucra a dos o más docentes en una relación de interdependencia en la que interactúan compartiendo información y conocimiento, planeando y resolviendo problemas.		x			x
Morris & Miller-Stevens (2016)	La colaboración es necesariamente una actividad grupal que involucra a dos o más personas. Es una interacción que tiene lugar entre personas u organizaciones o ambas, en una amplia gama de circunstancias.		x			

Elaboración propia.

Podría pensarse que la maleabilidad del término permite una licencia de uso libre, pero esta idea acomodaticia dista de ser razonable. Lejos de habilitar una justificación simplista, la falta de precisión y el uso polisémico, exterioriza un doble desafío para realizar un estudio válido. El primer desafío, es establecer qué es la colaboración en el ámbito del trabajo docente. Es decir, encontrar una conceptualización del término “colaboración” que pueda conjugarse en el contexto escolar. El segundo desafío, consiste en caracterizar aquellas acciones e interacciones que configuran la colaboración. Estas acciones e interacciones deben ser entendidas a la luz de la conceptualización previa, y analizadas a través de los posibles resultados de su aplicación sobre el trabajo docente en particular, y la organización educativa en general.

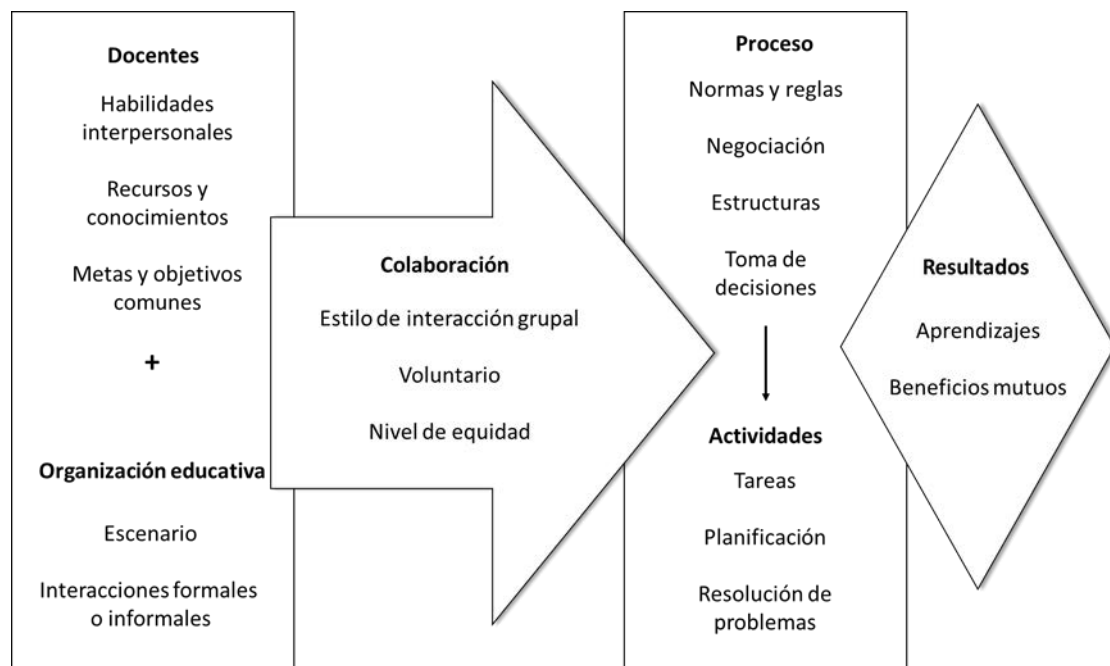
Mediante el análisis y la comparación de los conceptos de colaboración recopilados, este estudio adhiere, en líneas generales, a las ideas planteadas por Friend y Cook (2013), pero a la vez se atiende a la percepción de los otros autores referidos (véase Tabla 30). El contraste de ideas y conceptos recopilados permite una aproximación más comprehensiva del término colaboración, partiendo de la base que la colaboración es un modo de interacción que requiere habilidades interpersonales de los involucrados para llevarse a cabo (véase Capítulo 5). Así, en el contexto de esta investigación se entenderá por colaboración entre docentes a:

- Un estilo particular de interacción significativa, que involucra a dos o más docentes, quienes actuando como iguales y de manera voluntaria,

- Contribuyen desde distintas ópticas y con diferentes experiencias previas, aportando conocimientos diversos y recursos variados,
- Para la realización de una tarea, la planificación de un proyecto o la resolución de problemas relacionados con la actividad profesional,
- Porque comparten objetivos y metas comunes, relacionados a la enseñanza y al desarrollo profesional,
- De manera que generan un proceso o sinergia de acción interdependiente, basado en reglas y normas, formas de negociación, estructuras de trabajo, modelos de toma de decisiones, y responsabilidades compartidas,
- Mediante el que los resultados se maximizan, resaltándose el logro de aprendizajes a distintos niveles (personal, grupal, organizacional), por lo que la interacción significa beneficio mutuo,
- En un escenario que permite tanto interacciones formales como informales entre personas, organizaciones o ambas.

Un resumen gráfico de esta propuesta de conceptualización ayuda a entender las dimensiones que componen la colaboración como fenómeno (véase Ilustración III). En primer lugar se necesita un grupo de docentes que posean ciertas características personales para el trabajo con pares (Friend & Cook, 2013). A esas características se debe sumar la disponibilidad para compartir recursos y conocimientos, y la visión de metas y objetivos en común, asociados a lo profesional (Eschler, 2016). Estos docentes pueden actuar informalmente, e incluso como una fuerza de trabajo paralela a la organización escolar, en especial, si tienen interacciones con docentes de otros centros y, sobre todo, aprovechando las herramientas TIC para la comunicación y el trabajo compartido (Morris & Miller-Stevens, 2016).

Ilustración III. Dimensiones de la colaboración



Elaboración propia.

Sin embargo, lo natural es que el escenario de la colaboración formal e informal sea la organización educativa, debido a que es allí donde la idea de la comunidad docente es más acabada y asequible en este ámbito (Ronfeldt, Owens, McQueen, & Grissom, 2015; Westheimer, 2008). Además, es en el ámbito de la organización escolar donde funciona la cultura colaborativa y el clima propicio para desplegar estas interacciones en colaboración (Armengol, 1999; Deal & Peterson, 2016; A. Hargreaves, 1994) (véase capítulo 4).

En segundo lugar, se encuentra la dimensión colaborativa en sí, como un estilo de interacción colectivo donde se dan relaciones de interdependencia entre quienes la practican y se establecen niveles de equidad entre los participantes, de manera que la responsabilidad por el cumplimiento de las actividades pautadas y los resultados alcanzados mediante la colaboración, es compartida por todos (Barfield, 2016; Barth, 2006).

En tercer lugar, se mencionan las características del proceso de la colaboración para la realización de diferentes actividades asociadas a la labor docente (Little, 1990a). Entre las actividades se listan tareas propias del rol, principalmente aquellas asociadas al aula, pero también las administrativas; la planificación de proyectos que tengan como base la enseñanza a los estudiantes o bien, que tengan que ver con el mejor funcionamiento del centro; y la resolución de problemas y conflictos, tanto sean referidos a los estudiantes como a otros miembros de la organización (Krichesky & Murillo, 2018).

El proceso para llevar a cabo las actividades en colaboración se rige por una serie de normas y reglas que organizan el trabajo, dirigen la negociación, y establecen los mecanismos para la toma de decisiones (Rosenholtz, 1991). Esto crea estructuras, generalmente flexibles que se adaptan, a la vez, a la integración del grupo de participantes, a las tareas a desarrollar, y al entorno donde se desarrolla la colaboración (Wood & Gray, 1991). Es importante tener presente que los procesos de colaboración, entre otros factores, se ven influidos por la disponibilidad y las actitudes de los docentes hacia las TIC (Suárez, Almerich, Gargallo, & Aliaga, 2013; Vaillant, 2013a).

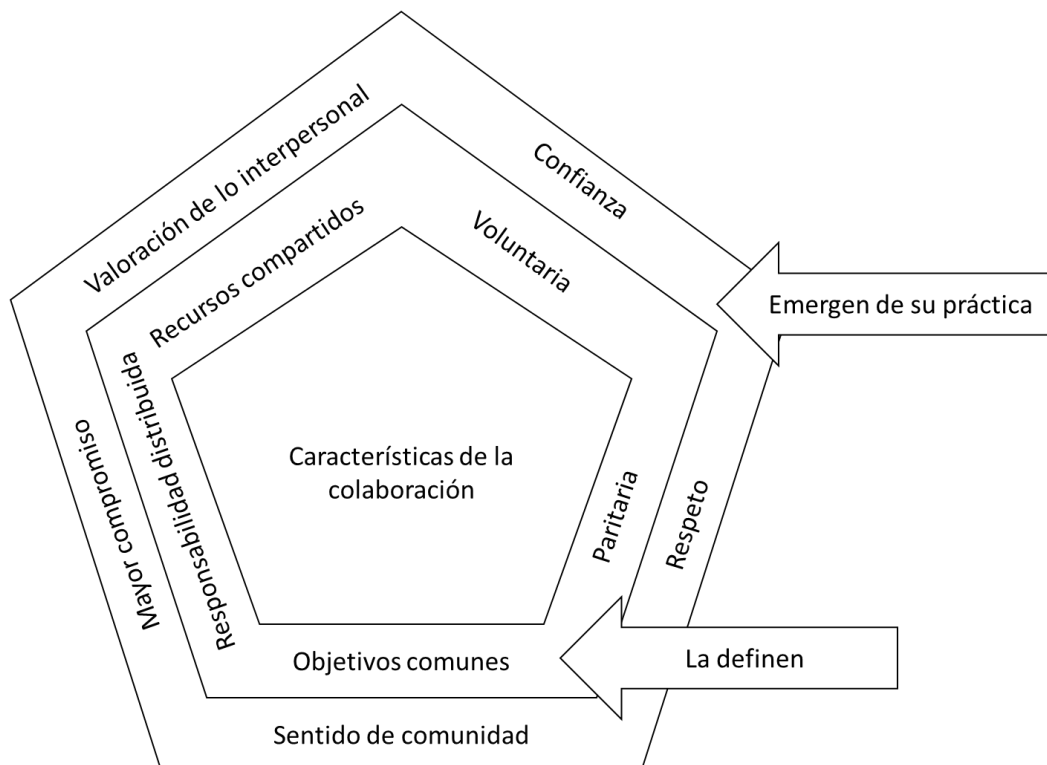
En cuarto y último lugar, la dimensión de resultados o logros de la aplicación de la colaboración refiere a los aprendizajes que se producen a partir del trabajo colaborativo. Como se verá más adelante (véase Capítulo 7), el aprendizaje resultante de las interacciones se da a nivel individual, pero de manera fundamental a nivel de equipo. Por otra parte, y como señala Bolívar (2000), el aprendizaje también se observa a nivel organizacional. En este caso, es el puntapié para el pasaje de la organización escolar hacia un estadio de generación de conocimiento (Gairín et al., 2009), propiciado por la colaboración inter-institucional.

En suma, el concepto de colaboración y las dimensiones que lo componen, tal como se proponen en este apartado, marcan el punto de partida para la comprensión del constructo y su aplicación al análisis de los casos. A partir de esta delimitación conceptual y en los sucesivos capítulos, se despliega la lógica teórica en que se basa esta investigación.

3.2.1 Características de la colaboración

Para ahondar en la comprensión de la colaboración se sintetizan las características distintivas que, en tanto fenómeno observable, surgen tanto de la conceptualización como de las actividades relacionadas al proceso de trabajo. En este sentido y según Friend y Cook (2013), las características de la colaboración se presentan asociadas en dos conjuntos: los rasgos que la definen y los que emergen de su práctica (véase Ilustración IV).

Ilustración IV. Características de la colaboración



 Elaboración propia en base a Friend & Cook (2013).

El primer grupo incluye particularidades relacionadas a las actividades en colaboración (Friend & Cook, 2013):

- Son voluntarias; los participantes deciden colaborar o no, e implican utilizar un estilo particular de interacción con otros, que no se puede imponer.
- Requieren paridad entre participantes; si no existe la paridad la colaboración no puede ocurrir, porque el poder en la toma de decisiones está desbalanceado.
- Están basadas en objetivos comunes; al menos una meta debe ser común para mantener el compromiso.
- La responsabilidad es compartida, tanto en la participación, que asume la estructura de división de tareas, como en la toma de decisiones. Asimismo, la responsabilidad por los resultados de las actividades es compartida por todos los participantes, tanto sea que esos resultados produzcan efectos positivos como negativos.
- Se comparten recursos; el tiempo y la disponibilidad son contribuciones críticas a las tareas y el conocimiento es valorado como aporte. El compartir resulta la clave de la colaboración ya que funciona como motivador y retroalimenta a los participantes para aunar los recursos disponibles, en especial, cuando éstos son limitados.

En el segundo conjunto, las características que derivan de la práctica de la colaboración se agrupan los elementos que marcan las múltiples funciones del trabajo colaborativo. Para Friend y Cook (2013), estos elementos deben estar presentes, en cierto grado, al comienzo de la actividad en

colaboración, pero luego prosperan a raíz de las experiencias exitosas. Así, las características emergentes del trabajo en colaboración tienen que ver con la valoración del estilo de trabajo y el compromiso que se genera por la retroalimentación recibida entre colegas. Los profesionales confían en sus pares y las relaciones mejoran. La confianza lleva a que los problemas o desacuerdos sean más fácilmente resueltos, porque también existe respeto mutuo. El sentido de comunidad profesional se basa en la percepción de que los defectos se minimizan y las fortalezas se maximizan, creando resultados positivos para todos (Friend & Cook, 2013).

3.3. Diferencias entre colaboración y otros conceptos: conviene no confundirse

Con el propósito de refinar la conceptualización de la colaboración, se presentan conceptos que, si bien se usan como sinónimo de colaboración, no la implican *per se*. Aquí se definen los términos cooperación, trabajo en grupo, y colegialidad, entendiendo que cada uno de estos conceptos involucra o puede involucrar cierto grado de colaboración en su puesta en práctica.

3.3.1 Cooperación

La cooperación se define como ser de ayuda o estar dispuesto a ayudar (AITSL, 2015). Se caracteriza por la distribución de trabajo entre colegas para la posterior combinación de los resultados parciales en los resultados finales (Vangrieken et al., 2015). La acción de cooperar mantiene los objetivos individuales del docente, quien recibe ayuda de otros, en una relación en la que todos los participantes se benefician en cierto grado. Requiere compartir recursos y materiales y, frecuentemente, surge de manera espontánea, tratándose de arreglos puntuales para realizar alguna tarea concreta de corto plazo. El involucramiento es pasivo y no demanda estructuras o compromisos (AITSL, 2015).

La cooperación explica parte del proceso de colaboración, pero se trata de dos conceptos diferentes (Hord, 1981). La cooperación no configura colaboración si bien, sin la base de la cooperación la colaboración no es posible (Goulet et al., 2003). La literatura sobre cooperación habla principalmente del aprendizaje cooperativo (Brandt, 1991; Coke, 2005; Dalsgaard & Paulsen, 2009; Johnston, Markle, Arhar, Morkle, & Ahrar, 1988), aunque también se encuentran referencias a la cooperación inter-institucional como formas de trabajo conjunto o “alianzas colaborativas” (Wood & Gray, 1991). Estas formas de trabajo conjunto, usualmente no parten de inquietudes de los docentes, sino que describe formatos más o menos impuestos (Morris & Miller-Stevens, 2016).

En cuanto al aprendizaje resultante, Stahl, Koschmann y Suthers (2014) establecen que en la cooperación se contribuye desde los logros individuales y se presenta la sumatoria de resultados individuales, como el logro del grupo, por lo que el aprendizaje es individual. En cambio en la colaboración, el aprendizaje es producto de la construcción colaborativa del conocimiento, y las actividades en las que se comprometen los individuos son interacciones grupales, como negociación e intercambio, que permiten generar sentimiento de pertenencia y retroalimentación (Stahl et al., 2014).

La gran diferencia entre cooperación y colaboración es que en la primera se persiguen objetivos individuales y en la segunda, los objetivos deben ser comunes. Además, en el caso de la

colaboración, la responsabilidad por los resultados es compartida, y los beneficios son mutuos y equiparables. En tanto en la cooperación, no siempre resulta claro que las partes se vean beneficiadas por la interacción, y la relación puede mostrar claros signos de asimetría entre las partes.

3.3.2 Trabajo en grupo

Un grupo puede ser definido como una estructura organizacional o colectivo, formado por un conjunto de individuos que interactúan y son interdependientes, llevando a cabo tareas similares o complementarias, que se articulan para alcanzar objetivos particulares (Sanz & Pérez-Montoro, 2009; Vangrieken et al., 2015).

El trabajo en grupo suele confundirse con la práctica de la colaboración. Asimismo, trabajo en grupo y trabajo en equipo son conceptos que se utilizan de manera ambivalente. Sin embargo, y a pesar de que grupos y equipos comparten ciertas características comunes como, por ejemplo, ser unidades sociales delimitadas que trabajan en organizaciones más amplias, una característica en la que se diferencian es en el hecho de la presencia de colaboración.

Si en el grupo se producen dinámicas colaborativas que generen aprendizajes, tiene lugar una evolución y una transformación en equipo de trabajo (Raes, Kyndt, Decuyper, Den, & Dochy, 2015; Vangrieken et al., 2015). Es que los grupos pueden ser equipos, pero no a la inversa, debido a que el desempeño de los grupos resulta de los logros propios, y el foco está en las metas y responsabilidades individuales, a diferencia de los equipos (véase apartado 6.2.1). Además, el sentido de pertenencia al grupo puede desarrollarse e influir en la motivación de los participantes si las interacciones grupales resultan eficaces (Sanz & Pérez-Montoro, 2009).

Por su parte, Robbins y Judge (2017) clasifican a los grupos como formales e informales. Los primeros, están definidos por la estructura de la organización, y las tareas que realizan están asignadas de antemano, por la dinámica de los procesos que desarrollan. Los miembros deben comprometerse actuando de acuerdo con los objetivos organizacionales. Los grupos informales son aquellos en los que las interacciones se propician por la necesidad de contacto social entre los integrantes. Si bien no están estructurados organizacionalmente, afectan el desempeño de los miembros y sus comportamientos en la organización.

Cualquiera sea el tipo de grupo que se genere a partir del trabajo coordinado de los docentes, la colaboración será el elemento diferencial para asegurar mejores resultados y sostenibilidad. Por ejemplo, si la colaboración en el grupo es esporádica, las sinergias de trabajo no alcanzarán para que el grupo progrese en cuanto a la forma de trabajo. En cambio, si la colaboración se transforma en una interacción sostenida dentro del grupo y los procesos generan nuevas normas de funcionamiento, el desarrollo de sinergias estructuradas y estables dará paso a la conformación de un equipo de trabajo.

3.3.3 Colegialidad

Colaboración docente y colegialidad docente son términos que se utilizan en la literatura especializada como intercambiables, y cabe destacar que la delimitación entre ellos no resulta del todo clara en la literatura (Little, 1982; Moreno, 2006). A. Hargreaves (1994), admite que el término colegialidad es vago e impreciso, y por esto, queda abierto a la interpretación laxa.

Coincidiendo con la idea de vaguedad, algunos autores mencionan que aun presentando problemas de conceptualización, la colegialidad es vista como una virtud crítica, en la medida que rompe con el aislamiento de los docentes, genera instancias de desarrollo profesional y promueve la capacidad colectiva de los grupos o las instituciones (A. Hargreaves & Fullan, 2012; D. Harris & Anthony, 2001; Little, 1990a; Shah, 2012).

En un sentido amplio, se puede asimilar cualquier forma de trabajo docente compartido, con la idea de colegialidad. A. Hargreaves (2000), propone modos formales e informales de colegialidad. Por ejemplo, en el primer caso sitúa a la enseñanza en equipo, el planeamiento colaborativo, entrenamiento entre pares, relaciones de tutoría, diálogo profesional e investigación-acción colaborativa. En las formas de colegialidad informal menciona la conversación en la sala de profesores, conversación fuera del aula, ayuda y consejo sobre recursos y calificaciones. Estos modos tienen diferentes implicancias en el trabajo docente, por lo que A. Hargreaves (2000), sostiene que no existe una sola colegialidad. Es por este motivo que propone realizar su estudio desde dos puntos de vista: el de la micropolítica escolar y el de la cultura organizacional.

En un sentido más profundo y desde el punto de vista de la micropolítica escolar, Smyth (1999) observa que la colegialidad “es algo más que la deseada relación profesor-profesor. Es una opción política” (p. 56). En concordancia, para Blase (2005), cualquier acción o relación dentro de la organización puede tener trascendencia política en una situación determinada. En este sentido Cuban (2010), puntualiza que docentes y directivos desarrollan tres roles diferenciados: instrucción, gestión y *politick* (o politickear, en el sentido de hacer política). El desempeño de estos roles guarda relación con las estructuras y procesos de toma de decisiones que moldean tanto a la colegialidad, como a la colaboración.

Sin embargo, la crítica de Smyth (1999) establece que la colegialidad es una idea que se inserta en el ámbito educativo, pero no es propia del mismo. Su postura defiende que la docencia no es una forma de trabajo que admita la colegialidad, pero que, en virtud del discurso del cambio, y la burocratización y normativización de la enseñanza, es una idea que se instaura en los sistemas de todo el mundo mediante relaciones asimétricas de poder. Advierte también, que la colegialidad es colaboración simulada, mediante la cual los docentes creen tener el control de ciertas cuestiones del ámbito profesional, en sistemas educativos donde las jerarquías son las que imponen las reglas de juego.

Con estas premisas, Smyth (1999) propone que la colegialidad significa la capacidad para trabajar como parte de grupos y equipos de trabajo “en la agenda escolar y en los procesos de toma de decisiones”, lo que equivale a una forma de “dominio indirecto” de los docentes sobre “los controles directos establecidos” por las autoridades (p. 67).

Propuesta como una receta del cambio, para hacer frente al individualismo y la autonomía (Shah, 2012; Smyth, 1999), la colegialidad es una forma de relacionamiento entre docentes caracterizada por la confianza, la apertura, la preocupación y la cooperación (ERIC, 1988). También se considera colegialidad al desarrollo de relaciones de colaboración profesional dentro del personal de la escuela, y entre éstos y con las comunidades circundantes (Hopkins, 2005). Kelchtermans (2006), marca una diferencia entre colaboración y colegialidad. Mientras que al primer término lo asocia a acciones colectivas, coordinadas, el segundo lo enfoca a las formas y la calidad en que se producen las relaciones entre colegas. Es más, para este autor, un concepto constituye al otro y viceversa. En la medida en que la equidad es el elemento constitutivo de ambos, para poder analizarlos debe tomarse en cuenta en contexto en el cual se desarrollan. Además de la equidad,

los elementos constitutivos de la colegialidad son respeto, confianza, normas para la indagación crítica y la mejora, y relacionamiento positivo y cuidado (Ning, Lee, & Lee, 2015).

Bakieva, Jornet, y Leyva (2014), establecen que el constructo colegialidad docente está compuesto por la pertenencia a un grupo, bajo la forma de colegio o corporación, en este caso, de docentes. El sentido de pertenencia permite la unión de los miembros para la construcción de una jerarquía para la toma de decisiones, que es habilitada por la gestión escolar mediante la consideración de todos los miembros. “Hablar de colegialidad supone la implicación del profesorado trabajando juntos en la escuela en la que la cultura es colaboradora, y donde las opiniones sobre los objetivos educativos y la conducta social y moral se comparten” (Bakieva et al., 2014, p. 132).

Es posible que sea Barth (1990), quien ofrece la mejor metáfora para comprender la colegialidad, aún sin definirla: los docentes son como abejas, en una colmena saludable. Esta imagen identifica la labor docente con el trabajo en equipo y la creatividad, si las relaciones en el centro escolar son positivas. Pero guardando cierta relación con las ideas de Smyth (1999), Barth (1990) advierte que la colegialidad no es el estado natural de las cosas en las escuelas, ni lo será nunca. Los costos de la interdependencia suelen ser altos, en especial si los equipos de trabajo son numerosos.

Por lo tanto, la colegialidad permanente y extensiva no es una opción real, y en los hechos, los docentes muestran diferentes grados de participación en tareas conjuntas, e incluso requieren trabajo individual para cumplir ciertas tareas. Con este argumento Bolívar (2000), apunta a la necesidad de recurrir a la idea de comunidad, para lograr establecer un marco más ajustado desde donde mirar la colaboración, estableciendo un quiebre con la constitución recíproca que indica Kelchtermans (2006). En una línea análoga Owen (2014) y Ning et al. (2015), mencionan que la colegialidad solo se alcanza cuando se logra establecer una comunidad aprendizaje profesional.

La colaboración, entendida como estilo de relacionamiento voluntario entre docentes es la base de la colegialidad, es decir, la base para establecer relaciones de calidad entre docentes (Kelchtermans, 2006). No obstante, la colaboración por sí sola no implica colegialidad. Es decir, la colaboración espontánea e inconstante, si bien puede ser provechosa para los docentes involucrados, no se transforma en colegialidad *per se*. En un continuo, la colaboración sostenida ayuda a los docentes a desarrollar sentimientos de colegialidad, llevándolos hacia un mayor compromiso con su práctica profesional. Sin embargo, no puede existir colegialidad sin colaboración (Glazier et al., 2016).

Un elemento a tener en cuenta para comprender la colegialidad es que ésta no ocurre por azar. Necesita ser estructurada, pensada y aprendida en contexto (Shah, 2011, 2012). Es por estas razones que la colegialidad no puede ser entendida de igual manera por todos los centros educativos (Smyth, 1999). La realidad de las escuelas presenta matices en cuanto a la existencia y el desarrollo de la colegialidad y la colaboración (Bolívar, 2000). Y es entonces que el análisis de la micropolítica escolar resulta fundamental para poner en práctica procesos de aprendizaje organizacional, de cara a la promoción de la colaboración y la colegialidad docente en el contexto de comunidad (Achinstein, 2002).

Lo que Santos (2015) llama el paradigma de la colegialidad, puede ser visualizado también desde el punto de vista de la cultura organizacional. Y es allí cuando la colegialidad puede presentarse como un arma de doble filo. Cuando el estilo de trabajo colaborativo en la institución se da de manera natural y sostenida, la colegialidad tiene en cuenta a todos los miembros de la comunidad para la toma de decisiones, y da paso a una cultura colaborativa (Jornet, Carmona, & Bakieva, 2012).

En cambio, si la colaboración no se da de manera voluntaria y espontánea, se genera la colegialidad artificial (Datnow, 2011; A. Hargreaves, 1994). Es decir que, cuando la colaboración entre docentes parte de iniciativas descendentes, se configura la colegialidad forzada, degradando las interacciones colaborativas a superficiales o cosméticas, impuestas. Este tipo de colaboración fingida, que plantea Smyth (1999), termina por desgastar a los grupos de trabajo, resintiéndose el clima organizacional, perjudicando la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y afectando el desarrollo profesional (Vangrieken et al., 2015).

En una cultura de colaboración tiene que haber un equilibrio entre autonomía y colegialidad, para no transformarse en colegialidad artificial (Kelchtermans, 2006; A. Hargreaves, 1994). Glazier et al. (2016), establecen que si bien la colegialidad forzada puede ser la base para iniciar dinámicas de colaboración y, de hecho, puede darse colaboración sostenida en ambientes de colegialidad forzada, la existencia o no de colegialidad no determina el desarrollo de formas de colaboración. D. Hargreaves (1995), quien diferencia entre culturas escolares tradicionales y colegiadas, admite que la colaboración puede darse en ambas culturas, por lo que sostiene la independencia entre colaboración y colegialidad.

La colegialidad se da en un tipo especial de cultura escolar, que está compuesta por cuatro estructuras específicas, según D. Hargreaves (1995). La estructura política resulta participativa pero no democrática, por lo que es cuasi-colegial. El director es *primus inter pares*, asegurando a los docentes la participación en las discusiones y, algunas veces, en las decisiones. En este sistema, pueden existir grupos con intereses contrapuestos, que constituyen la estructura micropolítica, escenario de las relaciones de poder y conflicto. Por otra parte, la estructura de sostenibilidad asegura que la distribución de roles es compartida y la rotación de actividades es conocida por los participantes. La estructura de desarrollo también es sabida por los docentes y se basa en relaciones colaborativas que permiten absorber los cambios impuestos desde el exterior. Por último, la estructura de servicio establece las bases de relación con otros actores (tales como padres, estudiantes y jerarquías administrativas).

En esta línea argumental Jarzabkowski (2002), determina que la colaboración es un subconjunto de la colegialidad, una expresión de las relaciones de colegialidad entre docentes. Es por eso, que la autora habla de cultura colegiada y no de cultura de colaboración (véase apartado 4.2). En una cultura colegial las relaciones interpersonales y la dimensión social tienen impacto directo en el ánimo de los docentes, y en la creación de comunidad. En esta visión, lo profesional está ligado a la colaboración, y lo social, representado por la colegialidad, incluye las actividades que desarrollan la cultura de la organización. Según Barth (1990, 2006), las actividades que promueven una cultura colegiada consisten en: conversar sobre la práctica, compartir maneras de hacer, observación focalizada y recíproca de la práctica entre colegas, y apoyo emocional para animar al éxito del colega.

Las actividades que menciona Barth (2006), guardan relación con las propuestas por A. Hargreaves (2000) y las que plantea Little (1990b): compartir, trabajo en conjunto, ayuda y asistencia al colega, y búsqueda de ideas y narración de anécdotas. En todos los casos, los autores asocian estas actividades a la colegialidad (véase Tabla 31).

A partir del listado de tareas colegiadas propuestas por los autores, se puede interpretar que la calidad de las relaciones o colegialidad promueve el estilo de interrelación colaborativo, en la medida que se alcanza la lista de requisitos para configurar la existencia de ambos fenómenos. No obstante, y desde el punto de vista práctico, realizar este tipo de actividades compartidas con

todos los docentes de la escuela, puede resultar complejo, cuando no imposible en ciertos escenarios (véase apartado 4.3).

Tabla 31. Actividades colegiadas según autores

Ámbitos de actividad	Autores		
	<i>Barth (2006)</i>	<i>A. Hargreaves (2000)</i>	<i>Little (1990b)</i>
Conversación	-Comunicación sobre la práctica	-Conversación en la sala de profesores/ fuera del aula -Diálogo profesional	-Narración de anécdotas
Intercambio	-Intercambio de técnicas y recursos -Observación de la práctica de colegas	-Relaciones de tutoría	-Compartir materiales y métodos
Trabajo coordinado	-	-Enseñanza en equipo -Entrenamiento entre pares -Planeamiento colaborativo	-Trabajo en conjunto -Búsqueda de ideas
Soporte	-Contribución al ánimo, y estímulo a los colegas	-Ayuda y consejo sobre recursos y calificaciones	-Ayuda y asistencia al colega
Desarrollo	-	-Investigación-acción colaborativa	-

Elaboración propia.

En otra línea, Ning et al. (2015), proponen a la colegialidad como factible en los equipos de aprendizaje profesional y no a nivel de la organización. Esta proposición está alineada con la propuesta de Owen (2014), y pone énfasis en un aspecto distintivo que debe aportar la colegialidad a los equipos de trabajo: la reflexión colectiva. La reflexión fomenta la retroalimentación sobre los resultados y permite la mejora sobre las actividades desarrolladas en colaboración. De las ideas expresadas se interpreta que la colaboración, cuando se da en un ámbito regido por la colegialidad, resultará más beneficiosa para el desarrollo profesional docente, debido a que la colegialidad aporta el elemento reflexivo al trabajo conjunto, que significa un plus para la retroalimentación sobre los resultados.

En definitiva, la colegialidad habla de la calidad que muestran las relaciones entre docentes, en la medida en que se proponen trabajar juntos. Como depende de la existencia de ciertas estructuras, todos los miembros de la organización deben acordar participar en el contexto de esas estructuras colegiales. Sin embargo, desarrollar la colegialidad en toda la organización como algo uniforme y permanente parece una utopía (Bolívar, 2000). Los esfuerzos en este sentido pueden generar más perjuicios que ventajas, si la colegialidad establecida en la organización es artificial y la colaboración forzada (A. Hargreaves, 1994). De cualquier manera, establecer sinergias de colaboración en la escuela se potencia cuando existe colegialidad auténtica (Ning et al., 2015).

En virtud de lo antes expuesto, resulta razonable promover la existencia de colegialidad a nivel de los equipos de trabajo y las comunidades de aprendizaje profesional, que son los grupos de docentes que pueden desarrollar la colaboración, a pesar del tipo de cultura escolar que muestre la organización. Esta óptica desde la cual se observa el trabajo en colaboración, si bien aclara, en

parte, el contexto de las relaciones y actividades que implican colaboración en el centro escolar involucra una presión por establecer un encuadre más concreto sobre el concepto de colaboración y sus componentes.

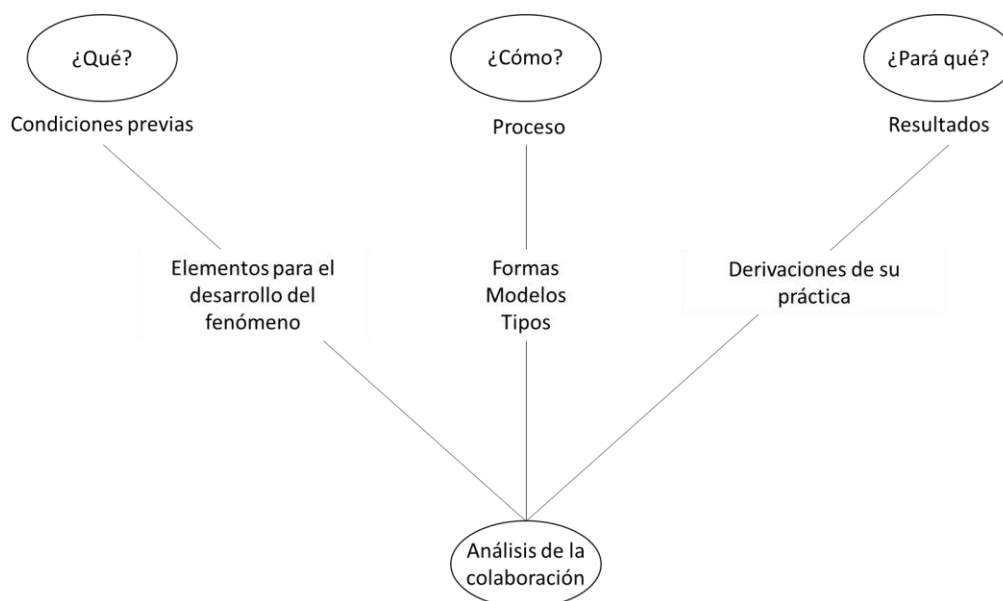
3.4. Ejes para el análisis de la colaboración: las piezas del puzle

La colaboración, entendida como un estilo de interacción entre docentes, que genera procesos y estructuras contextualizadas al entorno de trabajo en el centro, está compuesta de varias dimensiones sobre las cuales es posible estructurar su análisis. Este estudio en particular se basa en la línea argumental que proponen Wood y Gray (1991). Los capítulos que siguen en esta sección revisan la teoría de la colaboración desde tres ejes que articulan la profundización en las dimensiones del constructo colaboración: el eje de las condiciones previas, el eje de los procesos y el eje de los resultados. No obstante, en los diferentes apartados se incorporan elementos planteados por otros autores, articulándose los aportes de Goulet et al. (2003) y A. Williams (2016). Como justificación de esta decisión, en este apartado se esboza la lógica del desarrollo del marco de referencia del estudio.

En primer lugar, y en línea con las diferenciaciones planteadas, se exhibe el encuadre de Wood y Gray (1991), explicando los tres ejes presentados que serán desarrollados más adelante (véase Ilustración V). En este sentido, las condiciones de base o previas agrupan a aquellos factores o elementos que explican la ocurrencia del fenómeno en un determinado contexto escolar. Refieren a “qué” elementos son necesarios para que surja y se desarrolle el fenómeno de la colaboración. Sin algunos de ellos, su práctica no pasaría de una anécdota o instancia puntual. En este eje se encuentran los elementos constitutivos de la colaboración, es decir, aquellos componente y características que hacen al fenómeno. También se plantea el escenario de la colaboración: la cultura escolar y su corolario, el clima organizacional. Inscripto en este eje, se analizan los usos de las TIC para la colaboración profesional por parte de los docentes y las actitudes de éstos frente a las tecnologías.

El eje de los procesos, el “cómo” se colabora, es identificado con las actividades que integran los procesos y las formas que adquieren las relaciones interpersonales en la escuela, por lo que se alinean a la colaboración como calificativo. Para simplificar un fenómeno tan complejo y flexible, la literatura identifica formas, modelos y tipos de colaboración que explican de manera esquemática el trabajo colaborativo de los docentes.

Un tercer eje de análisis, identificado con los resultados de los procesos que surgen de practicar la colaboración, determina el “para qué” se colabora. Los resultados de la colaboración son variados, así lo demuestra la revisión de literatura que analizan Vangrieken et al. (2015), donde se mencionan ganancias tanto para los estudiantes, como para los docentes y la organización escolar. De acuerdo con el interés de este estudio, se focalizan los efectos de la colaboración a nivel del profesorado y del centro educativo. En el primer caso, los resultados se vinculan a las oportunidades de aprendizaje que promueven el desarrollo profesional docente, en especial aquellas que tienen en cuenta los usos de las TIC. En el segundo caso, se puntualizan los resultados de la práctica de la colaboración a nivel del centro, con relación a las oportunidades de creación de conocimiento y su socialización, que derivan en el desarrollo organizacional.

Ilustración V. Ejes de análisis de la colaboración

Elaboración propia en base a Wood & Gray (1991).

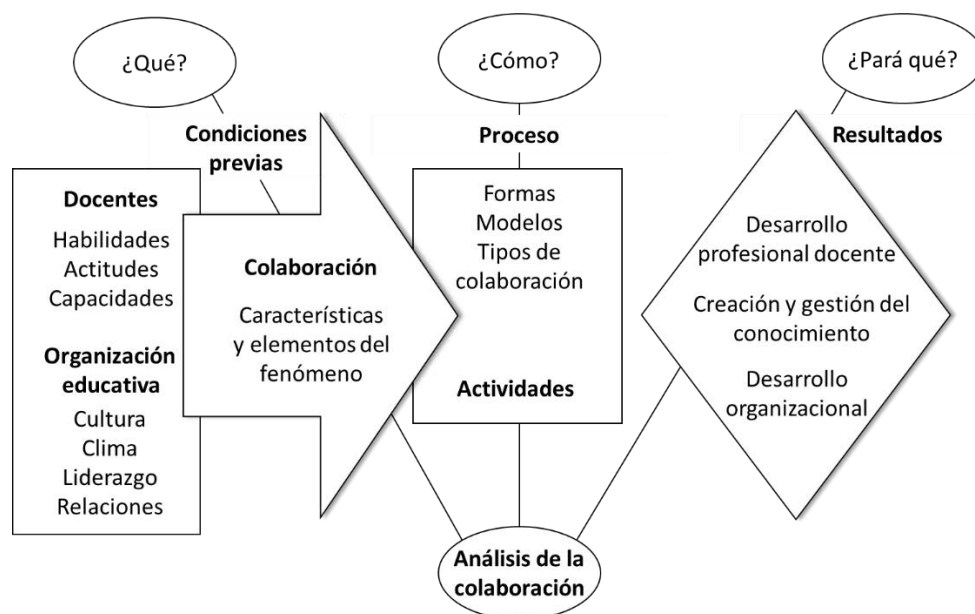
En segundo lugar, los ejes propuestos por Wood y Gray (1991), se articulan desde el punto de vista que proponen Goulet et al. (2003). De esta forma, la colaboración se analiza de manera dual como un fenómeno y como un proceso. En el caso del fenómeno, se analizan las características y los elementos que lo componen, y en el caso del proceso, se analizan las formas en que se desarrolla. De cualquier manera, es importante no perder de vista que la característica más importante de la colaboración es estar enfocada a las tareas, e incluye trabajar y reflexionar en conjunto para lograr propósitos relacionados con el ámbito profesional, por lo que también resulta importante tener en cuenta los resultados de los procesos para su evaluación (Kelchtermans, 2006; Vangrieken et al., 2015).

En tercer lugar y en argumento análogo, A. Williams (2016) advierte que para considerar el futuro de la teoría de la colaboración, es preciso entender las numerosas líneas de pensamiento que forman la base de su conocimiento e impiden alcanzar una definición ampliamente aceptada. Es así que en la lógica de análisis que se presenta en los capítulos siguientes, se tiene en cuenta que los procesos colaborativos son emergentes y de comportamiento inesperado, por lo que se advierte que la generalización teórica y la operacionalización conceptual son desafiantes, cuando no parciales. Además, los marcos de referencia y las tipologías propuestas por diferentes autores capturan disímiles relaciones entre entradas, procesos y variables de salida. Como consecuencia, los marcos de referencia propuestos y las tipologías derivadas no son siempre generalizables a contextos y situaciones diferentes. Por último, la distinción entre tipologías y marcos de referencia que explican la colaboración no siempre está clara. Por estas razones es que la teoría de la colaboración está en constante evolución, para ayudar a identificar elementos faltantes en tipologías existentes y crear estructuras aplicables a nuevos contextos (A. Williams, 2016).

Para complementar estas visiones, se articulan las dimensiones que emergen del concepto de colaboración entre docentes, con los ejes de análisis presentados (véase Ilustración VI). Esta articulación muestra la correspondencia entre las dimensiones que componen y caracterizan la

colaboración docente, con los ejes de análisis que articulan el estudio de la teoría. Así, en el eje de las condiciones previas se ubican los docentes y la organización educativa. Los docentes son clave para direccionar las relaciones interpersonales del ámbito laboral hacia el estilo colaborativo. Sus aportes para el trabajo compartido y las actitudes para alcanzar metas y objetivos que se presentan como comunes para el equipo, favorecen las interacciones de índole colaborativa dentro de la organización escolar.

Ilustración VI. Dimensiones y ejes de análisis de la colaboración



Elaboración propia.

Por otra parte, la organización como escenario de actuación de los docentes aporta normas, valores y estructuras de trabajo que habilitan a las interrelaciones entre los miembros del centro educativo. El clima organizacional que se gesta a partir de las relaciones entre la dirección y los docentes habilita el desarrollo de la colaboración, de manera más o menos formal. En el eje de los procesos, se inscriben todas aquellas actividades que los docentes desarrollan bajo alguna forma de colaboración. Como se verá más adelante, los procesos de colaboración presentan una gradualidad, que puede evolucionar desde formas más simples de colaboración, como la que se da en los equipos de trabajo, a formas más complejas como, por ejemplo, las comunidades de práctica docente. Los procesos de colaboración pueden observarse también a la luz de modelos de interrelación, así como las actividades pueden clasificarse según el tipo de colaboración que se constate.

En última instancia, se ubican los resultados de la colaboración. Como se ha mencionado, el eje de los resultados puede incorporar diferentes dimensiones, entre las que se destacan el ámbito de los estudiantes, el ámbito de los docentes, y el ámbito del centro. En este caso, las áreas de interés tienen que ver con los resultados de la colaboración como insumo del desarrollo profesional docente. También, es de interés analizar resultados en el área de la creación y gestión del conocimiento, en tanto dimensión bisagra para el desarrollo profesional y el desarrollo organizacional.

Con estas apreciaciones en vista, cabe resaltar lo fundamental de tener en cuenta que los procesos de colaboración requieren un análisis contextual, para cada caso estudiado (Vangrieken et al., 2015), debido a que las dinámicas y el bagaje que lo componen están ligados a las interacciones que se dan en una cultura organizacional determinada (véase apartado 4.2). Sin embargo, no se debe caer en una simplificación teórica o una mirada harto flexible sobre la colaboración, que abra la posibilidad a contrastaciones laxas, que resten calidad a la evolución de la teoría. Tanto la conceptualización realizada en este capítulo, como la confección de la lógica del marco de referencia presentada en este apartado, conectan la visión de varios autores, dando mayor sustentabilidad al estudio.

En suma, los ejes de análisis de un fenómeno tan complejo como la colaboración docente son como las piezas de un gran rompecabezas. Han de observarse con cuidado para descifrar qué lugar ocupan y cómo contribuyen a entender la imagen completa del trabajo colaborativo en cada contexto.

3.5. En síntesis

En este capítulo se ha realizado una sistematización de las diferentes conceptualizaciones de colaboración según los referentes teóricos. Esta sistematización ha sido necesaria para determinar lo que implica la colaboración, término profusamente utilizado en los discursos del cambio en educación y sobre el que no existen delimitaciones claras. Con esta recopilación y precisión teórica se puede revisar luego la existencia y desarrollo del fenómeno en la realidad. En líneas generales, la colaboración es el trabajo conjunto, voluntario y orientado por objetivos comunes que se manifiesta en procesos caracterizados por la toma de decisiones colectivas, la interdependencia, la complementariedad y la responsabilidad compartida por los resultados. Para determinar si un proceso se trata de colaboración o no, se debe tener en cuenta si existe reflexión colectiva sobre el desarrollo de la práctica y una visión crítica sobre los logros alcanzados. Estos elementos pueden analizarse en contraste con otros conceptos, que usualmente se confunden con colaboración, como cooperación, trabajo en grupo y colegialidad. Sin embargo, y tal como se expone en los capítulos siguientes, el examen de la colaboración resulta más completo si se realiza a partir de tres ejes: el estudio de las condiciones previas para el desarrollo de la colaboración, el de los procesos que implican trabajo colaborativo y el de los resultados. A partir de ese análisis, se puede determinar en qué medida el fenómeno se presenta en un escenario específico.

Capítulo 4. Eje de las condiciones previas: la organización

Tal como proponen Wood y Gray (1991), la colaboración debe analizarse desde tres ejes: el eje de las condiciones de base o previas, el de los procesos y el de los resultados, para lograr una aproximación a la teoría, en especial, contextualizada en el ámbito educativo. En el eje de las condiciones previas se ubican los elementos necesarios para que surja la colaboración, además de los entornos de relacionamiento y estructura organizacional que les son favorables para su desarrollo (Webs & Holtappels, 2018).

Con la intención de acotar en mayor medida lo que se entiende como colaboración a los efectos de este estudio, este eje se presenta dividido en cuatro áreas temáticas: el escenario TIC, el escenario organizacional, el componente relacional, el componente individual. El objetivo de cada parte es demostrar la complejidad de los elementos contextuales que impactan en la colaboración. Las condiciones previas para que se produzca la colaboración, entonces, se pueden presentar en dos grandes grupos, el de los elementos organizacionales y el de los elementos personales. Se debe aclarar que la división es arbitraria y refleja la necesidad de organizar la presentación de estas temáticas. En realidad, los límites entre uno y otro grupo tienden a ser borrosos debido a que la organización la constituyen personas.

En el primer grupo entonces, que se desarrolla en este capítulo, se ubican los elementos que tienen que ver con la organización. Se introducen en la escena de las condiciones previas las TIC. No obstante, corresponde la advertencia de que resulta una temática transversal en esta investigación, dada la omnipresencia de las tecnologías en los centros educativos y, en general, en la vida cotidiana de los docentes. En el contexto de este estudio, suponer otros escenarios teóricos de acceso a recursos invalidaría los supuestos de partida, dado que en este caso la presencia está asegurada por la universalidad del Plan Ceibal. Se desarrollan asimismo dos conceptos que resultan clave para la colaboración, el de cultura organizacional y el de clima. También se mencionan las barreras y facilitadores para la colaboración que, como se advirtió, tienen un límite difuso entre lo organizativo y lo personal.

En el capítulo 5 se desarrolla el grupo de elementos que tienen que ver con las personas, complementando el panorama de las condiciones previas para que la colaboración, como forma de trabajo docente pueda surgir y desarrollarse en los centros educativos.

4.1. La escuela y las TIC: mutaciones genéticas a partir del cambio tecnológico

Sin entrar en el debate sobre los cambios que operan en la sociedad post-industrial, de la información o del conocimiento (Castells, 2000, 2010; UNESCO, 2005), es impensable obviar que esos cambios han repercutido en la escuela como escenario donde convergen información, conocimiento y tecnologías. En la base del relato, subyacen ideas como el aprendizaje organizacional (Senge, 1990) y las comunidades de aprendizaje (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006), situando a la escuela como organización que promueve el aprendizaje compartido y las dinámicas de trabajo características de la creación y gestión del conocimiento organizacional (Meneses, 2014).

En ese escenario, la OECD (2001), plantea posicionar a la escuela como eje del proceso de cambio, mediante la utilización de las ventajas que aportan las TIC para la participación de los docentes en redes educativas que fomenten el intercambio profesional. La visión de la escuela como nodo de una red más amplia cambia la fisonomía escolar (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2013). Por esta razón, la epistemología de lo digital (Krumsvik, 2009) no puede desligarse del conocimiento de la colaboración.

Pero cabe aclarar que las TIC no son una condición previa para la existencia de la colaboración entre docentes. De hecho, al momento de definir la colaboración en el capítulo anterior, deliberadamente se excluye la temática de la tecnología. Sin embargo, la actitud que presenta la escuela frente a las TIC resulta clave para entender el contexto en que se realiza la colaboración dentro del centro, y la predisposición a ampliar los límites del trabajo docente con colegas de otros centros educativos, para la formación de comunidades profesionales de aprendizaje.

En el apartado siguiente se presenta una reseña sobre las formas en que se fueron incorporando las TIC a los sistemas educativos en general, de manera de ampliar la visión sobre las posturas de los centros frente a lo digital, que se perfila luego (véase apartado 4.1.2).

4.1.1 Breve cronología sobre la introducción de las TIC a la educación

Las iniciativas para incluir las TIC como herramienta educativa a partir de los cambios en la Sociedad del Conocimiento comenzaron en Estados Unidos en la década de 1960. Las primeras experiencias siguieron el modelo de Enseñanza Asistida por Computador, que poco aportaba al proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo, y resultaba en casos aislados por los costos de la tecnología disponible (Cuban, 2001; J. García, 2009). En la década de 1970 se produjo un primer avance en materia educativa, con la utilización del lenguaje de programación LOGO, pensado como un entorno amigable para el uso por parte de los niños. En la década de 1980, se implementa en educación el concepto de programar, con la aparición del programa LOGO Writer, con esta incorporación, además de dibujar se podían procesar textos (J. García, 2009).

Los avances tecnológicos facilitaron la disponibilidad de computadoras personales en el ámbito laboral en varios países, con un lenguaje de programación llamado BASIC, lo que derivó en necesidades de capacitación específica para este entorno. Entonces,

lo que surgió como idea novedosa, basada en el autoaprendizaje, el trabajo en equipo, la modificación del rol docente como aprendiz y orientador en esta nueva modalidad, el aprender de los propios errores, etcétera fue desfigurándose en una enseñanza de la

programación *per se*, alejándose de los fundamentos que la crearon. (J. García, 2009, pág. 21).

Las necesidades de formación para el mercado laboral, junto con los elevados costos de los ordenadores personales para los hogares, sumados a la escasa y onerosa distribución de software educativo, fueron en detrimento de los objetivos pedagógicos de la inclusión de las TIC (Cuban, 2001; J. García, 2009). Sin embargo, la discusión pedagógica sobre la incorporación de estos recursos en el ámbito educativo y su implementación, siguió desarrollándose de manera heterogénea en todo el mundo, pero compartiendo la visión de que “los nuevos paradigmas educativos de acceso universal al conocimiento podrán realizarse si junto con la incorporación de nuevas tecnologías se generan reformas curriculares, cambios en la arquitectura áulica, y reformulación del rol docente” (Artopoulos & Kozak, 2012, p. 399).

Según McFarlane (2008), la aparición y generalización de programas más amigables para el uso por cualquier persona, la posibilidad de acceder a recursos multimedia y la conectividad a redes de computadoras, hicieron que se produjera una verdadera revolución que empapó a la educación y marcó un hito en la forma de aprender y enseñar. Asimismo, la integración al aula de las pizarras electrónicas estableció un quiebre, por el hecho de haber sido creadas con una función exclusivamente pedagógica, a diferencia de otros dispositivos diseñados para otros fines y adaptados a la educación. De cualquier manera, en opinión de McFarlane la forma de enseñar debe tener en cuenta el aprendizaje a través de la comprensión individual y propia del mundo, realidad que cambia permanentemente, por lo que debe enseñarse a comprender el cambio (McFarlane, 2008).

En esta línea, “el esfuerzo de la institución escolar por integrarse al mundo digital va mucho más allá de la incorporación de las tecnologías e implica un formato escolar participativo y novedoso, donde las estructuras se flexibilicen” (Lugo et al., 2014, p. 30) de manera de volver a los objetivos originales de la inclusión de las TIC en la educación. Más allá de políticas particulares de cada país, o cada administración dentro de un mismo territorio (Area, 2005, 2011; Area et al., 2014; Meneses et al., 2014), los esfuerzos de integración de las TIC al modelo educativo han operado de diferentes maneras y han logrado distintos avances en gran parte del mundo.

Según la OCDE, el uso de las TIC en el aula es una de las prácticas pedagógicas “que favorece la adquisición de conocimientos clave para el futuro del alumnado” (OCDE, 2015, p.1). A pesar de este reconocimiento, en el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje llevado a cabo en 2013, conocido como TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), que se centró en el profesorado y los directores, los resultados revelaron que menos del 40% de los docentes que participaron usaban las TIC en sus prácticas de aula (OCDE, 2015).

Los problemas más comunes que se identifican a partir de los resultados de TALIS 2013, en relación con el trabajo con TIC en el aula, son i) la falta de dispositivos, ii) las dificultades del acceso a internet, y iii) la falta de programas informáticos para uso educativo. Además, los docentes aducen que necesitan formación permanente para la utilización de las TIC en la enseñanza y en el entorno laboral (OCDE, 2014). Según la OCDE (2015), el uso de las TIC puede fomentarse “mediante actividades de desarrollo profesional, tales como proyectos de investigación personales o en grupo, o redes de profesorado” (p. 1).

En América Latina, a pesar de la diversidad de situaciones, usualmente desfavorables, que atraviesan los países de la región, la introducción de políticas TIC para la educación ha “presentado el crecimiento más rápido del mundo en las tasas de incorporación de tecnología y conectividad” (Severin, 2013, p.11). No obstante, en la última década, la aplicación ha tenido diferentes logros,

debido a las características de base de los países. Por ejemplo, mientras que en algunos lugares lo primordial ha sido la dotación de electricidad a las escuelas para proveerlas luego de computadoras e internet, en otros países el desarrollo de las políticas está en la etapa de generación de repositorios de recursos y aplicaciones educativas (UNESCO, 2012). Por lo tanto, aún en varios países falta asegurar el acceso equitativo y universal a las tecnologías y, además, en algunas zonas, es preciso adecuar la pedagogía tradicional para que responda a las necesidades que surgen de los grupos de aprendizaje (Ávila, 2002).

Según Cortés (2017), la región ha tomado como base el texto aprobado en el Foro Mundial sobre la Educación, Marco de Acción de Dakar, aprobado en 2000, para plantear

el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), [que] es la hoja de ruta adoptada por los ministros de educación de la región para alcanzar los objetivos de la educación para todos (EPT) en el año 2015. (Cortés, 2017, p.77)

En este documento regional, los docentes se sitúan en el lugar central, otorgándoles un papel clave para alcanzar las metas propuestas. Así, existe evidencia de que se busca generar y mejorar las tendencias de incorporación de TIC al ámbito educativo. Las líneas estratégicas no sólo se centran en el uso para el trabajo en el aula y la mejora en los aprendizajes, sino que, en los últimos años, la región ha generado orientaciones que apuntan el fortalecimiento de la profesión docente, en particular en el uso de TIC y a partir del “aprendizaje colaborativo en el contexto escolar [para] superar el trabajo aislado del docente en el aula” (UNESCO-OREALC, 2016, p. 13).

Por ejemplo, el documento Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO, 2013), las Metas Educativas 2021 (OEI, 2010), y el informe Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe: aprendizajes de la Estrategia Regional sobre Docentes 2011-2016 (OREALC-UNESCO, 2016) resultan guías fundamentales para la incorporación de las TIC en la educación. El foco de las estrategias está puesto en el empoderamiento de los docentes para la utilización de tecnologías para el desarrollo profesional y el trabajo, más allá del aula (UNESCO-OREALC, 2016).

En suma, los factores clave indicados para una potenciación de la calidad educativa a través del uso de TIC son:

- Los docentes, el liderazgo escolar y la visión y habilidad de tomadores de decisión para hacer las conexiones entre estudiantes, dispositivos y aprendizaje para una experiencia relevante y valiosa.
- Dotar a estudiantes y docentes de las mejores condiciones para la aplicación de las TIC en el aula, como conexión a banda ancha y el acceso a recursos pertinentes que acompañen al docente y le permitan el mejor aprovechamiento de la tecnología.
- El intercambio y colaboración entre docentes y fortalecer el expertise colectivo del recurso humano más importante. (UNESCO-OREALC, 2016, p. 74)

A pesar de las intenciones políticas y los esfuerzos realizados en de cada caso, los modelos de incorporación de las TIC a los sistemas educativos han tenido diferentes resultados. En el apartado siguiente se plantean distintos modelos y se esboza su evolución.

4.1.2 Modelos de incorporación de las TIC a los centros educativos

La cronología antes mencionada da cuenta de la perspectiva histórica de la inclusión de recursos digitales a la educación y la evolución teórica que las políticas educativas marcan a nivel internacional y regional. Sin embargo, la forma en que las escuelas efectivamente han adoptado las tecnologías muchas veces no sigue estos postulados. Cada centro tiene sus propios ritmos y necesidades y de estos depende su relación con lo digital.

En este sentido Meneses (2014), recopila las visiones de varios autores para establecer perfiles de escuelas en relación a la utilización de TIC. Así presenta a la escuela competente en TIC, la escuela digitalizada y la escuela digital, de la que se desprenden, a su vez dos tipos: la comunidad escolar en red y las redes electrónicas de escuelas (véase Tabla 32).

Tabla 32. Tipos de escuelas según la actitud frente a las TIC

Tipo	Características	Autores
<i>Escuela competente en TIC</i>	Enfocada en enseñar capacidades TIC que pueden ser usadas en la resolución de problemas y el trabajo en equipo en otras materias	Kennewell, Parkinson, & Tanner (2000)
<i>Escuela digitalizada</i>	Incorporación de las TIC a las actividades cotidianas de la escuela para la creación de comunidades de práctica y la transformación de la escuela en organización que aprende	Krumsvik (2009)
<i>Escuela digital</i>	Plantea la visión holística de la utilización de las TIC tanto para cuestiones operativas como para el desarrollo de aprendizaje y el vínculo con las familias y la comunidad	Lee & Gaffney (2008)
<i>Comunidad escolar en red</i>	La escuela no es solo digital, sino que está en red con la comunidad, gestionando la comunicación de manera instantánea a través de la organización	Lee & Finger (2010)
<i>Redes electrónicas de escuelas</i>	Favorecen la colaboración y el intercambio entre docentes de diferentes escuelas-nodo para promover el desarrollo profesional	McCormick, Fox, Carmichael, & Procter (2011)

Elaboración propia.

De estas visiones pueden extraerse dos factores: el papel de las TIC en la escuela y el rol para la colaboración docente. El primer factor determina que existe una progresión en el papel que juegan las TIC en la escuela. De la escuela competente a las redes de escuelas interconectadas por TIC, la evolución del rol de las tecnologías es notable. Si se piensa el escenario, se podría decir que la primera es una escuela que usa las tecnologías de la misma forma que usaría el libro o la pizarra, y la segunda es una escuela que las integra, haciéndolas parte natural de la vida en el centro. En segundo factor, que tiene que ver con la colaboración se puede analizar desde dos puntos de vista. Mientras que en la escuela que presentan Kennewell et al. (2000) el fenómeno es accesorio con

relación a las TIC, en las escuelas de McCormick et al. (2011) la colaboración es la razón de ser del contacto.

La actitud que muestran los centros educativos frente a las TIC bien puede explicarse a partir de las políticas de inclusión de tecnologías al aula (Area, 2005; Lugo, Kelly, & Gringerg, 2006; Sunkel, Trucco, & Espejo, 2014; Vacchieri, 2013). Los modelos de integración son factores de peso para comprender el uso que la escuela hace de las tecnologías.

La cronología de las etapas de incorporación de las TIC a la educación no estaría completa si no se tienen en cuenta los modelos que se han ido adoptando a lo largo de los años para la incluir tecnologías en las aulas. Artopoulos & Kozak (2012) afirman que se pueden identificar tres modelos de inclusión de las computadoras en el ámbito escolar: los laboratorios, los portales y los móviles. Los modelos se complementan con seis tipos que ilustran sobre las modalidades de uso y sus connotaciones (véase Tabla 33).

Tabla 33. Modelos de inclusión de TIC en educación

Modelo	Tipo	Características
Laboratorios	Aula de computación	Los alumnos se trasladan a un salón para la asignatura de informática o para realizar actividades puntuales de asignaturas curriculares en los horarios de clase establecidos.
	Sala de recursos TIC	Re-significación de un espacio de la institución para el uso con computadoras y recursos multimedia. Docentes y alumnos se trasladan a este lugar para actividades puntuales.
Portales	Canal, plataforma o página	Docentes y alumnos acceden a contenidos diseñados y desarrollados por técnicos, tratando de cubrir una demanda específica de aprendizaje.
Móviles	Aula en red	Computadoras de escritorio con conectividad a internet dentro del salón de clase.
	Laboratorio móvil	Computadoras portátiles o tabletas con conectividad son llevadas a las aulas para un uso específico y rotan de una clase a otra.
	Modelo 1:1	Cada alumno tiene una computadora portátil con conectividad inalámbrica para el uso en el salón y puede llevarla a su casa

Elaboración propia en base Artopoulos & Kozak (2011, 2012).

Estos modelos también muestran una evolución desde formas más instrumentales de uso, a formas más integradas y, por lo tanto, más alineadas con las posibilidades de colaboración asincrónica y extendida a otros centros. Por ejemplo, los laboratorios, son espacios separados y diferenciados de los salones habituales, donde los dispositivos funcionan asignados a una asignatura específica o como apoyo a la enseñanza de asignaturas regulares. En la práctica pueden existir dos modalidades de laboratorio: el aula de computación y el centro de recursos TIC. En el primer caso, el espacio se utiliza rotativamente entre los grupos, asociados a la asignatura informática que cuenta con una carga horaria dentro del currículo y un docente especializado. En el caso del centro de recursos TIC, se resignifica un espacio, usualmente la biblioteca, otorgándole nuevas funcionalidades. Generalmente el uso es compartido por todas las asignaturas, dada la versatilidad del espacio. Esta forma de integración de las TIC a la educación limita el contacto con

los recursos, al necesitarse coordinación para el uso y desplazamiento de alumnos y docentes al aula asignada.

La inclusión de los portales cambia el sentido a la relación con la tecnología, puesto que se trata de desarrollos de contenidos digitales y multimedia especializados. Tienen como ventaja el hecho de estar diseñados en relación a demandas particulares que se utilizan sobre una base específica: canales de televisión, portales y plataformas, donde el énfasis está puesto en la conectividad para el acceso a los contenidos. El éxito de este modelo depende del uso que docentes y alumnos les den a los recursos.

El último modelo de incorporación de TIC a la educación mencionado por Artopoulos y Kozak (2011, 2012), es el de los móviles. Este modelo es concebido como la integración de las TIC a los procesos cotidianos que se dan en las aulas y a las prácticas habituales de enseñanza. En la modalidad aulas en red o conectadas, las computadoras de escritorio se distribuyen en número variable dentro del salón, acompañadas con recursos como conectividad a internet, pantalla interactiva o proyector. La modalidad de laboratorio móvil consiste en desplazar los equipos portátiles por las diferentes aulas según la necesidad, mientras que la característica del modelo 1:1 es incorporar un componente aún más importante al proceso de inclusión. Al otorgar a cada alumno una computadora portátil con conectividad inalámbrica, de uso personal y extensivo al ámbito familiar, el portátil es de la persona y puede llevarse a la casa ampliándose el acceso a las TIC y su uso.

La aplicación de los modelos de inclusión de las TIC en la educación no responde a un formato puro, de hecho, en las instituciones pueden coexistir salas de recursos TIC con laboratorios móviles o incluso con el modelo 1:1 (Lugo et al., 2014), tal como se verifica en varios de los centros educativos de secundaria en Uruguay.

Además, si se cruzan estas categorizaciones se puede hacer una comparación entre tipos de escuelas y modelos de inclusión de TIC. Por ejemplo, la escuela competente en TIC puede funcionar con un modelo de laboratorio, ya que lo importante son las capacidades técnicas desarrolladas por los estudiantes. La filosofía de la escuela digitalizada parece alinearse con el funcionamiento de portales, donde lo fundamental es el intercambio al interior del centro, para sostener el aprendizaje organizacional. En el caso de las escuelas en red y las redes de escuelas, el modelo que se adecúa mejor es el de móviles, especialmente el modelo 1:1, que favorece tanto el contacto con la familia, como con la comunidad y otros centros (Vaillant, 2013b). Tal como muestran los diferentes autores referidos, los procesos de incorporación de tecnologías y las respuestas de las escuelas ante los modelos, pueden posibilitar la identificación de perfiles de centros, según las actitudes hacia las TIC.

En este punto no puede dejar de reconocerse la actual tendencia a categorizar a las TIC según sus usos. Según esta línea de pensamiento, además de las conocidas TIC, están las TAC y las TEP, tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento y tecnologías para el empoderamiento y la participación respectivamente. Varios son los autores que hablan de estas tecnologías, y algunos de ellos centran estas teorías sobre los estudiantes (Cabero, 2015; O. Cortés, Pinto, & Atrio, 2015; Enríquez, 2012; Granados et al., 2014; Lozano, 2011; Monguillot, González, & Guitert, 2017; Sancho, 2008). Sin intentar contraponer posturas, se asume que en la realidad se trata de visiones o usos de las herramientas TIC con distintos fines, entre ellos educativos (comunicación, aprendizaje, participación). Esta visión, que en definitiva podría contribuir a entender el grado de apropiación por parte de los docentes, implica una profundización tal sobre el fenómeno de los usos TIC que exceden los fines exploratorios y descriptivos de este estudio.

En suma, el grado de integración de las TIC puede rastrearse a través de las actitudes culturales hacia la colaboración. Como varios autores puntualizan, la disponibilidad de recursos digitales por sí sola no implica un uso efectivo para los aprendizajes, y por ende, no determina la mejora de la escuela (Cuban, 2001; Drenoyianni, 2006; Meneses & Mominó, 2015). En este sentido, las capacidades de la escuela para mutar hacia nuevos modelos TIC que representan un uso menos instrumental y más profundo, será beneficiosa en la medida que la cultura escolar presente valores positivos hacia la colaboración y el aprendizaje organizacional.

4.2. Cultura escolar: bagaje para la identidad o herencia maldita

La cultura es el argumento de base que propicia el desarrollo de espacios de trabajo colaborativo, mediante la articulación de los procesos de interrelación entre participantes de la organización educativa. En otras palabras, la cultura escolar moldea las interacciones entre los miembros de la organización y habilita o entorpece los procesos de trabajo en colaboración.

La cultura escolar determina tanto la existencia de los elementos de base para la colaboración (eje de las condiciones previas), como el desarrollo y éxito de los procesos de trabajo colaborativo (eje de los procesos). En el caso de los efectos de la colaboración (eje de los resultados), la importancia de la cultura escolar radica en la posibilidad de soporte y comunicación de los resultados obtenidos, tanto se presenten en el ámbito del desarrollo profesional como en el de creación y gestión del conocimiento a partir del desarrollo organizacional.

El concepto de cultura escolar fue introducido por Waller en 1932, cuando afirmaba que la escuela es un organismo social con su propia cultura (Waller, 1965). Se trata de una serie de creencias, normas y valores construidos por los miembros del centro educativo que establecen rituales propios y formas de relacionamiento, particulares a esa organización. Se asimila a una fuerza vital invisible, que se guía por la tradición y da forma a los sentimientos de los docentes, sus formas de trabajo y las formas de comportarse en la organización (Deal & Peterson, 2016).

Para Deal y Peterson (1990), la cultura es un concepto que captura la fuerza sutil, elusiva, intangible y en gran parte inconsciente que modela a un lugar de trabajo. Mediante esta ficción social, que actúa como fuerza formadora del pensamiento y el comportamiento en las organizaciones, los individuos dan sentido al trabajo y a la vida. Por su parte Robbins y Judge (2017), determinan que la cultura es un sistema de significados compartidos sostenidos por los miembros, que distingue a la organización de otras. Es un término que se asocia con el carácter de la organización (Sergiovanni, 2000).

Si bien no existe una conceptualización universalmente aceptada sobre lo que es la cultura, se la puede identificar con patrones de conducta (Armengol, 1999; Prosser, 1999; Schein, 2010; Thompson, 2018). Estos patrones están arraigados en la organización y marcan la forma en que los miembros actúan y se expresan. En otras palabras, la cultura afecta todos los aspectos del centro educativo y cumple varias funciones. Una lista no exhaustiva de las funciones e impactos de la cultura en la escuela es propuesta por Deal y Peterson (2016) e incluye los siguientes aspectos:

- Fomenta la productividad y la eficacia en la escuela. Si el centro está enfocado en la productividad, el rendimiento y la mejora, más que en la facilidad del trabajo, los docentes son más exitosos. La cultura ayuda a los docentes a sobreponerse ante las dificultades del

trabajo, provee motivación, ánimo y reconocimiento profesional a aquellos que mejoran sus prácticas.

- Mejora la colegialidad, la comunicación y la resolución de problemas. Las escuelas ofrecen una mejor oportunidad para el intercambio de ideas, lo que fomenta el avance y la divulgación de las prácticas efectivas.
- Promueve la innovación y la mejora. Las escuelas que motivan al cambio y a la toma de riesgos incentivan a la búsqueda de prácticas creativas y nuevos enfoques. En este tipo de culturas positivas, los actores institucionales planifican de manera colegiada y utilizan los datos con sentido constructivo. A diferencia de las culturas positivas, las culturas tóxicas protegen la mediocridad, la inercia y la desconfianza y son espacios donde la innovación no puede desarrollarse.
- Construye compromiso y motivación. Las personas se sienten motivadas y muestran compromiso con aquellos proyectos que tienen valores y propósitos nobles. La motivación es fortalecida a través de rituales que se nutren de las tradiciones y se intensifica la conexión con la escuela por medio de ceremoniales que hacen a la comunidad, e historias compartidas.
- Amplifica la energía, vitalidad y confianza de los miembros de la organización, estudiantes y comunidad. Se reconoce que el clima organizacional, componente de la cultura, influencia psicológicamente a la escuela de manera contagiosa. Los actores institucionales se ven afectados por las características de una cultura positiva, actuando de manera optimista, confiable y brindando apoyo. Si la cultura es tóxica, hasta los miembros más positivos terminan desanimados.
- Hace foco en lo importante y valorado. Las reglas culturales, expectativas informales, ritos y rituales son precursores de acciones positivas y progreso sostenido. Cuando los valores son significativos, el trabajo diario se centra en lo importante: la educación de calidad, el perfeccionamiento docente y los aprendizajes de los estudiantes.

Para Schein (2010), la cultura puede entenderse a partir de tres niveles: los mecanismos visibles, las creencias y valores adoptados, y las suposiciones básicas subyacentes. Esta idea, complementa la propuesta por French y Bell (1973), quienes hablan del iceberg organizacional y dos niveles de funcionamiento (formal e informal) que determinan el desarrollo del trabajo en equipo. Ambas propuestas de análisis de la cultura de la organización marcan la importancia del análisis de los elementos que se encuentran debajo de la superficie, para entender las lógicas más profundas que motivan el comportamiento de los individuos y el éxito del trabajo en equipos (véase Ilustración VII).

Estos niveles de la cultura se ven afectados por las condiciones y el contexto en que opera la organización. Para entender las dinámicas que influyen en la organización se deben analizar dos componentes: el contenido y la forma de la cultura (A. Hargreaves, 1997; A. Hargreaves & Fullan, 2012). El contenido se refiere a las actitudes, creencias, normas y valores, y patrones de trabajo que los docentes de la escuela tienen en común. La forma de la cultura está dada por los patrones de relacionamiento y formas de asociación entre los miembros de la organización (A. Hargreaves, 1994, 1997). Si se cambia la forma de la cultura, se cambia el contenido, pero no es una tarea sencilla (A. Hargreaves & Fullan, 2012).

A su vez, las culturas en que las normas y patrones se consideran fuertes, están mejor preparadas para asumir el cambio (Saphier & King, 1985; Sergiovanni, 2001). Pero la cultura organizacional de tipo fuerte o estable, no debe confundirse con una cultura rígida; al contrario, la mejora en la

escuela, requiere de culturas flexibles o adaptativas, que generen innovación y conocimientos nuevos (Kruse & Louis, 2009).

Por lo tanto, y a riesgo de establecer algo obvio, la cultura de la escuela debe promover el aprendizaje de todos sus miembros, para proyectar a la organización en un proceso de mejora continua (Deal & Peterson, 2016; Smyth, 1996). Esta idea se fundamenta en la necesidad de conseguir una cultura escolar que sea capaz de lograr el balance entre las necesidades de cambio y la estabilidad, requeridos para llevar adelante las tareas educativas y promover los lazos con la comunidad (Kruse & Louis, 2009).

Ilustración VII. Componentes de la cultura organizacional



Elaboración propia en base a French & Bell (1973) y Schein (2010).

La idea de cambio debe estar enraizada en la cultura escolar, ser parte de las concepciones y del comportamiento natural de los maestros, lo que resulta una tarea compleja de lograr (Hopkins, 2005). Los docentes diariamente deben manejar situaciones disruptivas en la clase y en la escuela. A la constante falta de tiempo y pocas posibilidades de adquirir nuevos conocimientos o capacidades, se le suman los requisitos de la administración (Louis, 2006; Stoll, 1999). En esta

realidad, para que cualquier cambio sea sustantivo y sustentable, la cultura organizacional del centro debe ser positiva y, donde no lo es, la organización debe “reculturizarse” (Fullan, 2007; A. Hargreaves, 1997).

Existe una forma de cultura fuerte, flexible, positiva y orientada al aprendizaje, que genera dentro de la organización sinergias de cambio e innovación: se trata de la cultura colaborativa (Armengol, 1999; A. Hargreaves, 1994). A. Hargreaves y Fullan (2012), posicionan la cultura colaborativa enfrentada a la cultura del individualismo, a la vez que diferencian subculturas de colaboración. Estos autores establecen que, en algunas formas de subculturas colaborativas, prevalecen formas de colaboración superficial que impiden el desarrollo profesional de los docentes. Es para evitar la colaboración cosmética, que terminan por hacer hincapié en dos tipos de culturas colaborativas específicos: la que profundiza el trabajo entre docentes de la escuela, y la que fomenta las redes de intercambio entre centros educativos (véase Tabla 34).

El trabajo que requiere construir una cultura colaborativa es fundamentalmente informal (A. Hargreaves & Fullan, 2012). Pero no por eso debe dejarse todo a la espontaneidad y el azar. Es necesario que el líder de la organización, protector y promotor de los valores de la cultura dirija a los docentes a la incorporación de nuevas formas de hacer, la utilización de nuevas tecnologías y la articulación de nuevos esquemas de trabajo (Deal & Peterson, 1990; Sergiovanni, 2000). Sin embargo, la “reculturización” que proponen algunos autores no siempre es una tarea posible.

Según Kruse y Louis (2009), la clave del cambio es alinear la cultura al esquema de aprendizaje organizacional y la formación de una comunidad profesional de aprendizaje entre los docentes basada en la confianza. Esta postura coincide con las propuestas de A. Hargreaves y Fullan (2012). En este sentido, entender el esquema existente de funcionamiento de la cultura, ayuda al líder a ponderar la situación de base y determinar estrategias para el cambio.

La realidad organizacional, sin embargo, tan compleja como cambiante, no habilita por defecto la existencia de una forma de cultura pura para ser analizada. Robbins y Judge (2017), mencionan que dentro de la organización puede coexistir una cultura dominante, con algunas subculturas. La cultura dominante es aquella que representa los valores fundamentales de la organización y es compartida por la mayoría de los miembros de la institución. Las subculturas surgen como respuesta a experiencias o problemas que miembros de la organización tienen en común como grupo de trabajo. Por ejemplo, en departamentos o niveles del centro escolar, donde las interacciones entre docentes son más cercanas, resulta más fácil el establecimiento de mini-culturas de trabajo (Meredith et al., 2017; Robbins & Judge, 2017).

Los docentes interactúan en subgrupos, donde desarrollan valores, normas y prácticas compartidas, en base a los que perciben y evalúan la colaboración. Estos subgrupos resultan un enlace entre los individuos y la organización, y ayudan a comprender la forma que adopta la cultura de colaboración en el centro (Meredith et al., 2017). La existencia de subculturas o mini-culturas no significa que la dispersión sea negativa o haga a la cultura heterogénea. Por el contrario, la identificación y la comprensión del funcionamiento de los subgrupos en la organización, posibilita la determinación de estrategias de cambio integradas y alineadas (Meredith et al., 2017).

Tabla 34. Culturas y subculturas escolares

Cultura	Subcultura	Características principales	Colaboración	Visión del docente	Comunicación	Características del trabajo
Individua- lista	-	-Aislamiento -Conservadurismo institucionalizado	-La colaboración es vista como supervisión y control -La ayuda es vista como evaluación	- “Llanero solitario” o “contratista independiente”	-Escasa o nula -Reservada a aspectos institucionales	-Trabajo sin retroalimentación, consejo o apoyo -Altos niveles de ansiedad
	Balkanización	-Separación en grupos	-Utilitarista -Se busca en el grupo -Se evita entre grupos	-En competencia con otros grupos de docentes	-Pobre -Marcada indiferencia	-Se refuerzan diferentes visiones sobre el aprendizaje y la enseñanza dentro de la escuela
Colaborativa	Colegialidad forzada	-Colaboración obligatoria, simulada	-Tiene lugar en tiempos y espacios determinados -Resultados predecibles	-Orientado a la implementación de programas	-Comunicación estructurada	-Procedimientos burocráticos formales para el trabajo en conjunto
	Comunidad profesional de aprendizaje	-Comunidad escolar como idea de base	-Compromiso con aprendizaje organizacional -Objetivo común valorado, determinado por la comunidad y flexible	-Respeto por la autonomía	-Fluida	-Conversaciones críticas sobre la práctica -Guiado por el juicio colectivo basado en la experiencia
	Grupos y redes	-Responsabilidad y capacidad colectiva -Competencia colaborativa	-Involucra a otros centros educativos	-Participación voluntaria	-Fundamental para el trabajo en red	-Impacta en la mejora y las formas de propagar buenas prácticas -Afecta solo a pequeños sectores del sistema educativo

Elaboración propia en base a A. Hargreaves & Fullan (2012).

En suma, el cúmulo general de valores que caracteriza a la organización y en el que se basan los subgrupos para funcionar debe contener un ingrediente positivo hacia el cambio. De lo contrario, cambiar la cultura será una tarea imposible, y los usos y costumbres del centro se convertirán en una maldición de estatismo frente a necesidades de adaptabilidad que pide la Sociedad del Conocimiento a las escuelas. Las culturas más flexibles y positivas al cambio son aquellas en que las actitudes abiertas hacia la colaboración suelen implicar un mejor uso de las TIC para el trabajo compartido.

4.2.1 Cultura colaborativa

Si se suma discurso del cambio educativo, urgencias para la “reculturización” y adaptación de la escuela al siglo XXI, e idealización de la colaboración como forma de trabajo, el resultado está representado por la idea de cultura colaborativa. Sea por la presión del discurso, por los requerimientos reales de mejora de la educación, o por el hecho de asegurar mejores condiciones de trabajo a los docentes, la búsqueda de una cultura escolar evolutiva, más abierta, que promueva la confianza y el soporte entre docentes para dotarlos de sentido de comunidad, no parece una mala idea (A. Hargreaves & Dawe, 1990).

El término cultura colaborativa, acuñado por Nias (1989), caracteriza a los patrones de relacionamiento más que a los fundamentos de la práctica educativa (Lavié, 2006). Una cultura colaborativa se caracteriza por altos niveles de charla, comunicación no verbal, escucha, risas, elogios entre todo el personal de la escuela (Nias, 1989; Nias, Southworth, & Campbell, 1992). Se muestra como acogedora e, intrínsecamente, facilitadora de desarrollo profesional de los docentes y del aprendizaje organizacional. Aunque uno de los elementos más importantes es la confianza, para lograrla, el trabajo docente debe reunir varias condiciones. Entre esas condiciones se listan integridad, consideración por los demás, competencia, confiabilidad y consistencia (Fullan & Hargreaves, 1991; Kruse & Louis, 2009).

Como se observa, estos elementos refieren de manera fundamental a lo relacional. Es por eso que el éxito de la colaboración reside en la capacidad del director para sostener equipos de trabajo en los que se brinden oportunidades de involucramiento y participación, a la vez que existe satisfacción con el grupo, y una visión compartida de la organización y de las tareas (Barth, 1990; Kruse & Louis, 2009; Little, 1990a; Sergiovanni, 1994). Sobre el rol del liderazgo en la creación de sinergias de colaboración existe extensa literatura, tal como se abordará más adelante (véase apartado 5.1.3).

Nias, Southworth y Yeomans (1994) establecen algunos de los elementos que hacen a una cultura colaborativa. Entre ellos destacan la valoración de los individuos como personas, de la interdependencia, la seguridad y la apertura. Sostienen que este tipo de cultura valora, por transitiva, a los grupos de trabajo. Las relaciones entre los miembros del centro son de horizontalidad, considerando a las personas más allá de sus roles, en el contexto familiar y personal que tienen fuera de la escuela. No obstante, el liderazgo del director es un estado que no se discute. Los directores participan de los grupos como iguales, pero el resto del equipo reconoce su autoridad.

En una cultura de colaboración, las relaciones que se desarrollan en la escuela trascienden los límites de lo profesional y se vuelven más cercanas. La interdependencia genera un sentido de pertenencia al grupo y valora la diversidad, a la vez que permite ahondar en los vínculos, generando una simbiosis que alimenta las relaciones profesionales y personales. La apertura

beneficia tanto a los docentes como a los grupos de trabajo, y es, a un tiempo, causa y consecuencia del desarrollo de los lazos en la organización. Las manifestaciones de los participantes ya sean de acuerdo como de desacuerdo, son valoradas en la cultura de colaboración. Y a pesar de que la interdependencia restringe parte de la autonomía, se valora la seguridad que aporta en la realización de tareas (Nias et al., 1992, 1994)

En otras palabras, se apunta a la necesidad de que todos los elementos de la organización y todos los participantes estén involucrados. La participación es el eje que permite el despliegue de la colaboración y a su vez, ésta permite dar sentido a la participación, en un escenario donde la organización es el telón para el desarrollo de relaciones personales y profesionales (Armengol, 1999).

Además, la colaboración efectiva, es una práctica que debe presentarse sostenida en el tiempo (Little, 1990a). En este sentido, también debe afirmarse que si los esfuerzos se realizan en un grupo o en un nivel de la escuela, la colaboración tendrá un efecto fugaz (K. Kelly & Schaefer, 2014). Para que los esfuerzos colaborativos sean eficaces y sostenibles, la colaboración debe abarcar a toda la organización impregnando el ambiente del centro y transformándose en un valor de la cultura (véase Ilustración VIII).

Ilustración VIII. Elementos que componen el ambiente colaborativo de la organización



Elaboración propia en base a K. Kelly & Schaefer (2014).

No obstante, en una cultura colaborativa, los grupos que funcionan dentro de la organización y los miembros que componen la comunidad deben mantener cierta individualidad y autonomía. De esta manera, las interacciones se verán enriquecidas por la diversidad de los participantes, que aportan desde sus experiencias y bagaje personal (A. Hargreaves & Fullan, 2012).

4.2.2 Otros tipos de culturas en la organización educativa

A la vez que A. Hargreaves y Fullan (2012), otros autores proponen clasificar las culturas escolares. A los efectos de este estudio, se tienen en cuenta aquellas tipologías que proponen la categorización de la cultura escolar con base en la colaboración. Por ejemplo, se toman los trabajos de Rosenholtz (1991), Stoll y Fink (1996) y la categorización propuesta por Gruenert y Whitaker (2015).

A partir de la investigación de Rosenholtz (1991), se pueden identificar tres tipos de escenarios o escuelas relacionados a cómo se comportan los docentes, según variables organizacionales que condicionan el ambiente de trabajo e involucran colaboración (véase Tabla 35).

Tabla 35. Tipos de escuelas según nivel de variables organizacionales

Variables organizacionales	Nivel de ayuda	Escenario escolar	Tipo de escuela	Características
Toma de decisiones Grado de certeza Metas comunes Enseñanza en equipo Colaboración	Alto	Colaborativo De aprendizaje enriquecido	Móvil	-Alto consenso sobre metas comunes -Trabajo conjunto -Docencia difícil -Mejora -Buscan razones -Optimistas
	Medio	Aislamiento moderado Aprendizaje de empobrecimiento moderado	Moderadamente atascado	-Intercambian materiales o experiencias -No planifican en conjunto -No se involucran en la resolución de problemas
	Bajo	Aislado Aprendizaje empobrecido	Atascado	-Bajo consenso sobre metas comunes -Autosuficiencia -Docencia fácil -Rutina -Buscan excusas -Fatalistas

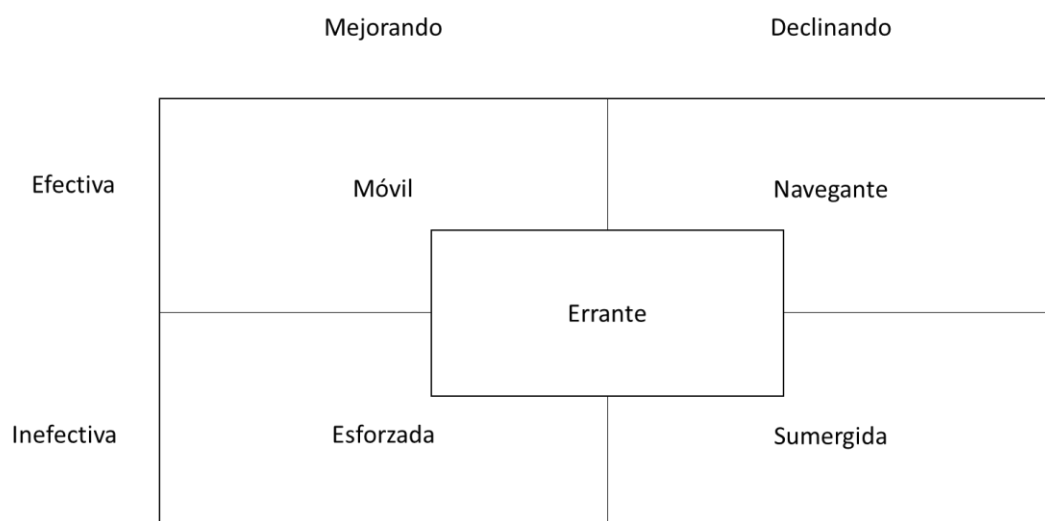
Elaboración propia en base a Rosenholtz (1991).

La escuela móvil se caracteriza por altos niveles de integración entre colegas, compromiso con la tarea docente y alegría por su desarrollo, en un ambiente de aprendizaje que representa un alto grado de comportamientos que implican ayuda mutua. La escuela atascada se encuentra en las antípodas de esta situación. Los docentes sienten un alto grado de frustración por su trabajo y existe un clima negativo para enfrentar los fracasos de la práctica que refuerzan el aislamiento de los docentes. En un intermedio, existen escuelas donde se observan algunas prácticas colaborativas superficiales, que Rosenholtz (1991) identifica como de atascamiento moderado. Las iniciativas para romper el aislamiento son puntuales y no sostenidas por los docentes.

La tipología de Rosenholtz es criticada por Stoll y Fink (1996), quienes sostienen que distinguir entre culturas móviles y atascadas no basta para mostrar la complejidad de la escuela. Es por eso

que proponen una clasificación basada en la efectividad de la escuela, donde puede hacerse un paralelismo con la existencia de colaboración (véase Ilustración IX).

Ilustración IX. Tipos de culturas escolares según su efectividad



Elaboración propia en base a Stoll & Fink (1996).

Así, las características sobresalientes de cada tipo son:

- Cultura móvil: presenta un sentimiento de propósito compartido y un norte común. Siempre están disponibles instancias de colaboración y las prácticas son revisadas de manera constante. Se busca activamente el desarrollo para adaptarse a los cambios del contexto.
- Cultura navegante: tiende a verse bien, incluso puede contar con infraestructuras nuevas y bien mantenidas. El desempeño del centro es bueno en cuanto al aprendizaje de los estudiantes, aunque los motivos del éxito no residen en los docentes. Las estadísticas de desempeño hacen que los docentes no estén interesados en cambiar, por lo que la colaboración sustancial no se practica.
- Cultura errante: no es particularmente efectiva o inefectiva, se mueve a un ritmo demasiado lento para enfrentar los cambios. Los objetivos no están alineados y a veces resultan contradictorios.
- Cultura sumergida: es inefectiva a los efectos del desempeño de los estudiantes. Los docentes no quieren hacer cambios por apatía o por ignorancia y se refugian en el aislamiento. La culpa del fracaso es buscada en aspectos externos a la escuela.
- Cultura esforzada: sabe que no es efectiva y lucha para mejorar. El personal no cuenta con el conocimiento o las habilidades necesarias para realizar las mejoras, pero tienen el tesón para seguir intentándolo. Piensan que probar cosas nuevas hará una diferencia.

Por último, se presenta la tipología que proponen Gruenert y Whitaker (2015). Estos autores, toman las ideas de Fullan y Hargreaves (1991) y las de Deal y Kennedy (1982) para generar una tipología más exhaustiva, que permite entender la cultura desde el lente de la colaboración. En este sentido proponen seis tipos de cultura: colaborativa, colaboración comfortable, colegialidad forzada, balcanizada, fragmentada y tóxica (véase Tabla 36).

Tabla 36. Tipos de culturas según el grado de colaboración

Tipo de cultura	Rasgos relevantes	Características
Colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> -Cultura de tipo fuerte -Funciona como una familia al momento de brindar apoyo 	<ul style="list-style-type: none"> -Oportunidades de aprendizaje para docentes y estudiantes -Valores educativos compartidos y fuertes -Trabajo conjunto para alcanzar oportunidades de desarrollo profesional docente -Compromiso con la mejora del trabajo -Observación mutua y análisis crítico de métodos de enseñanza
Colaboración comfortable	<ul style="list-style-type: none"> -Se basa en valores de cooperación, cortesía y conformidad -El confort es el enemigo de la colaboración verdadera 	<ul style="list-style-type: none"> -La cortesía puede inhibir la retroalimentación crítica -El desacuerdo no es abiertamente expresado -Los intercambios se basan en compartir consejos y técnicas -Los docentes conocen que hacen los colegas en sus clases y eventualmente se visitan -Las charlas nunca son desafiantes para no exponer las debilidades -Las recompensas externas suplantan a las motivaciones internas
Colegialidad forzada	<ul style="list-style-type: none"> -Suele usarse como transición hacia la cultura colaborativa -Disminuye la autonomía 	<ul style="list-style-type: none"> -El comportamiento de toda la organización está determinado por el líder -Reduce la motivación de los docentes para buscar nuevos enfoques de enseñanza -Fuerza las relaciones entre docentes y agrega tareas administrativas -Es necesario mantener el equilibrio con la regulación
Balkanizada	<ul style="list-style-type: none"> -La colaboración ocurre al interior de los grupos 	<ul style="list-style-type: none"> -Se caracteriza por presentar subculturas entre grupos que compiten por recursos -Los grupos más fuertes sienten que pueden manejar grupos más débiles en su provecho
Fragmentada	<ul style="list-style-type: none"> -Cada uno hace lo suyo -No hay interacción profesional -Se promueve el <i>statu quo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> -Nadie se preocupa mucho por lo que hace el otro -Las reuniones de transforman en rituales sin sentido -Las puertas de las aulas están cerradas en todo sentido -Los directivos fomentan la autonomía y los docentes atribuyen su efectividad a la autonomía -Las retribuciones se basan en méritos personales que fomentan la independencia -Pedir ayuda es visto como una debilidad
Tóxica	<ul style="list-style-type: none"> -El foco se pone en lo negativo -Las energías están puestas en prevenir los cambios 	<ul style="list-style-type: none"> -Los docentes tienen bajas expectativas sobre los estudiantes -La cultura tiene a reforzarse y homogeneizarse hacia lo negativo -Los docentes están pensando en el momento de irse a sus casas o en las próximas vacaciones

Elaboración propia en base a Gruenert &Whitaker (2015).

Del análisis de las tipologías propuestas por los referentes teóricos se perciben las dificultades para unificar criterios de clasificación. Tanto es así que seguramente se puedan encontrar otras tipologías que se adapten al ámbito escolar. Sin embargo, partiendo de la base de que las culturas son aproximaciones conceptuales para entender el funcionamiento escolar, se debe tener en cuenta que cualquier propuesta no se presenta en estado puro en la realidad. Es por lo que cabe, además, examinar otros elementos del funcionamiento de la organización para poder comprender el fenómeno de la colaboración. Tal es el caso del clima organizacional, y las barreras y facilitadores para el desarrollo de los procesos colaborativos.

4.2.3 Clima organizacional

El clima organizacional, como elemento de la cultura, juega un papel importante en el desarrollo de las sinergias de colaboración. Pero al igual que el término cultura, se trata de un concepto difícil de establecer (Elías, 2015). Tal como menciona Ellis (1988), es una metáfora popular para referirse a un fenómeno complejo, fácil de percibir pero extremadamente difícil de medir y manipular.

Grosso modo, el clima se trata de las apreciaciones individuales sobre el ambiente de trabajo en el centro (Hoy & Clover, 2007). Para Tschannen-Moran y Gareis (2015), se trata de un constructo que intenta capturar las percepciones de los miembros de la comunidad escolar en relación a la calidad de las relaciones interpersonales. Como construcción teórica, proponen que se compone de impresiones sobre las normas de comportamiento aceptadas, con respecto a tres elementos:

- Profesionalismo docente: el profesionalismo de los docentes es un comportamiento que muestra compromiso con el trabajo y disposición para colaborar con colegas. El objetivo es lograr el progreso de los estudiantes mediante la búsqueda de nuevas y mejores prácticas de enseñanza. Está basado en procesos continuos para la mejora del conocimiento a través del desarrollo profesional.
- Presión académica: se manifiesta en centros educativos que buscan la excelencia. El clima escolar puede influenciar comportamientos productivos entre los miembros de la comunidad, teniendo como resultado una marcada confianza en los objetivos académicos propuestos. Los docentes acompañan el desarrollo de estos objetivos con la creación de un entorno de aprendizaje serio, con altas expectativas de desempeño. El apoyo de las familias y el establecimiento de normas que son respetadas por los estudiantes son elementales para el éxito académico, en un entorno que premia los esfuerzos de las partes.
- Compromiso con la comunidad: la escuela que promueve los vínculos con la comunidad edifica relaciones constructivas. Estas relaciones se basan en la comunicación de objetivos y logros a las familias y demás miembros de la comunidad. En contrapartida, la escuela puede reunir el apoyo de la comunidad cuando es necesario.

Así presentados por Tschannen-Moran y Gareis (2015), estos elementos se vinculan con la confianza en la dirección, generando un clima organizacional fuerte, productivo y positivo, que estos autores dan a llamar clima escolar “vibrante”. Tal clima, promovido por la dirección, facilita las relaciones interpersonales constructivas en escuelas de desempeño académico exitoso.

En la misma línea Treviño, Place y Gempp (2012), expresan que “una escuela con buen clima escolar es una organización profesional donde existe colaboración entre directivos y profesores, en la que participan las familias y los estudiantes” (p.5). En ese clima positivo, los docentes son estimulados a participar en tanto son reconocidos como profesionales y habilitados a ejercer liderazgo en los procesos de enseñanza. Asimismo, la comunidad del centro reconoce sus aportes y puntos de vista, y los valora (Eirín, García, & Montero, 2009).

Por su parte Krichesky y Murillo (2018), adhieren a la idea de que la forma de mantener el clima positivo, adecuado para el desarrollo de la colaboración, es promover relaciones colegiadas entre los docentes. Estos autores recalcan que el clima de la escuela guarda relación con la forma de liderazgo y el desempeño de los estudiantes. La relación entre clima escolar y logros académicos de los estudiantes está ampliamente estudiada y documentada, tal como refieren Jones y Shindler (2016). De igual manera, y como menciona el trabajo de Prado de Oliveira y Souza (2016), la relación entre la influencia del liderazgo en el clima ha sido objeto de investigación desde diferentes enfoques.

Por otra parte, la correspondencia entre clima escolar y desarrollo profesional docente queda establecida en un reciente trabajo de Castro, Amante y Morgado (2017). En este estudio, los autores establecen que en un clima positivo los docentes se comprometen con el aprendizaje continuo, mediante la colaboración que fomenta el desarrollo profesional. También, al sentirse apoyados por el director y sus pares, se muestran más comprometidos con el trabajo en general. De la misma manera, un clima positivo para las relaciones entre colegas es esencial para crear cohesión y sentido de pertenencia a la organización por parte del director, aunque estos resultados apoyan estudios realizados con anterioridad.

Resulta notable, a la vez que útil para la comprensión del constructo clima escolar en la práctica, la revisión de literatura elaborada por Wang y Degol (2016). A partir de este estudio, determinan cuatro áreas y trece dimensiones del concepto (véase Tabla 37), aunque advierten que las áreas y dimensiones varían de una organización a otra, e incluso se pueden sobreponer entre sí.

Si bien el desarrollo de las áreas identificadas por Wang y Degol (2016) implica desentrañar las múltiples dimensiones del constructo clima, este marco de referencia sólo toma aquellas dimensiones que presentan una relación más estrecha con la colaboración docente: liderazgo del equipo directivo, enseñanza y aprendizaje, desarrollo profesional docente y calidad de las relaciones interpersonales.

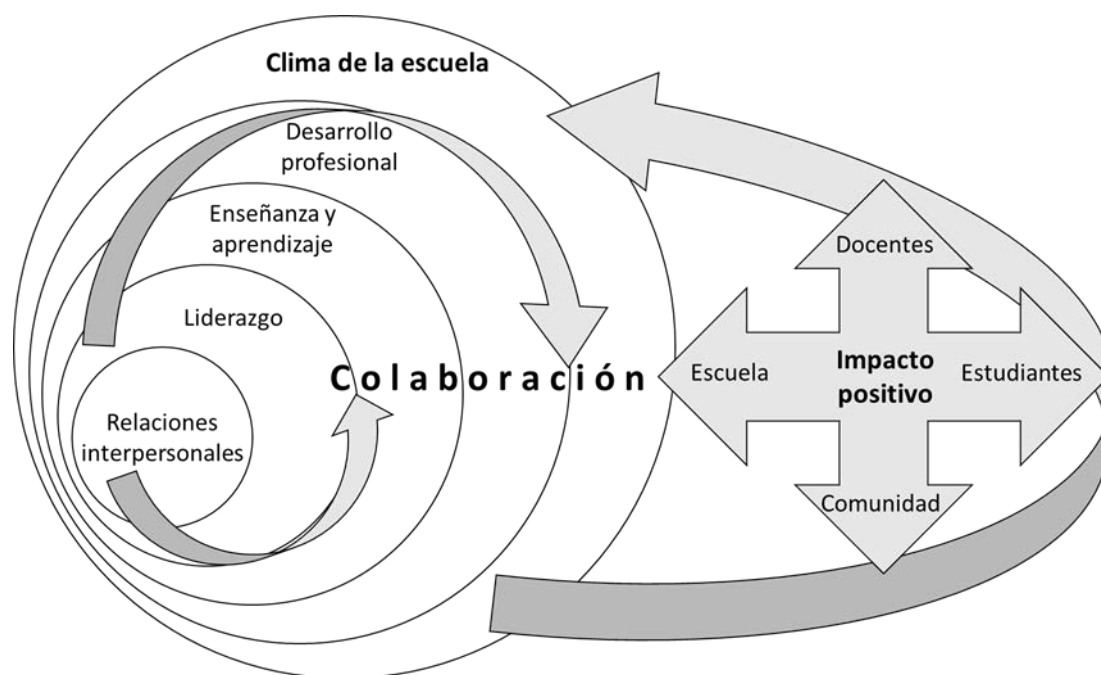
Estas dimensiones del clima del centro educativo son abordadas más adelante. En tanto la calidad de las relaciones interpersonales y el liderazgo se asocian al eje de las condiciones previas para la existencia de colaboración entre docentes, el desarrollo profesional y lo relativo a los impactos de la colaboración en los procesos de enseñanza, se vinculan al eje de los resultados.

Tabla 37. Áreas y dimensiones del concepto clima escolar

		Áreas			
		Académica	Comunitaria	Seguridad	Ambiente de enseñanza
Dimensiones	<i>Liderazgo del equipo directivo</i>	Fomento de las buenas relaciones, la participación y colaboración Equilibrio entre los objetivos comunes de la organización y las visiones individuales	Consistencia, frecuencia y naturaleza de las relaciones entre docentes, estudiantes y personal Apoyo, confianza, respeto y cuidados mutuos Fomentada por la comunicación y colaboración efectiva	Grado en que existe violencia, agresión y victimización en la escuela Medidas tomadas para asegurar la seguridad física	<i>Adecuación ambiental</i> Características físicas de las instalaciones: temperatura, iluminación, control acústico; limpieza y mantenimiento
	<i>Enseñanza y aprendizaje</i>	Impacto de los métodos y prácticas de enseñanza Retroalimentación constructiva Desafíos académicos asumidos	<i>Conectividad</i> Lazos psicológicos creados a partir de la aceptación, inclusión y sentido de pertenencia a la escuela Sentido de identificación y afiliación a la comunidad	<i>Seguridad emocional</i> Estrategias de cuidado y soporte Disponibilidad de asesoría frente a desórdenes del ánimo	<i>Organización estructural</i> Tamaño de la escuela, de las aulas Accesibilidad Cantidad de docentes por alumno
	<i>Desarrollo profesional</i>	Oportunidades y programas para mejorar las estrategias de enseñanza Fomento de la colaboración entre docentes Evaluación formativa continua	<i>Respeto a la diversidad</i> Conciencia cultural, apreciación y respeto por todos, con independencia de la etnia, género, orientación sexual, religión, entre otros	<i>Orden y disciplina</i> Grado en que los estudiantes adhieren a las normas de conducta y las respetan Modo en que el desorden es manejado	<i>Disponibilidad de recursos</i> Equipamiento, materiales, insumos, tales como tecnología, herramientas, materiales didácticos, entre otros
			<i>Vínculos con la comunidad</i>		
			Involucramiento de las familias y otros miembros de la comunidad en la escuela		
			En base a Wang & Degol (2016).		

En este sentido, la colaboración como componente y articulador de las dimensiones del clima escolar tiene diversos impactos positivos en distintos ámbitos (véase Ilustración X). Entre ellos, está el logro de un ambiente de trabajo adecuado para el despliegue del proceso de enseñanza aprendizaje, que favorece a los estudiantes. También, se cuentan las consecuencias para la mejora de la escuela como organización, y los intercambios enriquecedores con la comunidad. Pero, quizás el más importante, son los efectos en la profesionalización de los docentes que, a la vez, rompa con esquemas de aislamiento e instale a la colaboración como un valor fundamental de la práctica. O, en otras palabras, que la incorpore al código de ética docente, como condición *sine qua non* del ejercicio profesional (Conley & Muncey, 1999).

Ilustración X. Impactos de la colaboración en los ámbitos del clima escolar



Elaboración propia.

Teniendo en cuenta las dimensiones que componen el clima y su posible impacto en el trabajo docente, parece razonable contar con herramientas que permitan diagnosticar el tipo más representativo de cada centro escolar. Los esfuerzos por catalogar el clima organizacional en la escuela se remontan a los trabajos de Halpin y Croft (1963), quienes proponen seis tipos de climas organizacionales. Los perfiles de clima organizacional propuestos surgen de las características del grupo, como asociación, y del director, como líder.

Entre las características de comportamiento de los docentes y los directores que generan el tipo de clima organizacional se listan:

- Desenganche: los docentes no trabajan bien juntos, se quejan y discuten entre ellos por el cumplimiento de las tareas.
- Estorbo: los docentes sienten que el director los carga con tareas innecesarias que tienen que ver con la rutina y lo administrativo.

- Espíritu o moral: los docentes sienten que sus necesidades sociales son satisfechas al mismo tiempo que disfrutan los logros de su trabajo.
- Intimidad: los docentes disfrutan de relaciones amistosas con sus colegas.
- Distanciamiento: el director se comporta de manera formal e impersonal; se guía por políticas y reglas.
- Énfasis en la productividad: el director realiza una supervisión cercana, es altamente directivo y se orienta a las tareas.
- Empuje: el director intenta motivar a los docentes mediante el ejemplo que da; su comportamiento es orientado a las tareas, pero es visto de manera favorable por los docentes.
- Consideración: el director trata a los docentes de manera humana, intentando hacer algo más por ellos en lo personal.

A partir de estos comportamientos favorecidos o no dentro de la organización escolar, surge una tipología de clima que va más allá de lo subjetivo y trasciende la categorización de positiva o negativa. La propuesta de Halpin y Croft (1963) no ha perdido vigencia, si lo que se quiere es observar el comportamiento colaborativo de los docentes. Así puede generarse desde un clima abierto a un clima cerrado, con las consecuencias que cada uno presenta para el trabajo colaborativo en el centro y el desarrollo organizacional, por su flexibilidad o rigidez (véase Tabla 38).

Tabla 38. Tipología de clima organizacional

Clima	Características
Abierto	La organización es enérgica para el logro de sus metas y provee satisfacción de las necesidades sociales de los miembros, en un ambiente de autenticidad, donde las tareas se cumplen fácilmente. El liderazgo surge tanto del director como del grupo.
Autónomo	El liderazgo surge desde el grupo, el director tiene poco control sobre los miembros. La importancia de las necesidades sociales está situada por sobre el cumplimiento de las tareas, que proveen menor satisfacción.
Controlado	Se caracteriza por ser impersonal y orientado a las tareas. Carece de apertura o autenticidad. El grupo está más preocupado por los logros respecto de las tareas que por las necesidades sociales.
Familiar	Es muy personal pero falto de control. Los miembros dan mayor importancia a las necesidades sociales que al cumplimiento de las tareas. Se convierte en un clima no auténtico
Paternal	El director impide la generación de iniciativas en el grupo. Los miembros tienen poca satisfacción en el cumplimiento de las tareas o en relación a sus necesidades sociales.
Cerrado	Se caracteriza por la apatía de los miembros ya que no reciben satisfacción de ningún tipo. La organización está estancada y es notable la no autenticidad de los comportamientos.

Elaboración propia en base a Halpin & Croft (1963).

La propuesta de tipos de clima de Halpin y Croft (1963) es tomada por Hoy y Clover (2007), quienes la reestructuran a cuatro tipos teniendo en cuenta las relaciones entre docentes y directores (véase Ilustración XI). Las percepciones sobre el ambiente de trabajo solo pueden resultar valiosas si se analizan en el contexto donde tienen lugar. Como ejemplo, puede suponerse que la apertura de los miembros de la organización genere mejores resultados a la escuela, pero la apertura del director puede no comprender lo necesario para algunos grupos de docentes en ciertas condiciones culturales (Hoy & Clover, 2007).

Ilustración XI. Tipos de clima en la organización escolar

		Comportamiento del director	
		Abierto	Cerrado
Comportamiento de los docentes	Abierto	Clima abierto	Clima de compromiso
	Cerrado	Clima de no compromiso	Clima cerrado

Adaptado de Hoy & Clover (2007, p.43).

Es preciso entonces un análisis holístico de cultura y clima para entender los supuestos en los que se desarrolla la colaboración. No obstante, y en general, las culturas más participativas, que se conjugan con climas de tipo más abierto tienden a ser las mejores combinaciones para que se desarrolle el trabajo colaborativo y relaciones positivas entre los miembros de la organización.

En suma, en una organización donde las relaciones interpersonales tengan dificultades para prosperar, los docentes no tienen incentivos para cambiar y pierden el entusiasmo por desarrollar cosas nuevas. La cultura escolar empieza a anquilosarse en ciertas actividades que se hacen por costumbre y el individualismo gana terreno en las prácticas pedagógicas por la escasez de tiempo y la falta de capacidades para el trabajo en colaboración.

4.3. Aspectos de la colaboración: no todo lo que reluce es oro

Por lo general, la colaboración es un mantra poderoso, que en caso de ser efectiva se transforma en sostenible y fomenta formas más complejas de trabajo colaborativo. Sin embargo, en algunos casos puede convertirse en un karma negativo para los participantes.

Como señalan Vangrieken et al. (2015), el trabajo colaborativo es complejo de lograr y se enfrenta a resistencias debido a que las formas más avanzadas de colaboración no son comunes en el sector educativo. Como confirman L. Leonard y Leonard (2003), y P. Leonard y Leonard (2001) los docentes perciben que en sus escuelas existe un nivel de competencia e individualismo más alto que el deseado.

En este apartado se resumen los obstáculos que se encuentran para la práctica de la colaboración y se listan los elementos que la facilitan. Asimismo, se mencionan aspectos beneficiosos y negativos del trabajo colaborativo, teniendo en cuenta la visión de varios autores.

4.3.1 Barreras y facilitadores de la colaboración

Para que la colaboración sea efectiva, una serie de factores que la favorecen son requeridos. A la vez, existen elementos que, de darse en el centro, pueden desestabilizar el trabajo colaborativo y reducirlo a superficial. En este apartado se presentan los facilitadores y barreras para el trabajo colaborativo, y se sintetizan las principales líneas argumentales en ambos sentidos.

La cultura colaborativa puede presentar restricciones y transformarse en una cultura de complacencia, donde los docentes se limiten a compartir materiales y recursos, o planificar en conjunto como algo cotidiano, sin detenerse a reflexionar sobre las prácticas, su propósito, valor y consecuencias (Little, 1990a). A este tipo de colaboración se le puede catalogar como superficial o cosmética, y se basa en un ideario de colaboración por el que se supone que ciertas interacciones básicas entre docentes y personal tienen efectos en el desarrollo profesional o el desempeño de los estudiantes. En cambio la colaboración efectiva, sostenida, profunda, que lleva al intercambio y la reflexión sobre las prácticas, sirve de ejercicio para la construcción de fortalezas colectivas para la toma de decisiones (A. Hargreaves, 1994). Por lo tanto, no cualquier tipo de esfuerzo por el trabajo en colaboración es deseable.

En algunos casos, las barreras forman parte del propio funcionamiento de la organización, otras, son fomentadas por el equipo directivo y otras veces, parten de la idiosincrasia de los docentes. El Instituto Australiano para la Enseñanza y el Liderazgo Escolar (Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL], 2015) propone una lista de barreras a la colaboración efectiva, constituidas por aquellos defectos en el liderazgo, amplificadas durante la gestión de los recursos de la organización (véase Tabla 39).

Tabla 39. Barreras para la colaboración y formas de contrarrestarlas

Barreras	Acciones para contrarrestar el impacto
Encontrar tiempo para que los docentes se reúnan y se comprometan en el aprendizaje profesional	Maximizar el tiempo de las reuniones, quitando de la agenda cuestiones que pueden socializarse por otros medios
Falta de confianza entre colegas y entre docentes y director	Mejorar el clima organizacional mediante la sensibilización de los miembros de la organización y la composición de vínculos
Falta de entusiasmo y apoyo a la colaboración entre el personal del centro	Reconocer iniciativas exitosas y brindar apoyo a aquellos que plantean colaborar
Falta de enfoque en los resultados de los grupos que colaboran para provocar impacto en el resto de los docentes	Aumentar la socialización de los resultados de prácticas en colaboración
Falta de conocimiento sobre lo que implica colaborar y su importancia	Sensibilizar a los docentes sobre lo que significa colaborar y establecer metas sobre los logros a alcanzar mediante su práctica
Renuencia por parte de los docentes a compartir y fomentar la retroalimentación sobre la práctica	Aumentar las instancias de socialización de las prácticas y el análisis reflexivo en grupo

Adaptado de AITSL (2015).

Por otra parte, Vangrieken et al. (2015) sintetizan los hallazgos de las investigaciones respecto de las características que dificultan la colaboración en cuatro grandes áreas: i) características personales de los participantes, ii) del grupo, iii) organizacionales, y iv) estructurales. En estos grupos de características resaltan titulares como debilidades en el compromiso, falta de entrenamiento para el trabajo en equipo, visión de la colaboración como amenaza a la autonomía, falta de tiempo, miedo a la exposición, tradición de aislamiento e individualismo, debilidades en la comunicación (véase Tabla 40).

Tabla 40. Factores que dificultan la colaboración

Área	Características
Personal	Falta de compromiso Inexperiencia en trabajo en equipo Falta de entrenamiento y habilidades para el trabajo en equipo Visión de la colaboración como amenaza a la autonomía Habilidades para la gestión del conflicto insuficientes Actitud negativa hacia el trabajo compartido Cuestionamientos sobre la utilidad de la colaboración Diferencias de estilos pedagógicos y personalidades Falta de habilidades para la colaboración Miedo a la exposición y la crítica Resistencia a nuevos modelos de relacionamiento docente
Grupal	Balkanización Falta de acuerdo sobre metas compartidas Fuerte heterogeneidad entre participantes Falta de estructura Comunicación ineficaz Liderazgo inadecuado Rotación continuada y falta de comunidad Conflicto no manejado de marea apropiada Colegialidad forzada Intercambio de información inadecuado, comunicación errónea No existe interdependencia entre las tareas Tensión entre desarrollo profesional y profundización de conocimientos del área Diversas perspectivas dentro del grupo
Organizacional	Fuerte enraizamiento del aislamiento y el individualismo en la cultura Tradiciones institucionales hacia aspectos específicos de las disciplinas Falta de políticas y estructuras Gestión ineficaz de la independencia y las responsabilidades de los equipos Arquitectura escolar, aislamiento y cultura de la privacidad Normas de autonomía y privacidad Tensión entre distribución de liderazgo y poder del director
Estructural	Falta de tiempo Falta de planificación adecuada del tiempo No poseer espacio para el trabajo en equipo, dificultades para encontrarse Nivel de recompensas no ligado a la participación en el equipo Presión hacia la estandarización de prácticas y tareas Creciente presión en el trabajo

Elaborado en base a Vangrieken et al. (2015).

Como indican Friend y Cook (2013), también existen factores sistémicos, relacionados a la infraestructura y el tiempo. El uso de los espacios puede ser una barrera para el perfeccionamiento del trabajo colaborativo. La planificación de la agenda de la escuela es otro factor que mencionan las autoras como barrera. Por ejemplo, la falta de tiempo en que los docentes coincidan puede cohibir el trabajo en equipo.

Pero la generación de agendas flexibles, que respondan a emergentes del trabajo fuera del aula, puede ir en detrimento de la atención de los estudiantes. De igual manera, reservar demasiados espacios para actividades colaborativas obligatorias, hace que los docentes sientan que su trabajo en el aula es descuidado. Por otra parte, proveer de tiempo fijo a los docentes para que colaboren no implica que lo hagan, debido a que pueden no saber utilizar el tiempo disponible para la colaboración (Schleifer, Rinehart, & Yanisch, 2017).

Tal como proponen L. Leonard & Leonard (2003), los inhibidores de la colaboración se pueden sintetizar en: restricciones de tiempo, visiones fragmentadas, competencia, tendencia a evitar conflictos y falta de apoyo de la dirección.

Entre los facilitadores de la colaboración se encuentran las estrategias que pueden utilizarse en el centro para generar mayor sensibilización hacia la colaboración. Así, el AITSL (2015) propone un listado de facilitadores para el trabajo colaborativo (véase Tabla 41). En líneas generales, los potenciadores de la colaboración se relacionan al manejo del tiempo, la unificación de visiones entre los participantes, la valoración del trabajo conjunto, reflexión profesional sobre las distintas posturas y apoyo de la dirección.

Tabla 41. Facilitadores para la colaboración

Facilitadores	Estrategias a potenciar
Creatividad para encontrar formas de dar al equipo tiempo para enfocarse en la colaboración	Cambiar la disposición de los recursos existentes Modificar o flexibilizar horarios
Mostrar apoyo a la colaboración y promover su práctica	Reconocer los esfuerzos colaborativos del equipo y los éxitos alcanzados
Promover la confianza relacional a partir de situaciones del día a día	Reconocer las capacidades individuales
Crear una visión común, donde todos los docentes están comprometidos con el éxito del grupo	Enfocarse en mejorar las prácticas de aula y los desempeños de los estudiantes
Promover los beneficios de la colaboración con el personal de la escuela	Entrenar al personal en enfoques de trabajo colaborativo
Recopilar y analizar datos de manera de determinar un área de interés para el grupo colaborativo	Limitar el alcance para que el objetivo del grupo sea manejable y pertinente

Adaptado de AITSL (2015).

Vangrieken et al. (2015) por su parte, listan una gran cantidad de facilitadores para lograr la colaboración, con la misma estructura por áreas en que presentan las barreras (personal, grupal, organizacional, estructural) y agregan un área de procesos y otra de dirección (véase Tabla 42). Entre los factores más llamativos aparecen: la voluntad de colaborar, los aspectos relativos al liderazgo, las habilidades de trabajo en equipo, el apoyo de todos los participantes y la dirección y las cuestiones relativas al manejo del tiempo.

Tabla 42. Factores que favorecen la colaboración

Área	Características
Personal	<p>Deseo de colaborar Valoración del trabajo en equipo Compromiso con las tareas asignadas y el cumplimiento de las metas Habilidades para la comunicación y las relaciones interpersonales Experiencias previas exitosas Flexibilidad</p>
Grupal	<p>Personalidades compatibles Manejo del conflicto y la comunicación en el equipo Voluntad de unirse al equipo Bajo aislamiento Tamaño del equipo Coordinación Participación constante Ambiente de apoyo mutuo Diversidad de experiencias educativas Homogeneidad desde el punto de vista de la educación Balance entre géneros y edades Eficacia del grupo Liderazgo compartido, transformacional Liderazgo enfocado en el beneficio del estudiante Docentes de una materia o un nivel Visión de los docentes como grupo de enseñanza por parte de los estudiantes Habilidades para el trabajo en equipo</p>
Organizacional	<p>Apoyo en diferentes áreas: tiempo, flexibilidad, retroalimentación, guía Monitoreo de la colaboración para que no se convierta en colaboración forzada Soporte administrativo /Apoyo administrativo Apoyo para el liderazgo Filosofía de toda la escuela enfocada hacia la colaboración y el trabajo en equipos Compromiso con el cambio Compromiso de la administración con el trabajo en grupos Cultura escolar favorable Alineación con el desempeño Liderazgo instruccional, liderazgo transformacional</p>
Estructural	<p>Tiempo planificado para la colaboración Tiempo para el aprendizaje Alineación de estructuras de colaboración para colaboración horizontal y vertical Estructuración de las reuniones de manera formal Proximidad de las instalaciones /Estructuras físicas adecuadas Interacción profesional frecuente Continuidad de la comunidad docente Tiempos de reunión consistentes Asignación de un área de trabajo para reuniones</p>
Dirección	<p>Entrenamiento Retroalimentación al trabajo de los equipos Apoyo a los equipos para el desarrollo Balancear necesidades individuales y organizacionales para fomentar la comunidad</p>

Continúa.

Tabla 42. Continúa

Área	Características
<i>Procesos</i>	Flexibilidad pedagógica Respaldo de comportamientos Construcción de relaciones Manejo del conflicto sobre puntos de vista educativos diferentes Enfoque en el aprendizaje de la colaboración Autonomía profesional y autogestión Énfasis en las tareas Foco en el estudiante Compromiso con los logros académicos Sentido de comunidad Enfoque proactivo Dirección clara y metas comunes Diálogo Protocolos específicos sobre reuniones para centrarse en necesidades educativas de estudiantes, con planificación, organización y tópicos específicos Liderazgo distribuido Independencia de tareas Observar y discutir la práctica con colegas, evaluarla y reflexionar Definir el foco de la colaboración Confianza entre los miembros para el desarrollo del equipo Enfoque basado en los resultados de los aprendizajes Atención a las necesidades individuales de los docentes Foco en el diálogo reflexivo y la mejora de la calidad de la enseñanza Interdependencia Uso de los datos de los estudiantes Empoderamiento docente en los procesos

Adaptado de Vangrieken et al. (2015).

Otro de los facilitadores a la colaboración, mencionado por Friend y Cook (2013), es el uso de las TIC, que permiten el trabajo asincrónico y favorecen la colaboración mediante innumerables herramientas. Entre las que mencionan, se encuentran las plataformas educativas, foros de debate educativo y aplicaciones para el intercambio con otras escuelas. Sin embargo, son tantas las opciones de utilidades a usar, que potencialmente pueden tener un efecto negativo. En este sentido, indican la privacidad de los usuarios y la necesidad de mantenerse al día con las habilidades de manejo de las herramientas.

Fullan (2007) sostiene que las herramientas TIC deben ser incorporadas a todo el trabajo en el centro, de manera que se naturalice su uso por parte de los docentes, quienes, en algunos casos, pueden llegar a resistirse a la incorporación para la colaboración, aun teniendo capacitación en el uso. En un estudio realizado por López (2013), las barreras asociadas a un mayor uso de herramientas TIC para la colaboración en red están dadas por factores personales de los docentes, entre ellos la falta de tiempo. Sin embargo, este tipo de limitantes se relaciona más con aspectos personales que organizacionales, debido a que también dependen de la voluntad del docente (véase capítulo 5).

Los obstáculos y facilitadores deben ser analizados a la luz del clima organizacional del centro y del contexto en el que se crean los grupos de trabajo. Por ejemplo, en sistemas donde el trabajo en grupos es impuesto sin tener en cuenta la afinidad entre participantes, resulta más complejo

generar lazos que permitan desarrollar la colaboración efectiva (A. Hargreaves, 1994; Lavié, 2004c). En climas negativos de trabajo, también es difícil sensibilizar hacia la participación colectiva. Además, en el contexto del centro pueden existir factores que demanden mayor atención que las propias prácticas de aula o la reflexión sobre las mismas. Asimismo, el contexto de la escuela puede facilitar un clima positivo donde los docentes se motiven a trabajar en conjunto.

El marco para la evaluación de la colaboración docente propuesto por el Centro Nacional sobre Tiempo y Aprendizaje, de Estados Unidos (National Center on Time & Learning, s. f.) se plantea como una herramienta para determinar si la implementación de la colaboración es efectiva. En otras palabras, provee un encuadre para comprobar en qué grado las barreras y facilitadores están operando en una escuela, de forma de conocer si la colaboración es fuerte o débil (véase Tabla 43). Esta herramienta se presenta como un insumo para el diagnóstico organizacional respecto del trabajo en colaboración y como base para planear estrategias de cambio y mejora.

Los elementos para el análisis de la colaboración en este marco son cuatro:

- El tiempo,
- El contenido,
- El liderazgo y soporte, y
- La estructura

Estos elementos se asocian a principios clave, que sirven de guía para determinar si en un determinado contexto de trabajo la colaboración es fuerte o débil. La aplicación de esta herramienta ha de pensarse desde dos puntos de vista complementarios. Por un lado, como un instrumento de utilidad para analizar procesos de trabajo conjunto estén o no alineados con el cambio. Por otro, como una herramienta de monitoreo de los resultados de la colaboración, en tanto la evidencia de colaboración fuerte puede tornarse una meta a alcanzar y una forma de constatar la mejora.

En resumen, practicar la colaboración resulta una tarea compleja, influida por innumerables factores que pueden resultar obstáculos o que, manejados de manera correcta pueden favorecer la colaboración, el crecimiento de la comunidad y el desarrollo profesional de los docentes. En general, el manejo del tiempo, la calidad de las relaciones interpersonales, las características del liderazgo, y factores de índole personal ligados a las aptitudes docentes para el trabajo en equipo, resultan los elementos más emblemáticos que favorecen o perjudican la práctica de trabajo colaborativo efectivo.

Tabla 43. Marco de evaluación de la colaboración docente

	Principios clave	Evidencia de colaboración fuerte	Evidencia de colaboración débil	Evaluación
Tiempo	Se provee suficiente tiempo para que los docentes discutan las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y compartan, revisen, y den retroalimentación sobre prácticas que atiendan esas necesidades	<input type="checkbox"/> Se proporcionan oportunidades específicas y programadas para la colaboración entre los profesores <input type="checkbox"/> Las reuniones de colaboración duran al menos 45 minutos <input type="checkbox"/> Las reuniones de colaboración son sagradas, ininterrumpidas y comienzan a tiempo	<input type="checkbox"/> Los horarios de los maestros no están alineados para permitir reuniones regulares <input type="checkbox"/> Las reuniones son esporádicas y tienen menos de 45 minutos de duración <input type="checkbox"/> Las reuniones de colaboración a menudo se saltan, interrumpen o no se toman en serio	<input type="checkbox"/> Débil <input type="checkbox"/> Fuerte
Contenido	Las reuniones de colaboración son un mecanismo para que los maestros mejoren la instrucción y creen experiencia	<input type="checkbox"/> Los miembros del equipo diseñan estrategias y discuten prácticas de instrucción efectivas, e intercambian ideas sobre cómo perfeccionar la práctica <input type="checkbox"/> Los datos del nivel de los estudiantes se utilizan para impulsar la colaboración y la acción <input type="checkbox"/> Los miembros del equipo analizan rutinariamente el trabajo de los estudiantes y las tareas de los maestros para medir la efectividad de la instrucción <input type="checkbox"/> Los miembros del equipo observan y aprenden de las lecciones modelo	<input type="checkbox"/> No se identifican prácticas de instrucción comunes para impulsar la colaboración <input type="checkbox"/> Los datos a nivel de los estudiantes rara vez se revisan <input type="checkbox"/> La discusión de la gestión del comportamiento de los estudiantes, la logística o los problemas de "limpieza" de la escuela toman el centro del escenario	<input type="checkbox"/> Débil <input type="checkbox"/> Fuerte
Liderazgo y soporte	El liderazgo del distrito y la escuela ven la colaboración como el vehículo principal para mejorar la instrucción y el rendimiento del alumno	<input type="checkbox"/> Los administradores y entrenadores participan activamente y apoyan las reuniones de colaboración, proporcionando orientación y retroalimentación según sea necesario <input type="checkbox"/> El director, otros líderes escolares y maestros comparten una comprensión común de lo que significa la colaboración y lo que implica <input type="checkbox"/> Los equipos reciben el apoyo material necesario, capacitación y asistencia para ayudar a que las reuniones colaborativas tengan éxito	<input type="checkbox"/> Los directores y otros líderes escolares tienen poca participación en reuniones o seguimiento <input type="checkbox"/> Los miembros no muestran una comprensión común del propósito de los equipos de colaboración <input type="checkbox"/> Los equipos no tienen acceso a los materiales de referencia, consultores, etc. necesarios para desarrollar conocimientos especializados o habilidades de colaboración	<input type="checkbox"/> Débil <input type="checkbox"/> Fuerte

Continúa.

Tabla 43. *Continúa*

Estructura	Las reuniones de colaboración son parte de un plan de mejora escolar coherente y están estructuradas con metas y objetivos claramente definidos	<input type="checkbox"/> Se piensa en quién debe formar cada equipo, ofreciendo oportunidades para el trabajo en equipo vertical y horizontal cuando sea posible <input type="checkbox"/> Todos los equipos muestran coherencia en su enfoque en los mismos problemas y contenidos relacionados con la mejora de la instrucción <input type="checkbox"/> Los equipos han establecido principios operativos estructurados con roles y responsabilidades bien definidos <input type="checkbox"/> Las estrategias efectivas de gestión de reuniones (por ejemplo, agendas, minutas, elementos de acción, etc.) se utilizan de forma rutinaria <input type="checkbox"/> Los equipos informan el progreso públicamente mediante la distribución de actas / agendas	<input type="checkbox"/> Los equipos se forman apresurada o fortuitamente sin pensar demasiado en quién debería participar <input type="checkbox"/> No hay un plan coherente para lo que los maestros están tratando de lograr <input type="checkbox"/> Las reuniones no están estructuradas, los roles son poco definidos o indefinidos para los participantes, y se carece de normas establecidas para la participación	<input type="checkbox"/> Débil <input type="checkbox"/> Fuerte
	Adaptado de National Center on Time & Learning (s.f.).			

4.3.2 Beneficios y posibles consecuencias negativas

Reeves, Pun y Chung (2017) sostienen que del trabajo colaborativo entre docentes derivan numerosos beneficios. Aunque dadas las características contextuales que permiten la colaboración efectiva, no hay una teoría que pueda explicar extensivamente los efectos de tal forma de trabajo. Un listado de los beneficios para la mejora del desempeño profesional, en base a estos autores, incorpora mejoras en tres áreas: el trabajo de los docentes, el desempeño de los estudiantes y al nivel de la organización (véase Tabla 44).

No obstante, estos autores indican que no existe evidencia de que algunas actividades específicas puedan dar más resultados que otras en estas áreas de mejora, impidiendo sistematizar la información sobre modos de colaboración más y menos efectivos. De esa manera, sostienen que no hay un marco teórico que explique los mecanismos que causan la colaboración. Por esa razón, recomiendan que docentes y directivos analicen las actividades y condiciones organizacionales que permiten desarrollar el trabajo colaborativo y resultan más beneficiosas (Reeves et al., 2017).

Tabla 44. Beneficios de la colaboración

Área	Factor que se ve favorecido
Docentes	-El compromiso -La satisfacción laboral -La reducción de los sentimientos de aislamiento -La confianza a nivel profesional -El aprendizaje de nuevas técnicas de enseñanza -La moral -La asistencia -La productividad -El agotamiento por la tarea -Las oportunidades de reflexión
Estudiantes	-El desempeño
Organización	-La comunicación organizacional -La enseñanza centrada en el estudiante -La retroalimentación sobre el trabajo -El dialogo profesional -La cultura profesional de la escuela

Elaboración propia en base a Reeves, Pun & Chung (2017).

No obstante, estos autores indican que no existe evidencia de que algunas actividades específicas puedan dar más resultados que otras en estas áreas de mejora, impidiendo sistematizar la información sobre modos de colaboración más y menos efectivos. De esa manera, sostienen que no hay un marco teórico que explique los mecanismos que causan la colaboración. Por esa razón, recomiendan que docentes y directivos analicen las actividades y condiciones organizacionales que permiten desarrollar el trabajo colaborativo y resultan más beneficiosas (Reeves et al., 2017).

Por otra parte, Poulos et al. (2014) mencionan como beneficios de la colaboración los siguientes:

- Involucramiento en conversaciones reflexivas sobre obstáculos y desafíos de la práctica.
- Revisión de metas escolares.
- Discusión sobre tópicos de enseñanza (contenido de una lección, práctica docente efectiva, entre otros).
- Interacción de toda la escuela a partir de la interacción de equipos.
- Mejora en la comunicación bidireccional entre dirección y profesorado.
- Redistribución de la gestión y el liderazgo en la escuela.
- Responsabilidad compartida por el aprendizaje de los estudiantes.
- Oportunidad de evaluar pros y contras de una práctica específica con colegas.
- Trabajo en la planificación conjunta.
- Mejora en la práctica docente.
- Enseñanza a partir de datos de los estudiantes.
- Estrategias para incrementar el rigor académico.
- Apoyo a necesidades académicas y no académicas de los estudiantes.

Un estudio sobre percepciones positivas y negativas sobre la colaboración, realizado por B. Johnson (2003), aporta otros puntos de vista a partir de una aproximación mixta a los docentes.

Así, destaca beneficios observados que cambian la forma en que los docentes trabajan en la escuela y encarar las mejoras. Por ejemplo, menciona beneficios psicológicos y emocionales, baja en la tasa de ausentismo, oportunidades de aprender, y oportunidades de reflexionar en conjunto. Por otro lado, B. Johnson (2003), enumera una serie de desventajas o aspectos percibidos como negativos por los docentes. Entre estos aspectos se destacan el fraccionamiento del trabajo, el estrés, la mayor carga laboral, y el bajo reconocimiento (véase Tabla 45).

Tabla 45. Ventajas y desventajas asociadas a la colaboración

Ventajas percibidas	Desventajas observadas
-Beneficios emocionales y psicológicos	-Intensificación de la carga de trabajo
-Apoyo moral	-Necesidad de reuniones más seguidas para planificar y discutir
-Compartir materiales e ideas	-Más trabajo en el mismo tiempo y por el mismo dinero
-Alta participación de los docentes	-Más responsabilidades para los miembros del equipo
-Caída en la tasa de ausentismo del profesorado	-Bajo reconocimiento y recompensa
-Mayor autoestima	-Presión adicional
-Mayor sentido de pertenencia	-Sentimiento de opresión
-Oportunidades de hablar sobre el bienestar de los estudiantes	-Pérdida de independencia y autonomía
-Honestidad y confianza	-Fricción y conflictos interpersonales
-Rompe con el aislamiento	-Estrés
-Visión global (no por materias)	-Dominio de algunos miembros sobre otros
-Oportunidades para planear y discutir	-Diferentes niveles de participación y compromiso
-Mayor compromiso y entusiasmo	-Insatisfacción
-Oportunidades para aprender de los colegas	-Fraccionamiento y competencia entre equipos
-Formar parte de una comunidad de aprendizaje	-Quiebre de las comunicaciones entre equipos
-Mayor responsabilidad por el desarrollo profesional	-Aislamiento de equipos
-Aprender de otras áreas/ grados	
-Habilidades para reflexionar sobre la práctica	
-Adaptar el pensamiento a la colaboración crítica	

Elaboración propia en base a B. Johnson (2003).

A partir de la evidencia recogida por los autores, la colaboración cuenta, en mayor medida, con percepciones positivas o ventajas asociadas que con visiones negativas sobre su práctica. En línea con lo que exponen Vangrieken et al. (2015), existen mayores beneficios percibidos sobre la colaboración a nivel docente. No obstante, las escuelas que reportan mayores niveles de colaboración docente se asocian a un mayor desempeño docente (Y. Goddard, Goddard, & Tschannen-Moran, 2007; Westheimer, 2008).

A modo de resumen, puede afirmarse que la práctica docente se ve favorecida mediante el aprendizaje entre colegas (Westheimer, 2008) y el intercambio de herramientas de enseñanza que se provoca a partir de la colaboración. Asimismo, el apoyo que reciben los docentes de sus pares favorece la mejora en las habilidades tecnológicas (Egodawatte, McDougall, & Stoilescu, 2011), la innovación y la adaptación a un ambiente cambiante, que requiere flexibilidad en los modos de enseñar y aprender del profesorado (Vangrieken et al., 2015).

4.4. En síntesis

Para que la colaboración pueda presentarse y mantenerse como forma de trabajo común en las organizaciones es necesario que existan ciertas condiciones de base. Sin dejar de lado que las organizaciones funcionan y tienen sentido por las personas que las forman, en este capítulo se ha hecho hincapié en aspectos organizativos y sistémicos de base para que el fenómeno tenga lugar. Dado que uno de los focos del estudio es el uso de las TIC a nivel profesional entre los docentes, la existencia de recursos digitales se cataloga como una condición previa, aunque de su disponibilidad no dependan ciertos procesos colaborativos. También es una condición previa la existencia de un buen clima escolar, propicio para el trabajo conjunto, que debe tener como base una cultura colaborativa para impulsar las sinergias de participación. Pero los emergentes institucionales y las prescripciones sistémicas pueden obrar como barreras al desarrollo de la colaboración o, aprovechados por la organización pueden transformarse en facilitadores de los procesos colaborativos. Ante la realidad del funcionamiento de cada centro, la visión y la actitud de los docentes y directivos frente a la colaboración es determinante para transformar las barreras en beneficios, aunque también aplica a la inversa. Es decir, que las percepciones sobre los obstáculos o las posibles consecuencias negativas de colaborar impidan utilizar los facilitadores para el logro de procesos de colaboración.

Capítulo 5. Eje de las condiciones previas: las personas

El eje de las condiciones previas tiene también un aspecto específicamente ligado a las personas. Esto hace que los límites entre lo personal y lo organizacional tiendan a desdibujarse debido a que las organizaciones son imposibles de separar de sus miembros. Este capítulo, que complementa al anterior, expone las condiciones previas para el desarrollo de la colaboración relacionadas con los individuos de la organización, es decir, docentes y directivos del centro escolar.

En primer lugar, se hace foco en las interacciones de los miembros en la organización, para lo que se catalogan los tipos de relaciones interpersonales que tienen lugar en los centros educativos. Asimismo, es presentado un listado de actividades, asociadas a la colaboración, varias de las cuales son, potencialmente, trabajo colaborativo que habilite a la reflexión.

En segundo término, y asociado a las relaciones interpersonales en el centro, se aborda el ejercicio del liderazgo. La literatura al respecto es variada y da cuenta de la amplitud de miradas sobre el rol de la dirección escolar, así como su influencia en la organización y en las relaciones interpersonales que logran desarrollarse. De la misma manera, los referentes teóricos plantean la necesidad de encontrar un estilo de liderazgo comprometido con la colaboración. Con estas consideraciones, se presentan algunas clasificaciones de liderazgo teniendo en cuenta que en la selección realizada se manejan los tipos más adaptados al ámbito educativo.

Por último, el capítulo aborda una serie de características del perfil docente en el contexto organizacional. Es decir, se categorizan actitudes de los docentes y aptitudes para el trabajo en colaboración y el uso de las TIC de forma profesional. En este sentido, se recopila un compendio de aptitudes que poseen los docentes que se encuentran en mejor forma para practicar la colaboración.

Con estas temáticas, el capítulo cierra la descripción de las condiciones previas para el desarrollo de la colaboración entre docentes y muestra un panorama de la importancia del relacionamiento a nivel humano para alcanzar mayores logros en los procesos de trabajo conjunto, medibles en relación con la colaboración efectiva.

5.1. Relaciones interpersonales en el centro educativo: no todo depende de la camaradería

En opinión de A. Hargreaves (1994), si se hace foco solo en cuestiones de conocimiento, habilidad y cumplimiento de tareas para que el profesorado sea más efectivo, se dejan de lado otras influencias vitales sobre la naturaleza y la calidad del trabajo de los docentes. Según este autor, se deben atender también factores como los propósitos y aspiraciones del maestro en su trabajo, y el tipo de persona que es en el ámbito laboral y personal. De esta manera se puede entender qué los limita o los motiva, qué pueden lograr y cómo las relaciones con los colegas pueden apoyarlos o desestabilizarlos para mejorar la calidad de la enseñanza.

En este apartado se desarrollan tres dimensiones de las relaciones interpersonales en que forman parte de las condiciones previas de la colaboración. En primer lugar, se presentan los tipos de relaciones interpersonales que se pueden dar en la escuela. Luego, se catalogan las actividades que usualmente pueden realizarse en conjunto. Por último, y como se ha mencionado, se tiene en cuenta el rol del director y su influencia en la creación y sustentabilidad de condiciones de colaboración en el centro escolar. El objetivo de este apartado es mostrar qué elementos relacionales, más allá del simple compañerismo, influyen en las interacciones que pueden generar colaboración entre colegas.

5.1.1 Tipos de relaciones interpersonales

La escuela como el lugar de trabajo de los maestros (Arends, 2012; Little, 1982; Rosenholtz, 1991), es donde se suscitan relaciones interpersonales con varios actores, en relación a la actividad de los docentes como formadores. En líneas generales y siguiendo a Arends (2012), las actividades que los docentes realizan a nivel profesional se ubican en cuatro ámbitos de interrelación:

- El ámbito de interrelación con los estudiantes: se refiere a interacciones propias del entorno de enseñanza-aprendizaje. Las tareas que se desarrollan en esta esfera constituyen lo que se conoce como gestión del aula, o, en otras palabras, todo lo que los docentes hacen para mejorar el aprendizaje de sus alumnos (Great School Partnership, 2014). El trabajo del docente en este ámbito incluye manejar diferentes elementos, tales como:
 - Comportamiento
 - Entorno
 - Expectativas
 - Materiales
 - Actividades
- El espacio de interrelación con las familias de los alumnos: implica tareas de coordinación e intercambio, ya sea en forma general o en instancias de encuentros particulares. Las relaciones con las familias pueden variar, dependiendo de las necesidades de cada estudiante (Friend & Cook, 2013). Arends (2012), señala que las actividades que implican interacción entre docente y familia pueden ser:
 - Envío de reportes o comunicaciones escritas
 - Reuniones (en el centro o en el hogar)
 - Convocatoria para prestar ayuda en actividades de la escuela o con los deberes

- Con la dirección, el personal administrativo y otros profesionales: son interacciones relativas al trabajo en el centro, que suelen estar asociadas a la estructura organizacional de la escuela y pueden trascender a la comunidad del centro (Price, 2012; Price & Moolenaar, 2015). Las tareas por desarrollar varían desde aspectos administrativos de la gestión del aula, casos puntuales sobre estudiantes y sus familias, actividades que involucran a todo el centro o parte del mismo, o actividades con la participación de actores o instituciones del entorno. Según el estudio de Koula (2015), las relaciones interpersonales de los docentes con la dirección afectan el establecimiento de la cultura escolar y, por ende, influyen en el clima organizacional. El clima de trabajo será determinante de la calidad de las relaciones interpersonales que se puedan establecer con el personal administrativo, otros profesionales de la escuela y colegas.
- Con colegas: las relaciones de trabajo con los colegas dan lugar a variadas actividades relacionadas con la práctica profesional. Cuando la forma de desarrollar las actividades es mediante la colaboración, la práctica se enriquece y los resultados de las tareas tienden a mejorar.

Este estudio se focaliza en dos de los ámbitos de interrelación que se indican: el que relaciona a los docentes con sus colegas, y el que vincula a los docentes con la dirección del centro. Analizar estas relaciones que se dan en el contexto de estos ámbitos resulta útil, si se pretende entender la forma y la medida en que se manifiesta la colaboración en un centro educativo y el modo en que se articula la comunidad educativa. Para esto Barth (1990, 2006), propone cuatro formas de categorizar las relaciones entre los adultos en la escuela:

- El juego paralelo: se identifica con el individualismo (A. Hargreaves, 1994), los docentes trabajan por su lado, algunas veces las tareas se superponen de manera contradictoria, pero no salen del aislamiento que les brinda su salón de clases para colaborar con el colega.
- Las relaciones adversarias: promovidas por la competencia, este tipo de relaciones entre maestros bloquea la colaboración guardando el “conocimiento artesanal” como si se tratase de una fórmula secreta.
- Las relaciones congeniales: son interactivas y positivas, a la vez que personales y de amistad. Este tipo de relaciones motivan a la colaboración, pero no siempre se logra.
- Las relaciones de colegialidad o de juego conjunto, por contraposición a la primera categoría están consideradas como valiosas para el cambio. La colegialidad se manifiesta cuando los docentes intercambian sobre sus prácticas, comparten sus conocimientos pedagógicos, comparten observaciones de clases y buscan el éxito mutuo.

De los tipos propuestos por Barth (1990, 2006), las relaciones que presentan un componente de colaboración son las congeniales y las de colegialidad, mientras que en el juego paralelo y las relaciones adversarias el fenómeno de la colaboración queda excluido.

Miller y Burden (2007), presentan una categorización de relaciones en seis áreas: i) las interacciones entre docentes formales, ii) las informales, iii) las que implican a toda la escuela o toda la comunidad, iv) las que se dan en eventos especiales, v) las que implican formación continua o desarrollo profesional, y vi) las que se dan a nivel administrativo.

Para una mejor comprensión de las relaciones que implican colaboración entre docentes, A. Hargreaves (1994) propone atender a una serie de características que deben estar presentes y permiten identificarlas:

- Son espontáneas: surgen de la relación social de los docentes y, aunque no son totalmente libres porque están enmarcadas en estrategias administrativas, están apoyadas y facilitadas por los directivos, y son sostenidas por la comunidad docente.
- Son voluntarias: tanto deriven de experiencias previas, inclinación personal o persuasión, el valor percibido por los docentes consiste en que el trabajo colaborativo es, a la vez, disfrutable y productivo.
- Están orientadas al desarrollo: los docentes trabajan juntos para desarrollar iniciativas propias o externas, con las que asumen compromiso. Las tareas y objetivos están alineados a generar el cambio en la organización, en mayor medida que a reaccionar al cambio externo.
- Son omnipresentes en el tiempo y el espacio: el trabajo colaborativo no es una actividad que deba planificarse y agendarse de manera regular. Las reuniones establecidas no limitan los acuerdos de trabajo conjunto. Por lo general, la colaboración pasa desapercibida por la informalidad de los encuentros y la amplitud de los intercambios que la componen.
- Son impredecibles en cuanto a resultados: en la medida que solo los docentes tienen control sobre lo que desarrollarán. Por lo tanto, en sistemas donde se centralizan las decisiones, programas y evaluaciones, la colaboración tiende a transformarse en una cuestión política y no de relaciones humanas.

Las interrelaciones del profesorado, que se identifiquen con estas características, se generan para el logro de determinadas actividades que componen la tarea docente. Cuando los docentes dicen que colaboran, pueden estar refiriéndose a muchas cosas diferentes (L. Cook & Friend, 1993). En otras palabras, las interrelaciones del profesorado toman forma y se hacen observables en la realización de actividades en colaboración.

En suma, más allá de las tipologías que se puedan establecer para las interrelaciones o sus características flexibles no debería olvidarse la importancia de identificar qué actividades implican colaboración para contribuir a su observación y comprender las expresiones que tiene en fenómeno colaborativo en el contexto escolar. Como se preguntan Miller y Burden (2007), ¿a qué se parece la colaboración? O, ¿qué actividades de la tarea docente implican colaboración? Es así que el foco de interés debe apuntar hacia el análisis de interrelaciones que coincidan en presentar las características que apunta A. Hargreaves (1994).

5.1.2 Actividades que se realizan en colaboración

Si se parte de la base que enseñar es un deporte de equipo, como metaforiza Darling-Hammond en una entrevista (Collier, 2011), parece razonable atender a qué actividades, de las que usualmente debe desarrollar un docente, pueden ser realizadas en colaboración. Pero cuando los docentes dicen que colaboran, pueden estar refiriéndose a muchas cosas diferentes (L. Cook & Friend, 1993). Es así que colaborar de manera sostenible tiene ciertas características en función de las relaciones interpersonales, como se ha apuntado en el apartado anterior (A. Hargreaves, 1994).

Las actividades que los educadores reconocen como el núcleo del “ser docente”, fueron estudiadas por Little (1982). El inventario de acciones puede clasificarse a razón de la demanda de tiempo, conocimiento, experiencia y buena voluntad. A la vez, mide las competencias, la

confianza, la influencia y la satisfacción de los docentes, factores que permiten el desarrollo profesional.

Para acotar el encuadre del inventario de Little (1982), las interacciones se separan en aquellas que son potencialmente formales, es decir, que pueden tener un espacio de desarrollo establecido en el tiempo de trabajo, de las que pueden darse de manera informal, y no tienen que ver de manera exclusiva con lo profesional (véase Tabla 46). Dentro de las interacciones que propone Little (1982) se pueden separar tres que son de carácter personal: las conversaciones sobre la vida personal o social, la realización de actividades lúdicas y la realización de salidas sociales con colegas.

El catálogo de actividades permite comprender las percepciones de los educadores sobre lo que ellos consideran es trabajar juntos. En definitiva, los docentes estiman que trabajan juntos cuando ocurren acciones específicas entre ellos: discutir, planear, diseñar, conducir, analizar, evaluar y experimentar con las prácticas educativas (Little, 1982).

Tabla 46. Interacciones profesionales entre docentes

Formales	Informales
Creación de un archivo compartido de materiales	Intercambio de material
Diseño y preparación de materiales	Pedido de ideas sobre proyecto
Revisar materiales o libros	Pedido de ayuda con problemas específicos de la instrucción
Seleccionar materiales o libros a nivel de grado o curso	Pedido de ideas sobre gestión de aula
Diseño de unidades curriculares	Pedido de ayuda con problemas específicos de la disciplina
Búsqueda de materiales e ideas para el plan de estudios	Alabanza a colegas. Crítica a otros
Escritura de un plan de estudios	Consultas entre maestros
Planificación de actividades de aula	Persuasión a un colega para probar una idea/enfoque
Revisión/discusión de los planes de lección existentes	Enseñanza a otros informalmente
Acreditación/ evaluación de nuevas ideas y programas	Persuasión a otros para probar una idea/enfoque
Concreción de convenios colectivos para participar en programas de capacitación	Disuasión a otros sobre una idea/enfoque
Concreción de acuerdos para poner a prueba una idea	Descripción a los demás de un intento de probar algo nuevo
Intercambio de tareas/grupos de enseñanza	Enfrentamiento sobre cuestiones ideológicas
Análisis de las prácticas y los efectos	Alabanza a estudiantes individuales o clases
Enseñanza a otros docentes en cursillos formales	Crítica o queja sobre estudiantes individuales o clases
Presentación de informes a los demás en reuniones	Invitación a otros maestros a observar
Expresión "pública" sobre lo que uno ha aprendido o quiere aprender	Observación a otros profesores
Asistencia a cursillos como grupos o equipos	Discusión sobre la teoría, filosofía, enfoque

Continúa.

Tabla 46. Continúa

Formales	Informales
Presentación de evidencia de estudiantes	Divulgación sobre clases o talleres próximos
Modificación de capítulos de libros para que reflejen un nuevo enfoque	Ofrecimiento de ayuda cuando otros están disgustados
División de tareas administrativas	Intercambiar sobre lo que está siendo desarrollado en otros grados o clases
Participación en comités	Acercamiento a los nuevos docentes
Planificación del uso de nuevos planes de estudio	Enseñanza en equipo (voluntaria)
Explicaciones o defensas sobre prácticas de aula específicas	Quejas sobre ayudantes
Enseñanza en equipo (involuntaria)	Asesoramiento a colegas cuando es requerido
Planeación sobre cómo manejar una nueva asignación de curso o nivel	Sugerencias, aunque no sean solicitadas
Diseño de cursillos	Sugerencias a colegas sobre probar otras prácticas
Trabajo en presentaciones para conferencias	
Acuerdos de grupo para solucionar problemas de toda la escuela	
Decisiones sobre cómo utilizar ayudantes	
Entrenamiento de ayudantes	
Evaluación del desempeño del director	

En base a Little (1982).

A criterio de A. Hargreaves (1994), la lista de las acciones que implican colaboración se completa con: intercambiar miradas o palabras, alabanzas y agradecimientos, ofrecer ayuda ante la dificultad, sugerir nuevas ideas, intercambios informales sobre programas, compartir problemas o planificar reuniones con familias en conjunto.

La investigación de Miller y Burden (2007) propone una categorización genérica de interrelaciones entre docentes y se ejemplifican. Aunque los ejemplos que presentan son acotados y simples, la sistematización aporta a la comprensión cabal del fenómeno de la colaboración (véase Tabla 47).

No obstante, la utilidad que pueden tener los listados de actividades para analizar las interacciones entre el profesorado es necesario tener presente la contextualización que se requiere para su comprensión y análisis. Por ejemplo, existen interacciones que pueden darse a nivel de primaria, que no tienen cabida en el nivel de secundaria, o a la inversa. En un mismo subsistema, las diferencias entre rural y urbano, el tamaño, la ubicación, el número de docentes o la modalidad de centro, determinan que las interacciones potenciales entre docentes difieran.

En las escuelas donde se verifica mayor cantidad de intercambios sustantivos sobre la práctica, existe un mayor grado de colegialidad, el que se traduce en desarrollo profesional continuo de la comunidad (Westheimer, 1999). Pero resulta impensable que todos los docentes de un centro se relacionen profesionalmente entre sí. Como en otros ámbitos de actuación, en las comunidades escolares existe mayor afinidad personal con unos integrantes, que con otros. Por esta y otras razones (estructurales, organizacionales, funcionales), las organizaciones tienden a trabajar en equipos. Es por eso que, frente al inventario planteado y la existencia de subgrupos de trabajo en los centros educativos, es necesario pensar la colaboración como una filosofía profesional que,

siendo parte de la cultura del centro, articula su funcionamiento, en la medida en que es practicada por la generalidad de los grupos de trabajo, en la mayoría de las actividades llevadas a cabo (Meredith et al., 2017).

Tabla 47. Interrelaciones entre docentes

Áreas de interacción	Ejemplos
Formal	Intercambio de clases Enseñanza en equipo Colaboración para lo que funciona y para lo que no funciona Docentes que enseñan/ entrenan a otros Celebración de cumpleaños del profesorado Preparación de clases Reserva de tiempo para planificación Intercambio del protagonismo durante la enseñanza en equipo Liderazgo en la colaboración a nivel de grado
Informal	Charlas breves entre clases Ánimos mutuos cuando hay problemas Presentar ideas a otros sin temor Disponibilidad al cambio de horarios si un colega lo necesita Los docentes enseñan a otros con respeto Hablan de manera positiva de los colegas Sonrisas El director conoce a los docentes y sus familias
En toda la escuela o en toda la comunidad	Lazos con otras materias Trabajar un tema común en la escuela, una meta común Comunicación abierta con los padres
En eventos especiales	Planificación de una salida didáctica de varios niveles o grupos Trabajo en un proyecto puntual Combinación de clases para un proyecto Asistencia a eventos deportivos Reuniones de camaradería en la escuela o fuera de ella
En formación continua, desarrollo profesional	Cursos de actualización
Administrativa	Incentivos para colaborar Recompensas a los equipos que colaboran Directores hablan con los docentes sobre sus prácticas de aula Comunicados a los padres sobre actividades en colaboración Dejar notas a los docentes Reconocimiento a docentes colaboradores El director charla con los docentes entre clases El director apoya a los docentes en vez de dominarlos

En base a Miller & Burden (2007).

En suma, en un determinado contexto, cualquier actividad que implique el trabajo coordinado de dos o más colegas puede convertirse en colaboración. Para ello la afinidad es importante, pero también que existan características específicas y un resultado tangible a partir del cual se pueda observar y comprender la lógica del trabajo y la presencia de colaboración eficaz.

5.1.3 Rol del director y estilo de liderazgo

Imaginemos un centro educativo, donde funcionan micro-contextos de colaboración (Lavié, 2004c). Equipos de trabajo que se reúnen para concretar determinadas actividades. El profesorado será proclive a tomar riesgos para mejorar la práctica educativa, gastar más tiempo y realizar mayores esfuerzos para motivar a los estudiantes, si el director fomenta relaciones positivas (Hoy, Hannum, & Tschannen-Moran, 1998; Moolenaar, Daly, & Slegers, 2012; Moolenaar, Slegers, & Daly, 2012).

La literatura al respecto así lo demuestra. Varios autores consideran que el rol del director, como líder de la organización es fundamental para que las relaciones entre los docentes sean colaborativas (entre ellos Ainscow, Muijs, & West, 2006; Barth, 2001; R. Johnson, 1976; Kruse & Louis, 2009; Rosenholtz, 1991). De hecho, también existe evidencia de que el apoyo por parte del director, es el motor del compromiso con la tarea educativa (Sergiovanni, 2000; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma, & Geijsel, 2011; Tschannen-Moran & Gareis, 2015a).

Diversos estudios manifiestan que la pieza clave para el cambio y la mejora es el director del centro educativo. Algunos ponen énfasis en la importancia sobre la “reculturización” y en el mantenimiento de una cultura colaborativa (Fullan, 2007; A. Hargreaves, 1999). Otros hacen hincapié en la figura, como interventor en el clima escolar para lograr relaciones positivas entre los miembros de la escuela (Castro et al., 2017; Price, 2012). Para algunos autores, el liderazgo es el engranaje que mueve el desarrollo profesional de los docentes (Brown & Militello, 2016; Youngs & King, 2002), y para otros, un actor en la micropolítica de la organización (Blase & Blase, 1997; Rodríguez, 2017).

Este estudio tiene como base la postura que proponen algunos autores (Sergiovanni, 2001; Szczesiul & Huizenga, 2014; Thoonen, Slegers, Oort, & Peetsma, 2012, entre otros), según la que, entre la multiplicidad de funciones y tareas que el director puede y debe hacer, está la de ser ejemplo en la organización, el modelo a seguir y el entrenador de los docentes. Puesto así, resulta atractivo, pero como mencionan Szczesiul y Huizenga (2014), constituye una carga. El director, en tanto líder de la organización escolar, enfrenta innumerables desafíos debido a la innovación tecnológica, la migración y la globalización (OECD, 2009).

En un reciente estudio, Hill, Mellon, Laker, y Goddard (2016) identifican cinco tipos de directores en las escuelas del Reino Unido (véase Tabla 48). Cada uno presenta características marcadas, pero advierten que solo uno de estos tipos es el realmente efectivo: el arquitecto. Sin embargo, este tipo de líder, según los resultados obtenidos en la investigación, es el que menos reconocimiento tiene por su trabajo, debido a que los resultados de su gestión se pueden percibir solo a largo plazo y aún después de que han dejado el cargo en la escuela. Los tipos de directores propuestos por estos autores son:

- Cirujanos: Son líderes duros y disciplinados. Identifican el problema más demandante rápidamente y redirigen los recursos para solucionarlo. Piensan que con trabajo duro y nuevas reglas la escuela volverá a alcanzar un buen desempeño. Para mejorar el desempeño suelen recortar las actividades no esenciales, cambiar a los mejores maestros a las clases más altas (que serán evaluadas), reducir el tamaño de las clases, e incrementar la revisión. Con estas medidas, los resultados mejoran en los primeros años, pero no duran. Sin inversión en las clases más bajas la brecha de aprendizaje suele mostrarse enseguida. Lamentablemente, por el desempeño alcanzado, al director cirujano ya se le

ha encomendado otro paciente a intervenir. Y la culpa del mal desempeño recae en su sucesor.

- **Soldados:** Son tenaces y orientados a las tareas. Odian el desperdicio de recursos y piensan que gestionar la escuela, es igual a manejar un gran proyecto. Si los costos y los plazos se cumplen, el resto se hará cargo de lo que haga falta. Suelen hacer recortes en el apoyo al personal y las actividades no esenciales, automatizan los procesos y utilizan insumos más baratos. El mensaje al personal es que deben trabajar más duro. Debido a los recortes, el desempeño financiero es excelente, pero se instala el miedo a perder el empleo entre los docentes. Los docentes están exhaustos y desmotivados por el clima de miedo e incertidumbre. Cuando al soldado se le asigna una nueva misión, los procesos se diluyen y los costos aumentan.
- **Contadores:** Son ingeniosos, sistemáticos y piensan en los ingresos. Invierten para que las escuelas sean más grandes, y tengan más posibilidades de generar recursos. Pero los resultados de desempeño no son su prioridad. Cuando se le asigna a un nuevo negocio, la escuela que ha sido dirigida por el contador mantiene una estructura de costos consolidada, aunque los resultados de desempeño poco cambian durante su gestión.
- **Filósofos:** Son apasionados de la enseñanza y proclives a debatir sobre enfoques alternativos de enseñanza. Se identifican más con el papel docente que con el líder, por lo que pasan la mayor parte del tiempo discutiendo sobre métodos de enseñanza. Son elitistas y piensan que los docentes son más importantes que los estudiantes. Al principio, los docentes se sienten cautivados por esta visión e incluso organizan intercambios con otras escuelas para observar nuevas prácticas. Pero los resultados no cambian y los docentes comienzan a frustrarse.
- **Arquitectos:** Son humildes, visionarios y perspicaces. Creen que la escuela falla porque no sirve a la comunidad a la que se debe. Piensan que mejorar la escuela lleva tiempo y se logra rediseñando el ambiente de trabajo. Apuestan a futuro, mejorando la enseñanza y el liderazgo mediante la introducción del entrenamiento, la tutoría y programas de desarrollo. Se caracterizan por tener una visión holística de la escuela en la sociedad, favoreciendo la colaboración con otras organizaciones y creando un ambiente de trabajo adecuado en tanto líderes transformacionales. Los resultados de las mejoras no son inmediatos, pero persisten tiempo después de que el arquitecto se ha ido.

Tabla 48. Tipos de directores

Tipo de director	Características
<i>Cirujano</i>	Enfocado al resultado de las pruebas Decidido y tajante Valora el trabajo duro
<i>Soldado</i>	Enfocado en el resultado final Recorta e intensifica Valora la eficiencia y el orden
<i>Contador</i>	Enfocado a las cifras del negocio Invierte y crece Valora que los docentes aporten recursos adicionales
<i>Filósofo</i>	Enfocado en los valores Debate y discute Valora la incorporación de nuevas metodologías
<i>Arquitecto</i>	Enfocado a impacto de largo plazo Rediseña y transforma Valora el legado que pueda dejar en la escuela

Elaboración propia en base a Hill, Mellon, Laker, & Goddard (2016).

Por otro lado, la tipología sobre estilos de liderazgo que propone Goleman (2011) puede adaptarse a la realidad escolar. Este autor plantea seis taxonomías y sus correspondientes características (véase Tabla 49), pero advierte que solo cuatro estilos favorecen el clima organizacional positivo en la organización y los resultados efectivos (autoritario, entrenador, conciliador, democrático). De todos modos, el autor establece que el líder debe ser flexible en la utilización de estos estilos de manera fluida, dependiendo de lo que sea necesario para la organización, en cada momento.

Tabla 49. Estilos de dirección

Estilo	Características
Autoritario (o visionario)	Entusiasmo vibrante y visión clara Es uno de los estilos más efectivos Maximiza el compromiso con los objetivos y las estrategias del centro Desarrolla estándares según la visión que son conocidos por todos Da chances de innovar, experimentar y tomar riesgos calculados No logra trabajar bien en equipo Su autoritarismo termina atentando contra la igualdad en los equipos
Entrenador	Es excelente delegando Ayuda a identificar fortalezas y debilidades para el desarrollo profesional Hace acuerdos sobre roles y responsabilidades Buscan desarrollar el aprendizaje de largo plazo Da retroalimentación positiva y constructiva
Conciliador	Da mayor importancia a las personas que a las tareas Busca mantener a todos felices y en armonía Tiene efectos positivos en la comunicación Comparte ideas, toma riesgos y aplica innovaciones Promueve la confianza, no impone Da retroalimentación positiva, motiva, no enseña Promueve el sentido de pertenencia Por su flexibilidad no es un estilo que deba aplicarse puro
Democrático	Construye confianza, respeto y compromiso Maneja la flexibilidad y la responsabilidad Escucha y entiende Es realista Las decisiones son compartidas Visión fuerte Busca nuevas ideas Si es demasiado participativo provoca confusión y conflicto
Ejemplarizante	Establece altos estándares de desempeño y se usa como ejemplo Es obsesivo para que las cosas se hagan más rápido y mejor El estilo destruye el clima organizacional La guía puede ser clara pero no es bien comunicada No favorece la confianza, la flexibilidad y la responsabilidad No aporta retroalimentación y no genera compromiso
Coercitivo	Es el menos efectivo de todos los estilos No es flexible ni fomenta el sentido de responsabilidad Erosiona el orgullo por el trabajo No motiva a los docentes No debería usarse este estilo excepto en momentos de crisis o emergencia

Elaboración propia en base a Goleman (2011).

Como en otras instancias, las tipologías solo muestran las características más relevantes del concepto que se quiere mostrar. Más allá del tipo de líder que tenga la organización, que puede

ajustarse en mayor o menor medida a las características más destacadas de cada categoría o combinar más de un tipo, lo importante está asociado a la forma en que el director desarrolla tres roles clave para maximizar el aprendizaje de los docentes (Fullan, 2014). Estos roles se concentran en la construcción de capacidades de implementación, pedagogía y el establecimiento de esfuerzos colaborativos, y son:

- Liderar el aprendizaje: reconocer diferentes foros en que puede darse el aprendizaje profesional y configurar ambientes que produzcan los mayores beneficios. El director debe facilitar que los equipos puedan trabajar juntos a partir de una meta común para el desarrollo del capital humano¹⁶, participando como un aprendiz más.
- Ser un actor en la zona y en el sistema: desarrollar el potencial de la escuela estableciendo contacto con otros centros para comparar prácticas, colaborar con otros docentes y compartir estrategias exitosas.
- Convertirse en un agente de cambio: desarrollar siete capacidades profesionales para el cambio: i) desafiar el *statu quo*, ii) construir confianza a partir de comunicación y expectativas claras, iii) crear un plan común para el éxito, iv) enfocarse en el equipo sobre la persona, v) tener un alto sentido de urgencia del cambio y de resultados sostenibles, vi) compromiso con la mejora continua de sí mismo, y vii) construir redes externas y asociaciones (Kirtman, 2013).

La función del liderazgo consiste en resolver la ecuación compuesta por las creencias de los docentes, valores, motivaciones, habilidades, conocimientos y condiciones en las que trabajan, para lograr la mejora en sus prácticas. Con esta premisa, el estudio de Leithwood, Day, Sammons, Harris, y Hopkins (2006a, 2006b) llega a la conclusión de que casi todos los directores exitosos tienen el mismo repertorio básico de cualidades y prácticas de liderazgo, que pueden aplicarse en variados contextos:

- Construcción de visión y establecimiento de directrices. En base a que instaurar un propósito común es estimulante para el trabajo, los directores deben: i) crear una visión común, ii) fomentar la aceptación de metas grupales, y iii) demostrar expectativas de alto rendimiento. Estas cualidades se complementan con motivación, inspiración, clarificación de roles y objetivos, planeamiento y organización.
- Comprensión y desarrollo de personas. Para contribuir al desarrollo profesional y humano, el director debe promover: i) la creación de conocimientos y capacidades, y ii) la disposición para persistir en la aplicación de esos conocimientos y capacidades generados. Estas cualidades se complementan con apoyo individual y consideración, estímulo intelectual, modelado de valores y comportamientos apropiados.
- Rediseño organizacional. Las condiciones de trabajo docente generadas por los directores son clave para el desarrollo de la práctica profesional. El director debe asegurar: i) posibilidades de realización, ii) compromiso, y iii) motivación como parte del ambiente laboral. Estas cualidades se complementan con la creación de una cultura colaborativa,

¹⁶ El capital profesional es la sumatoria del capital individual de los docentes (capital humano), el capital social (aprendizaje entre docentes), y el capital decisional (desarrollo de criterio y experiencia a lo largo del tiempo). En el centro educativo, el capital profesional significa identificar y difundir prácticas de enseñanza más efectivas para el logro de los objetivos de aprendizaje, a partir de la toma de decisiones adecuada (Fullan, Rincón-Gallardo, & Hargreaves, 2015; A. Hargreaves & Fullan, 2012).

reestructura y “reculturización” de la organización, creación de relaciones productivas con las familias y la comunidad, y conectar al centro con el entorno.

- Gestión del programa de enseñanza y aprendizaje. Para la creación de un ambiente de trabajo productivo el director debe: i) promover la estabilidad organizacional, y ii) fortalecer la infraestructura de la escuela. Estas cualidades se complementan con dotación de personal de enseñanza, apoyo a la enseñanza, monitoreo de la actividad de la escuela, proteger al personal de las distracciones que afecten su trabajo.

Cumplir con los roles, tener en cuenta las prácticas exitosas y cultivar las capacidades señaladas es una tarea desafiante y acaso difícil. Como puntualizan Pont, Nusche, y Moorman (2009):

la expansión e intensificación de la función de liderazgo escolar significa que los líderes escolares son responsables de una amplia gama de decisiones en asuntos curriculares, la valoración y la evaluación, los recursos y, cada vez más, la colaboración con entidades externas. (p.76)

Junto a otras tareas, burocráticas, por ejemplo, que ha de realizar el director, parece que debiera ser más una especie de hechicero súper poderoso, para enfrentarse a la paradoja de la dirección. Deal y Peterson (2016), señalan que a diario los directores se afrontan a dilemas que requieren nuevas formas de liderar y gestionar, en un equilibrio de fuerzas entre la innovación y el *statu quo*. Los autores remiten a la metáfora taoísta del *yin* y el *yang* para expresar el delicado balance en los roles del líder y las tensiones que significa ser director. En el contexto de la colaboración, el liderazgo desde la perspectiva distribuida es crucial para mantener este balance (AITSL, 2015).

Pero, a la vez que resulta una pócima para mejorar el desempeño de la escuela, puede convertirse en una maldición. Las desventajas de aplicar el liderazgo distribuido a la ligera pueden ser tan contraproducentes para la escuela y los seguidores del líder, como el ejercicio de un estilo centralizado o jerárquico de dirección (Szczeisul & Huizenga, 2014). En especial, si se confunde distribuir con delegar. Delegar tareas no es aplicar el liderazgo distribuido. Tampoco consiste en que todos lideran o todos son líderes (A. Harris, 2013). Es un fenómeno que abarca la práctica de la delegación, la participación, la colaboración y democratización de la escuela desde una visión holística de acciones concertadas (Gronn, 2002).

Sin embargo, no parece haber una definición ampliamente aceptada sobre el término, ni lo que implica a nivel escolar. Por lo tanto, este estudio se alinea a la idea del liderazgo distribuido como estrategias formales e informales en las dimensiones verticales y horizontales de la práctica del liderazgo (A. Harris, 2009a). Estas estrategias aseguran la participación inclusiva y la intervención colaborativa (Lazlo, 2018), para mantener la certeza pedagógica frente a los desafíos, mediante la discusión profesional, y la negociación de nuevas prácticas de enseñanza (Bennett, Wise, Woods, & Harvey, 2003).

Se valora el conocimiento y la especialización de quienes han desarrollado competencias específicas, que puedan servir a los objetivos comunes de la organización escolar (MacBeath, Oduro, & Waterhouse, 2004). Por su parte, Bolden (2011) recopila una serie de características y patrones del liderazgo distribuido, propuestas por la academia (véase Tabla 50). El autor pondera varios referentes teóricos para establecer, en líneas generales, lo que se entiende por liderazgo distribuido.

Estas características y patrones contribuyen, en distinta medida, al logro de los resultados de la distribución del liderazgo al interior de la escuela: i) mejora del desempeño de los estudiantes

(Bennett et al., 2003), ii) beneficio al desarrollo profesional docente (Bennett, 2006), iii) contribución al desarrollo organizacional, iv) promoción de comunidades profesionales de práctica (A. Harris, 2009a), y v) fomento a la creación de conocimiento en la organización (A. Harris, 2009a, 2009b). Sin dudas, es una estrategia favorable para la mejora escolar en su conjunto.

Tabla 50. Características y patrones de liderazgo distribuido según autor

Gronn (2002)	Leithwood et al. (2006b)	MacBeath et al. (2004)	Spillane (2006)
<i>Colaboración espontánea</i>	<i>Alineación planificada</i>	<i>Distribución formal</i>	<i>Distribución colaborativa</i>
Grupos de individuos con diferentes habilidades que se reúnen para una tarea puntual	Recursos y responsabilidades son distribuidos en grupos mejor preparados para la tarea	El liderazgo es delegado intencionalmente	Dos o más individuos trabajan juntos en tiempo y espacio para realizar la misma rutina
<i>Relaciones de trabajo intuitivas</i>	<i>Alineación espontánea</i>	<i>Distribución pragmática</i>	<i>Distribución colectiva</i>
Dos o más individuos desarrollan relaciones laborales hasta que el liderazgo se manifiesta en la relación	Tareas y funciones son distribuidas sin planificación, de manera intuitiva	El liderazgo es distribuido entre diferentes actores a partir de la negociación	Se trabaja por separado, pero de forma interdependiente para realizar la misma rutina
<i>Práctica institucionalizada</i>	<i>Desalineación espontánea</i>	<i>Distribución estratégica</i>	<i>Distribución coordinada</i>
Estructuras organizacionales propuestas para facilitar la colaboración	La distribución es igual que en el caso anterior pero las actividades no se alinean	Cuando alguien con alguna capacidad o recurso es traído para cubrir una necesidad particular	Dos o más individuos trabajan en secuencia para completar una rutina
	<i>Desalineación anárquica</i>	<i>Distribución incremental</i>	
	No se comparten metas entre los líderes y existe superposición de áreas de influencia	Se adquieren responsabilidades en la medida que se gana experiencia	
		<i>Distribución de oportunidad</i>	
		Se toman responsabilidades adicionales <i>ad hoc</i>	
		<i>Distribución cultural</i>	
		El liderazgo es asumido de manera natural y compartido entre las personas	

Adaptado de Bolden (2011).

Estas características y patrones contribuyen, en distinta medida, al logro de los resultados de la distribución del liderazgo al interior de la escuela: i) mejora del desempeño de los estudiantes

(Bennett et al., 2003), ii) beneficio al desarrollo profesional docente (Bennett, 2006), iii) contribución al desarrollo organizacional, iv) promoción de comunidades profesionales de práctica (A. Harris, 2009a), y v) fomento a la creación de conocimiento en la organización (A. Harris, 2009a, 2009b). Sin dudas, es una estrategia favorable para la mejora escolar en su conjunto.

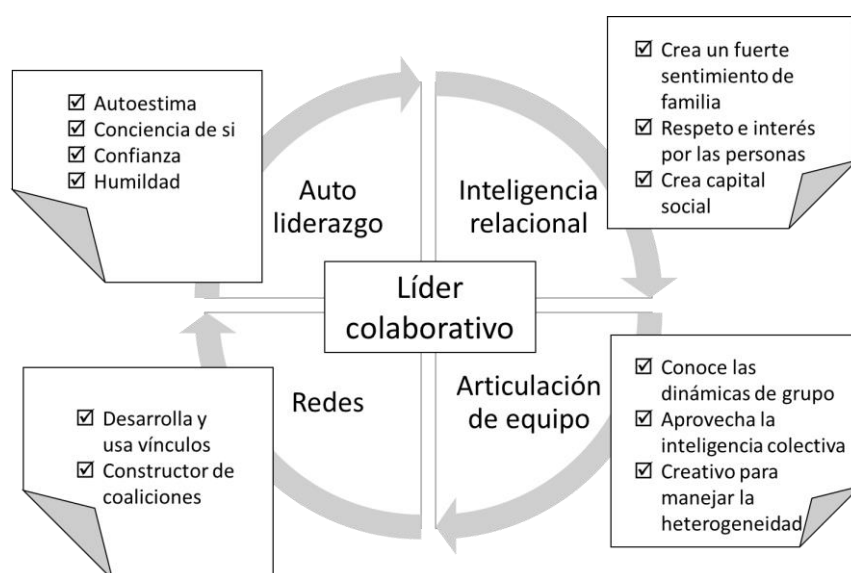
No obstante, pensar en la escuela como cosmos de actuación, no es lo aconsejable. El director debe desarrollar otro tipo de liderazgo, además del distribuido. El tipo en cuestión, llamado liderazgo colaborativo (Hallinger & Heck, 2014; MacBeath et al., 2004), promueve los lazos de confianza y trabajo conjunto con otras escuelas y organizaciones de la comunidad.

Asimismo, este tipo de liderazgo opera en base a alianzas y redes con la comunidad. Traspasa los límites físicos y va más allá de las limitaciones de la escuela, para alcanzar resultados beneficiosos para las partes (Archer & Cameron, 2009). Para Hallinger y Heck (2014), el liderazgo colaborativo

se centra las acciones estratégicas de toda la escuela que se dirigen hacia la mejora de la escuela y se comparten entre el director, docentes, administradores y otros miembros de la comunidad educativa (...) implica el uso de las estructuras de gobierno y los procesos de organización que empoderan al personal docente y a los estudiantes, estimulando una amplia participación en la toma de decisiones y fomentando la responsabilidad compartida (p.74).

En general, pocos líderes han sido entrenados para cumplir con las características que requiere el liderazgo colaborativo (véase Ilustración XII). La realidad actual, en donde la escuela está inmersa, marca la tendencia hacia el trabajo en equipo, la alta vinculación a las redes y la orientación a las asociaciones estratégicas. Esto demanda un compromiso del director para cumplir con estos requisitos y articular estas prácticas (Oxford Leadership, 2016).

Ilustración XII. Características del liderazgo colaborativo



Elaboración propia en base a Oxford Leadership (2016).

En suma, las habilidades de liderazgo del director serán la clave para motivar la formación de equipos de trabajo y mantener la colaboración sostenible en el centro. Sin embargo, lo ideal es

que practique la distribución del liderazgo dentro de la escuela y fomente el liderazgo colaborativo con otros centros escolares. En este sentido, la habilidad de la escuela para el uso de las TIC y la capacidad de colaboración serán los elementos que permitan configurar prácticas más participativas y convocantes.

5.2. Perfiles docentes: la organización es un conjunto de personas

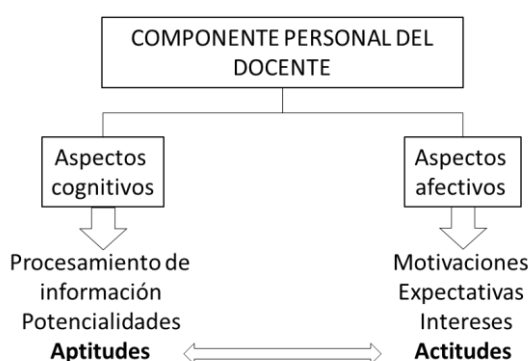
Con el objetivo de determinar un perfil de profesor que colabora, en esta parte se abordan las características individuales de los docentes desde dos puntos de vista: i) las actitudes personales que promueven la colaboración a nivel profesional, y ii) las aptitudes frente a las TIC y sus usos fuera del aula, para el trabajo en equipo con colegas. Aunque se plantean dos puntos de vista, debe aclararse que las delimitaciones entre actitudes y aptitudes no son claras, en tanto existe una retroalimentación constante de unas y otras.

En el desarrollo de este apartado se expone la forma en que puede operacionalizarse el perfil docente que es dado a la colaboración y las aptitudes que posee. Sin embargo, debe notarse que no se abordan las aptitudes profesionales en relación con contenidos, dado que, si bien es un área que puede influir en la colaboración en tanto el dominio aporta seguridad y confianza al docente, es un aspecto que excede los objetivos de la investigación.

5.2.1 Actitudes y aptitudes

Varios estudios señalan la importancia del componente personal del profesorado en relación a los procesos de cambio y mejora en educación (J. Fernández & Torres, 2015; Vangrieken et al., 2015; Vangrieken, Grosemans, et al., 2017). El componente personal está integrado por aspectos cognitivos y afectivos que determinan las formas de ser y actuar de los docentes (González-Peiteado, 2013). Estos aspectos, a su vez, se conforman por dimensiones que facilitan su estudio (véase Ilustración XIII). Esta investigación toma como referencia dos dimensiones en particular, las actitudes y las aptitudes de los docentes, acorde a las tendencias de los estudios sobre las TIC señaladas por J. Fernández y Torres (2015).

Ilustración XIII. Estructura del componente personal del docente



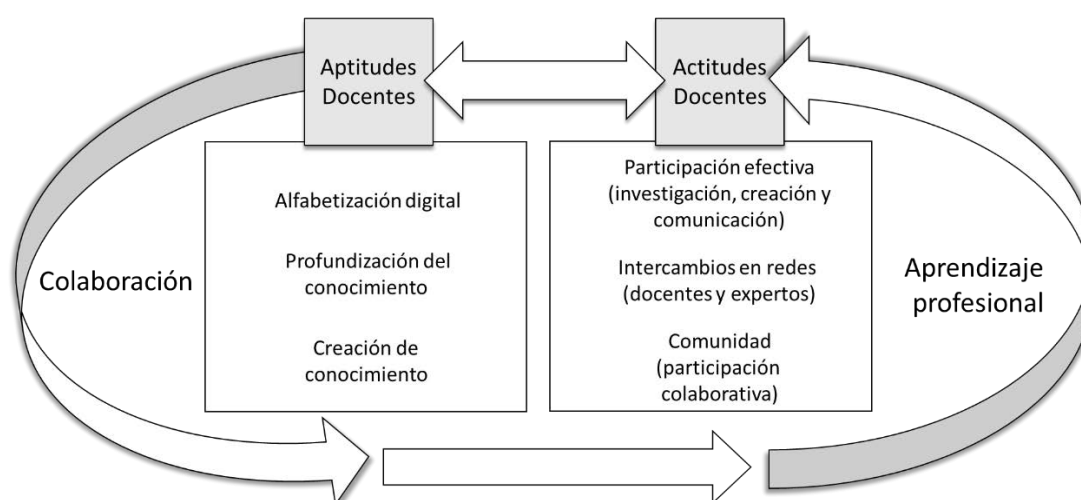
Elaboración propia en base a González-Peiteado (2013).

Según Morales (2006), una actitud es una predisposición afectiva a reaccionar de manera valorativa, favorable o desfavorable, ante un objeto o situación. Por su parte Albarracín, Zanna, Johnson y Kumkale (2005) establecen que el término actitudes está reservado a tendencias evaluativas que pueden ser inferidas de, y tienen influencia sobre, creencias, afectos y comportamientos abiertos. Sin entrar en consideraciones del ámbito psicológico (puede consultarse Albarracín et al., 2005, a estos efectos), este estudio toma la actitud como una evaluación positiva o negativa sobre un sujeto u objeto, de manera que es la causa de comportamientos observables. En este sentido, se toma el enfoque descriptivo, a partir de los puntos de vista de los entrevistados (Oskamp & Schultz, 2005).

Además de los comportamientos que pueden ser objeto de observación e interpretación, las actitudes se interrelacionan con el aspecto cognitivo, esto es, que dependen del grado de conocimiento, experiencia, competencia o aptitud sobre algún tema (Albarracín et al., 2005; J. Fernández & Torres, 2015). Así, las actitudes de los docentes sobre el trabajo colaborativo y sobre el uso de TIC a nivel profesional se asocian a experiencias previas y competencias adquiridas en estos ámbitos. Estas aptitudes, a su vez, influyen en las actitudes, es decir, en los aspectos observables del comportamiento docente.

La UNESCO (2011) establece un marco de competencias TIC para docentes que aseguran un uso apropiado y efectivo de los recursos digitales en educación. Este marco se compone de tres enfoques: alfabetización digital, profundización del conocimiento y creación de conocimiento. Estos enfoques permiten ver el impacto de las TIC en la reforma educativa en seis aspectos: i) comprensión de las TIC en la educación, ii) curriculum y evaluación, iii) pedagogía, iv) TIC, v) organización y administración, y vi) aprendizaje profesional docente. Como marco de referencia para este estudio y dados los objetivos planteados por la investigación, se toma como eje argumental el aspecto del aprendizaje profesional, como resultado de los procesos de colaboración en los tres enfoques mencionados (véase Ilustración XIV).

Ilustración XIV. Diagrama de los aspectos del componente personal abordados



Elaboración propia.

Con respecto de la alfabetización digital el estudio ICILS (International Computer and Information Literacy Survey) de 2013, la define como la habilidad o aptitud del individuo para usar

computadoras para investigar, crear y comunicar, de manera de participar efectivamente en el hogar, la escuela, el trabajo y la sociedad (Fraillon, Schulz, & Ainley, 2013). En el caso del uso que los docentes hacen de las TIC para el trabajo, los resultados del estudio abarcan tres ámbitos: el uso en el aula, el uso en la escuela y el uso fuera de la escuela. En general, el estudio ICILS demuestra un uso extendido de las TIC por parte de los docentes en todos los ámbitos. Las percepciones sobre los beneficios de las TIC en estos ámbitos fueron positivas y se alinearon con una visión de competencia a partir de la experiencia. En especial las actitudes positivas se mostraron en aquellos contextos organizacionales donde la colaboración estaba presente y no existían limitaciones de recursos digitales (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman, & Gebhardt, 2013).

El potencial de las TIC para trascender las barreras de espacio y tiempo en beneficio del acceso a la información y la capacitación es ampliamente reconocido. Sin embargo, el impacto de los usos de las herramientas tecnológicas en la educación, y en el desarrollo profesional y organizacional depende en mayor medida de conocer y aprovechar las características de dichas herramientas para la profundización y creación de conocimientos (Valencia et al., 2016). En relación a la profundización de conocimientos, la UNESCO (2011) señala que las aptitudes de los docentes incluyen el apoyo a proyectos colaborativos, mediante el uso de recursos en red con otros docentes y expertos. Con relación al aprendizaje profesional, se considera la participación en foros para el intercambio con colegas, que favorece tanto las prácticas como oportunidades de desarrollo.

Por último, en lo referido a la creación de conocimiento, se requiere la aptitud para comprometerse a la innovación educativa en colaboración con sus colegas y con expertos para producir nuevos conocimientos sobre la práctica educativa y los aprendizajes. Para esto, es necesario que manejen una amplia gama de dispositivos en red, recursos digitales, ambientes electrónicos que permitan crear y apoyar a la comunidad en su producción colaborativa de aprendizajes en cualquier momento y en cualquier lugar (UNESCO, 2011). Así, actitudes y aptitudes se combinan para la adopción de nuevas ideas y prácticas que permiten la apropiación de las TIC y el perfeccionamiento de formas más complejas de colaboración, lo que causa un mayor impacto en la docencia y el desarrollo profesional.

No obstante se tiene presente que formas más simples de colaboración pueden darse independientemente del uso de TIC, algunos estudios establecen la relación bidireccional entre actitudes positivas frente a las tecnologías y mayores grados de colaboración entre docentes (Meneses, 2014; Meneses et al., 2012). Más allá de la relación documentada entre aptitudes y actitudes, es preciso identificar cuáles son las características personales observables de los docentes que se encuentran más propensos a colaborar.

El estudio de Vangrieken et al. (2015), que plantea un *continuum* de colaboración según la profundidad de las interacciones docentes (véase capítulo 6), señala una serie de conductas individuales, que deben estar presentes para que se desarrolle la colaboración en sus distintas modalidades:

- Voluntad de participar en equipos.
- Actitud positiva hacia el trabajo en equipo.
- Comprensión de los beneficios del trabajo en equipo.
- Habilidades de comunicación interpersonal.
- Experiencia en trabajo en equipo.
- Conocimiento sobre el funcionamiento, los procesos y la planificación del trabajo en equipo.

- Habilidades de evaluación del trabajo en equipo.
- Flexibilidad para el desempeño de tareas asignadas.
- Compromiso.
- Visión que excede las materias, los grados y las aulas.

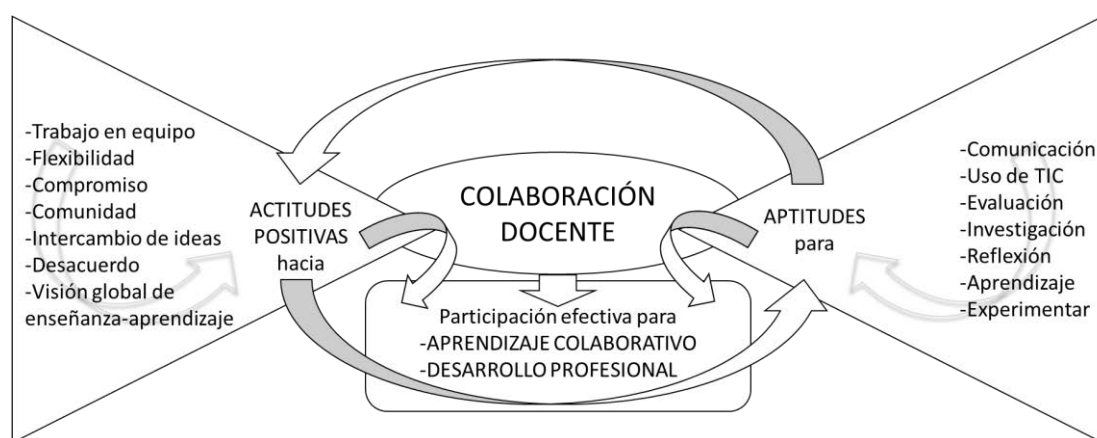
Estas conductas de la persona permiten la adopción de diferentes herramientas TIC al trabajo colaborativo con colegas, en especial si se dan altos grados de acceso a dispositivos y conectividad, capacitación y alfabetización digital adecuadas, y desarrollo organizacional que promueva la apropiación de las tecnologías para tareas de soporte y gestión fuera del aula (Meneses, 2014).

Por otra parte, el estudio de Kuusisaari (2014), aporta una categorización de comportamientos o acciones que llevan al aprendizaje en colaboración de los docentes: i) presentar una idea, ii) aceptar una idea, iii) revisar y desarrollar una idea, iv) cuestionamiento de propuestas, v) plantear desacuerdos, y vi) concretar la idea. De una forma similar, Meirink, Meijer, y Verloop (2007), proponen diferentes acciones que, en el contexto escolar, pueden ayudar a diseñar un perfil de docente colaborador en base al análisis de actitudes hacia:

- Hacer con otros.
- Experimentar con otros.
- Reflexionar con otros.
- Aprender de/con otros.

Estas acciones pueden ser utilizadas para observar actitudes y comportamientos positivos hacia el trabajo colaborativo y el aprendizaje resultante del mismo (Meirink, Imants, Meijer, & Verloop, 2010). En concordancia con los referentes abordados se puede afirmar que la interrelación de elementos que constituyen aptitudes y actitudes positivas hacia la colaboración docente, resultan fundamentales para lograr la participación efectiva que determina el aprendizaje colaborativo y el desarrollo a nivel profesional (véase Ilustración XV).

Ilustración XV. Interrelación de actitudes y aptitudes para la colaboración docente



Elaboración propia.

En la medida que el docente posee aptitudes para la comunicación, el uso de las TIC, la evaluación de la participación en proyectos, la investigación sobre la práctica de aula, la participación en

procesos de reflexión colectiva, la experimentación con nuevas metodologías y el aprendizaje continuo, la colaboración será posible. Con estas habilidades de trabajo disponibles, el docente podrá mostrar comportamientos que favorezcan el trabajo en equipo. También, será abierto a la flexibilidad que requieran las tareas y mostrará un alto grado de compromiso, de cara a la formación y participación en comunidades docentes tanto dentro como fuera del centro.

Por otro lado, verá como valioso el intercambio de ideas y tendrá una visión crítica y constructiva hacia el planteo de desacuerdos. Por sobre todas las cosas, el docente deberá contemplar una visión global del proceso de enseñanza y aprendizaje que vaya más allá de los límites de la materia, el grado o el aula, e incluso que observe las implicancias en la comunidad.

En resumen, hablar de actitudes de los docentes hacia la colaboración obliga a desentrañar procesos afectivos y cognitivos propios de cada individuo. A su vez, los procesos se ven influenciados por las características de las relaciones interpersonales que se dan en el centro y que tienen como base el tipo de cultura escolar. Dadas las complejidades para establecer este aspecto del fenómeno, las actitudes deben leerse a través de conductas observables en el ambiente del centro, o a partir de las percepciones de los propios docentes.

Se habla de perfiles de docentes, debido a que el componente personal de la colaboración varía dependiendo de la organización. La combinación de aspectos que integran la dimensión personal del profesor, son influidos por el contexto escolar en un determinado momento y con base en la cultura. Luego, impactan en las actitudes hacia la colaboración. Un docente colaborador, expuesto a diferentes ambientes, puede presentar distintos perfiles.

En otras palabras, un docente con determinadas aptitudes puede tener menos actitudes positivas hacia la colaboración si las relaciones interpersonales son dificultosas, en una cultura escolar que no valora la colaboración. El mismo docente, puede presentar otro perfil hacia la colaboración, en la medida que el ambiente de trabajo es positivo y las interrelaciones entre colegas potencian el intercambio. Esto se explica porque el clima organizacional influye en las conductas de las personas y su predisposición a trabajar en equipo. Si se pudiese aislar a una persona con perfil colaborativo del entorno de la organización, se vería que presenta un conjunto de rasgos determinados.

5.2.2 Compendio de aptitudes

Para que las relaciones interpersonales sean armoniosas y la colaboración exitosa, es necesario que el profesorado tenga ciertas aptitudes para el trabajo en equipo, la participación en comunidad y el aprendizaje compartido (Goulet et al., 2003). Conoley y Conoley (2010), ponen como ejemplo de aptitudes: notar eventos positivos y verbalizar observaciones, mostrar agradecimiento hacia la ayuda recibida, identificar comportamientos neutros o negativos y replantearlos en un marco positivo. Asimismo, resultan bases para la colaboración la apertura, el respeto y el cuidado por el otro (Goulet et al., 2003).

En una línea similar Mertens (1996), propone el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la solución creativa de problemas, habilidades de comunicación y de información, capacidad para el manejo de la información y la tecnología, y autoestima y confianza.

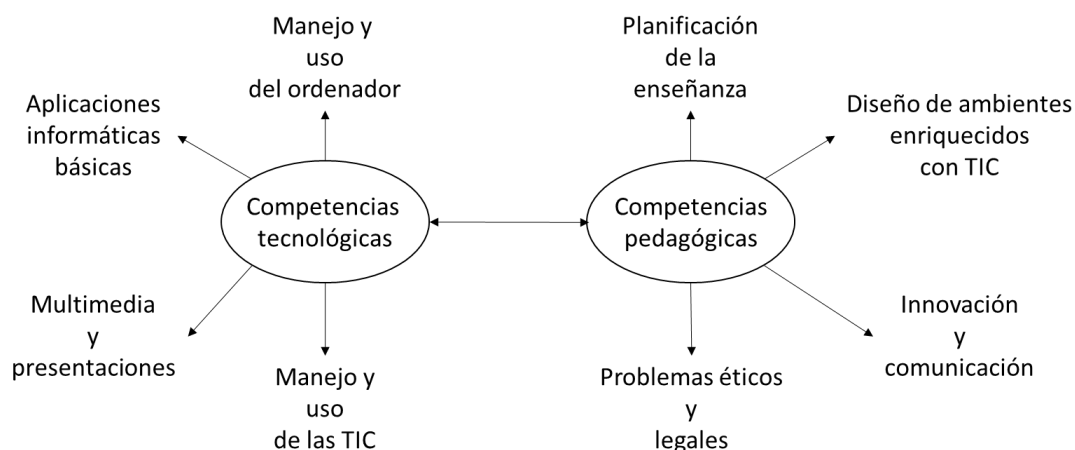
Por otra parte, para Eschler (2016) existen tres comportamientos que resultan clave para que se lleve a cabo la colaboración: el compartir información, la planeación conjunta y la resolución colectiva de problemas. Estos comportamientos moldean los sistemas de colaboración que luego

impregnan los resultados del trabajo colaborativo, a saber: comunidades profesionales de aprendizaje, redes de docentes y comunidades de práctica, entre otras fórmulas (véase apartado 6.2).

Elliott y Woloshyn (2001) incluyen entre los elementos de base para la colaboración: la construcción de *rapport*, el establecimiento de objetivos y recompensas, la negociación de la asignación de tareas, y la sustentabilidad del compromiso y la satisfacción. La construcción de *rapport* refiere al tiempo en que las partes establecen relaciones personales y/o profesionales. El grupo establece metas y recompensas asociadas al cumplimiento del proyecto; si bien estas metas no tienen por qué ser comunes, deben estar bien definidas y ser visualizadas como compatibles con los intereses de todas las partes involucradas. Las tareas son distribuidas de acuerdo con las áreas de especialización de cada participante y el compromiso con su cumplimiento se gestiona en tres niveles: el de los objetivos del proyecto, el de asociados y el de la ideología de colaboración. La satisfacción con el proyecto deriva de la calidad de las relaciones generadas entre las partes.

Si se piensa que los docentes deben enseñar capacidades para el siglo XXI, parece razonable entender que el profesorado debe manejar ciertas habilidades tanto pedagógicas como tecnológicas. Al respecto Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga (2013), proponen una estructura básica de competencias docentes asociadas a lo pedagógico (véase Ilustración XVI). En esta estructura básica, los autores no incluyen competencias específicas para el trabajo con colegas. Sin embargo, resulta un modelo primario para medir aptitudes docentes referidas a la competencia digital del profesorado.

Ilustración XVI. Dimensiones de las competencias TIC



Adaptado de Suárez et al. (2013, p. 45).

En un sentido similar la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (International Society for Technology in Education [ISTE], 2017), propone una serie de estándares para educadores como marco para repensar la educación, adaptarse a los cambios tecnológicos y preparar a los estudiantes para los desafíos de la Sociedad del Conocimiento. Mediante el logro de estos estándares se busca una mejora en la práctica, la colaboración entre colegas, cambios en los enfoques de enseñanza, y preparación de los estudiantes para el aprendizaje autónomo (véase Tabla 51).

Tabla 51. Estándares docentes según ISTE

	Estándar	Características	Habilidades
Dimensión Profesional empoderado	Aprendiz	Mejorar las prácticas a partir del aprendizaje de y con otros	<ul style="list-style-type: none"> -Establecer objetivos de aprendizaje profesional y exploración de nuevos enfoques pedagógicos -Perseguir intereses profesionales creando y participando activamente en redes de aprendizaje locales y globales -Mantenerse actualizado con investigaciones que apoyan la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes
	Líder	Buscar oportunidades de liderazgo para apoyar el empoderamiento y el éxito de los estudiantes, y para mejorar la enseñanza y el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> -Formar una visión compartida para el aprendizaje empoderado con tecnología mediante la participación de las partes interesadas en la educación -Abogar por un acceso equitativo a tecnología educativa, contenido digital y oportunidades de aprendizaje para satisfacer las diversas necesidades de todos los estudiantes -Ser modelo para colegas: identificación, exploración, evaluación, curación y adopción de nuevos recursos digitales y herramientas para el aprendizaje
	Ciudadano	Inspira a los estudiantes a contribuir positivamente y participar de manera responsable en el mundo digital	<ul style="list-style-type: none"> -Crear experiencias para que los estudiantes realicen contribuciones positivas, socialmente responsables y muestren un comportamiento empático en línea que forje relaciones y comunidad -Establecer una cultura de aprendizaje que promueva la curiosidad y el examen crítico de los recursos en línea y fomente la alfabetización digital y la fluidez de los medios -Asesorar a los estudiantes en las prácticas seguras, legales y éticas con herramientas digitales y la protección de los derechos intelectuales y la propiedad -Modelar y promover la administración de datos personales e identidad digital y proteger la privacidad de los datos de los estudiantes

Continúa.

Tabla 51. Continúa

	Estándar	Características	Habilidades
Dimensión Catalizador de aprendizajes	Colaborador	Dedicar tiempo a colaborar con colegas y estudiantes para mejorar la práctica, descubrir y compartir recursos e ideas y resolver problemas	-Planificar tiempo para colaborar con colegas, para crear experiencias de aprendizaje auténticas que aprovechen la tecnología -Colaborar y aprender en conjunto con los alumnos para descubrir y utilizar nuevos recursos digitales y diagnosticar y solucionar problemas tecnológicos -Usar herramientas de colaboración para expandir las experiencias de aprendizaje de los estudiantes mediante la participación virtual de expertos, equipos y estudiantes, a nivel local y mundial -Demostrar competencia cultural al comunicarse con los estudiantes, padres y colegas e interactuar con ellos como co-colaboradores en el aprendizaje de los estudiantes
	Diseñador	Diseñar actividades y entornos auténticos, impulsados por el alumno, que reconocen y acomodan la variabilidad del alumno	-Utilizar la tecnología para crear, adaptar y personalizar experiencias de aprendizaje que fomenten el aprendizaje independiente y se adapten a las diferencias y necesidades del alumno -Diseñar actividades de aprendizaje auténticas que se alineen con los estándares del área de contenido y use herramientas y recursos digitales para maximizar el aprendizaje activo y profundo -Explorar y aplicar principios de diseño instruccional para crear entornos de aprendizaje digital innovadores que involucren y apoyen el aprendizaje
	Facilitador	Facilitar el aprendizaje con tecnología para apoyar el logro estudiantil de los Estándares para Estudiantes	-Fomentar una cultura en la que los estudiantes se apropien de sus objetivos y resultados de aprendizaje tanto en entornos independientes como grupales -Administre el uso de la tecnología y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes en plataformas digitales, entornos virtuales, espacios de fabricación práctica o en el campo -Crear oportunidades de aprendizaje que desafíen a los estudiantes a usar un proceso de diseño y pensamiento computacional para innovar y resolver problemas -Modelar y nutrir la creatividad y la expresión creativa para comunicar ideas, conocimientos o conexiones
	Analista	Entender y usar los datos para dirigir su instrucción y apoyar a los estudiantes a alcanzar sus metas de aprendizaje	-Proporcionar formas alternativas para que los estudiantes demuestren competencia y reflexionen sobre su aprendizaje utilizando la tecnología -Utilizar la tecnología para diseñar e implementar una variedad de evaluaciones formativas y sumativas que se adapten a las necesidades del alumno, brinden retroalimentación oportuna a los estudiantes e informen sobre la instrucción -Usar los datos de evaluación para guiar el progreso y comunicarse con los estudiantes, padres y partes interesadas en la educación para desarrollar la autonomía del alumno

Adaptado de ISTE (2017).

Según esta clasificación, existen dos dimensiones para el análisis de los estándares docentes relacionados al uso de las TIC. Por un lado, se ubica al profesional empoderado, y por otro, al que es capaz de actuar como impulsor aprendizajes. En la primera dimensión, la ISTE (2017) propone tres estándares de docentes, el aprendiz, el líder y el ciudadano. Cada uno de ellos posee características distintivas y una serie de habilidades para el trabajo con los estudiantes que buscan la mejora en los aprendizajes mediados con las TIC.

En la segunda dimensión, se proponen cuatro estándares docentes, el colaborador, el diseñador, el facilitador y el analista. Aunque en ambas dimensiones los estándares marcan elementos positivos, en especial en relación con la enseñanza a partir de las tecnologías, los perfiles que captan la atención son los relacionados al estándar de aprendiz y al de colaborador. En este sentido, se destacan las habilidades para el trabajo compartido con colegas, de manera de potenciar los aprendizajes de los estudiantes y la participación en redes, a partir de la mediación de las tecnologías.

Y es llamativo, dado que son los únicos en que se explicitan habilidades para el trabajo en equipo, lo que de alguna forma mejora el modelo de Suárez et al. (2013), a la vez que permite dos lecturas. En primer lugar, que los estándares que siguen en la clasificación incluyen la colaboración como un punto aislado del desarrollo de aptitudes hacia las TIC o, al contrario, que se considera transversalmente como forma de evolución de las habilidades. En segundo lugar, podría asumirse que la colaboración con colegas está subestimada en esta tipología, tal como en la de Suárez et al. (2013).

En cualquier caso, puede argumentarse que según el foco en que se detenga la perspectiva, las aptitudes frente a las tecnologías requieren de habilidades para pensar y repensar la labor docente a partir de la presencia de las TIC y las innumerables posibilidades que aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, y tratando de no perder el eje de este estudio, parece indicado ponderar las aptitudes desde una óptica más amplia, desde la que se combinen las habilidades para el uso de las TIC, con las mejoras en las prácticas que permitan mejores resultados a nivel de los aprendizajes de los estudiantes, pero, de manera fundamental, a nivel del desarrollo profesional de los docentes. En esta línea, cobran importancia otras aptitudes, que tiene que ver con el trabajo en equipo y el desarrollo de la colaboración.

En una forma más general, Thompson (2018) propone tres aptitudes que deben tener las personas para trabajar de manera colaborativa en equipos:

- Experiencia técnica o funcional: Los participantes deben tener competencias para realizar lo que se requiere de ellos para alcanzar los objetivos, según sus habilidades y conocimientos.
- Aptitudes para la gestión de tareas: Además de hacer lo que se espera de acuerdo con la experiencia, el miembro del equipo debe coordinar esfuerzos y planificación. Estas habilidades consisten en planificar el trabajo, monitorear el desempeño, manejar desilusiones y emergentes, y superar problemas de coordinación (véase Tabla 52).

Tabla 52. Aptitudes para la gestión de tareas

Aptitud	Ejemplo
<i>Iniciador</i>	Sugerir nuevas metas o ideas
<i>Buscador de información</i>	Clarificar aspectos clave
<i>Elaborador</i>	Dar información adicional sobre puntos expuestos por otros
<i>Energizante</i>	Estimular a los compañeros para continuar trabajando
<i>Buscador de opinión</i>	Aclarar actitudes, valores y sentimientos
<i>Coordinador</i>	Aunar ideas y sugerencias
<i>Orientador</i>	Mantener al equipo enfocado a las metas establecidas
<i>Desafiante</i>	Cuestionar la calidad de los métodos, la lógica y los resultados
<i>Apuntador</i>	Documentar discusiones y resultados
<i>Detallista</i>	Atender los detalles operativos

Elaboración propia en base a Thompson (2018).

- **Aptitudes interpersonales:** Los aspectos personales de los participantes ejercen influencia en la productividad del trabajo. Entonces, las habilidades interpersonales incluyen la capacidad de brindar crítica constructiva, ser objetivo, aprender de otros, brindar reconocimiento, entre otros (véase Tabla 53).

Tabla 53. Aptitudes interpersonales

Aptitud	Ejemplo
<i>Alentador</i>	Promover la solidaridad reforzando a otros
<i>Armonizador</i>	Mediar en conflictos
<i>Comprometido</i>	Cambiar su posición sobre un tema para evitar conflictos
<i>Guardián</i>	Alentar a todos a participar
<i>Reflexivo</i>	Señalar aspectos positivos y negativos de las dinámicas de trabajo
<i>Seguidor</i>	Aceptar ideas propuestas por otros
<i>Fundador de estándares</i>	Clarificar actitudes, valores y sentimientos

Elaboración propia en base a Thompson (2018).

Generalizando aún más la perspectiva Torrelles et al. (2011), establecen cuatro dimensiones de competencias para el trabajo colaborativo:

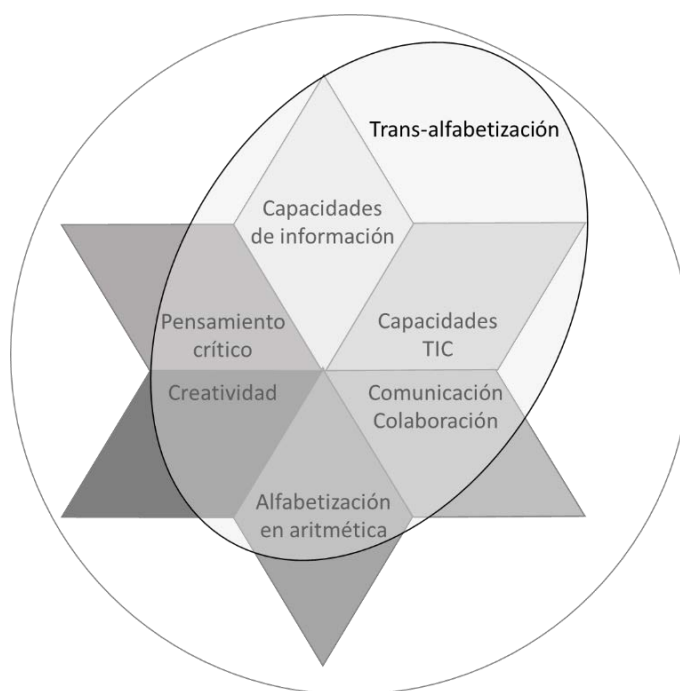
- **Identidad:** Idiosincrasia propia y genuina que se establece a través de la vinculación individual y colectiva de todos los integrantes con el equipo y de su pertenencia al mismo, además del compromiso e implicación en la actividad que desarrolla.
- **Comunicación:** Interacción que se establece entre los integrantes del equipo con objeto de compartir información, actuar de forma concertada y posibilitar su funcionamiento óptimo.
- **Ejecución:** Puesta en práctica de las acciones y las estrategias que, de acuerdo con los objetivos acordados, el equipo planifica.
- **Regulación:** Procesos de ajuste que el equipo desarrolla permanentemente para avanzar en sus objetivos, resolviendo los conflictos surgidos o bien incorporando elementos de mejora que incrementen su eficacia o impulsen su crecimiento. (pp. 340-341)

Más allá de las aptitudes expuestas, la Sociedad del Conocimiento requiere que los docentes adquieran competencias en la trans-alfabetización. El término, del inglés *transliteracy*, también es traducido como alfabetización transmedia (Universitat Pompeu Fabra, 2015) o multi-alfabetización (Calderón, 2012).

En breve, se trata de una habilidad para usar diversas tecnologías análogas y digitales, técnicas, modos y protocolos para: i) buscar y trabajar con una variedad de recursos, ii) colaborar y participar en redes sociales, y iii) comunicar nuevos conocimientos y significados mediante el uso de diferentes ambientes, géneros, modalidades y medios de comunicación (Thomas et al., 2007).

Sukovic (2017) identifica esta habilidad como un movimiento fluido a través de relaciones dinámicas de los diferentes tipos de alfabetización, tecnologías y contextos sociales y culturales. En otras palabras, consiste en habilidades, conocimiento, maneras de pensar y actuar en contextos tecnológicos. Esta autora propone un modelo conceptual de la trans-alfabetización que sirve para comprender la profundidad del fenómeno (véase Ilustración XVII).

Ilustración XVII. Modelo conceptual de la trans-alfabetización



Adaptado de Sukovic (2017, p.30).

La *transliteracy* permite colaborar a partir del sentido de conexión y aprendizaje entre pares, lo que constituye el aspecto clave de la experiencia en el contexto TIC (Sukovic, 2017). Por otra parte, es esencial para el desarrollo de innovaciones en la escuela. Como relatan Thomas et al. (2007), la innovación es esencialmente colaborativa, por lo que las habilidades de los docentes para moverse a través de diferentes medios y tecnologías incrementa sus posibilidades de participar en redes, más allá de los límites tradicionales de la organización, las disciplinas y el ámbito geográfico. La colaboración fundada en esta alfabetización es disruptiva y requiere de una constante profundización en las habilidades de trans-alfabetización.

En resumen, aptitudes, habilidades, competencias y capacidades para trabajar en forma colaborativa resultan importantes si se tiene en cuenta que son condiciones previas necesarias

para que la colaboración llegue a ser efectiva. En ese apartado se han presentado varios catálogos que sirven de marco para la revisión de comportamientos de los docentes a la hora de revisar las actitudes hacia la colaboración que, como se expresó, derivan de las aptitudes de los participantes.

5.3. En síntesis

A pesar de que las investigaciones concuerdan en la necesidad de la existencia de condiciones previas para que ocurra la colaboración, Vangrieken et al. (2015) admiten que existe confusión al respecto en los distintos estudios que analizan. Por ejemplo, es claro que la colaboración depende del contexto, los resultados deseados, las características de los profesores implicados, entre otros factores. Pero en algunos casos estas condiciones pueden tornarse en un impedimento, si el nivel que presentan es alto, como en el caso de la autonomía o la heterogeneidad del grupo. Las condiciones previas para la colaboración pueden variar de un contexto escolar a otro y deberán analizarse desde el punto de vista particular, añadiendo los diferentes elementos, que se han mencionado en este capítulo. Por ejemplo, la calidad de las relaciones entre docentes y con la dirección escolar es determinante en el surgimiento de colaboración e indispensable para su sustentabilidad. Asimismo, el perfil de los docentes construido desde la combinación de actitudes y aptitudes para el trabajo conjunto marca el grado en que la colaboración puede lograrse. Los procesos de colaboración serán más o menos eficaces según se combinen condiciones previas relacionadas a las personas, con las relativas a la organización, pero, en definitiva, el componente personal es el que más influye en el trabajo colaborativo, atendiendo a la voluntariedad de la participación.

Capítulo 6. Eje de los procesos

En tanto condición previa para la colaboración, la calidad de las relaciones interpersonales y su desarrollo queda demostrada por la cantidad de estudios que profundizan en las formas de interacción entre docentes. En este capítulo, primero se expone la medida en que los procesos de interrelación que implican cierto grado de colaboración aportan información, conocimiento, experiencia, una manera de resolver problemas en conjunto, y confianza (Moolenaar, 2012; Moolenaar, Daly, et al., 2012). El conocimiento generado consolida el capital social de la organización escolar, en tanto los beneficios de la expansión de ese conocimiento de y hacia otras organizaciones mediante la participación en redes, generan posibilidades de desarrollo profesional a los docentes (Vuorikari et al., 2012).

En segundo lugar, se abordan las formas en que se organiza la colaboración, es decir, los procesos de trabajo colaborativo, que presentan diferentes niveles de profundidad y perfeccionamiento (Vangrieken et al., 2015). En este capítulo se presentan y describen cuatro niveles: el equipo de trabajo, la comunidad docente, la comunidad profesional de aprendizaje y la comunidad de práctica. Luego, se seleccionan criterios para evaluar la colaboración, según las características que el fenómeno presente en cada contexto. Además, se muestran algunos modelos mediante los cuales pueden articularse las formas de colaboración.

Por último, y a pesar de que los modelos existentes integran las TIC tácitamente, en forma transversal, resulta necesaria la proposición de un esquema de colaboración que represente, de forma holística, la importancia de las TIC en los procesos de colaboración. En general, la literatura tiende a analizar las TIC para el trabajo docente en el aula y con relación a los aprendizajes, tal como proponen Cuban (2001), Howell (2012), Woollard (2007) o Younie, Leask, y Burden (2015).

Para este uso pedagógico-didáctico, la literatura es crítica al mostrar que aún es necesario el abordaje del tema, más allá de las aptitudes básicas de manejo de dispositivos y utilidades. Sin embargo, a pesar de proveer indicaciones puntuales para el trabajo con los estudiantes, los referentes parecen sesgados hacia la visión de que las TIC en la educación sólo refieren a los usos en el aula o a nivel administrativo por parte de los docentes (Selwyn et al., 2018). La ubicuidad de las TIC parece diluirse en la cotidianeidad, para rodear planteos más desafiantes, hacia su uso para la colaboración entre colegas.

6.1. Capital social: entre las condiciones previas, los procesos y los resultados

La colaboración es una acción colectiva que se nutre, en gran medida, por la calidad de las relaciones interpersonales en la escuela (Moolenaar, Daly, et al., 2012). Varios autores, determinan que las interrelaciones deben desarrollarse en un ambiente de confianza, valorado por todos los participantes (Belfi, Gielen, De Fraine, Verschueren, & Meredith, 2015; Mayer & Kenter, 2016; McNamara, 2016; OECD, 2001, entre otros). Además de confianza, Moolenaar et al. (2012) sostienen que las interrelaciones aportan información, conocimiento, experiencia y posibilitan la resolución conjunta de problemas. Estos elementos constituyen el capital social de la organización.

El concepto capital social puede ser visto desde diferentes disciplinas (antropología, sociología, ciencia política, y economía), que aportan distintas definiciones (Lesser, 2000; OECD, 2001). Para Leuenberger y Reed (2016), el capital social es un valor basado en las relaciones y redes que permiten la colaboración entre personas y grupos que poseen metas comunes. Por su parte, Lesser (2000) entiende que el capital social es el beneficio que existe por las relaciones sociales de los individuos. Un punto de vista interesante sobre el concepto de capital social es presentado por Fullan y Hargreaves (2012). Para estos autores, el término refiere a cómo la cantidad y la calidad de las interacciones y relaciones sociales entre personas afecta el acceso al conocimiento y la información, las expectativas, obligaciones y confianza, y qué tanto es probable que las personas adhieran a las mismas normas o códigos de comportamiento.

Este trabajo toma el concepto de capital social como un compuesto de redes interconectadas de individuos que comparten objetivos comunes, normas y valores compartidos, que facilitan la colaboración al interior de cada grupo y entre grupos (OECD, 2001). Y como metaforizan C. Williams, Merriam y Morris (2016), el capital social de la organización constituye el “pegamento” que une los mecanismos que hacen posible la colaboración y permiten su crecimiento.

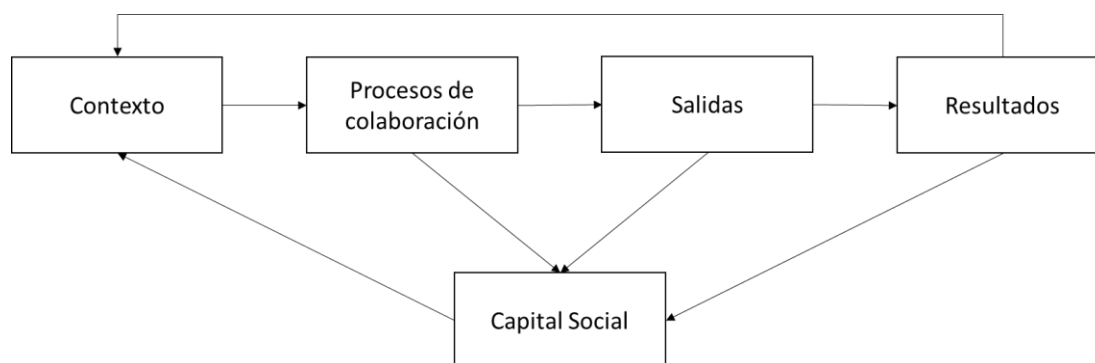
Algunos autores, sitúan el capital social entre las condiciones previas para el desarrollo de la colaboración, de modo que una cierta cantidad de capital social es necesaria para iniciar el esfuerzo colaborativo (Mayer & Kenter, 2016; McNamara, 2016; A. Williams, 2016). Mientras, otros lo asocian a los procesos de colaboración y a los resultados (Haslam & Khine, 2016; A. Williams, 2016). Otro grupo de autores, verifica que se trata de un tema transversal al ciclo de las interacciones y por lo tanto se considera requisito para la colaboración, así como es necesario en los procesos de la práctica colaborativa, que redundan en un mayor nivel de capital social como resultado (Morris, Gibson, Leavitt, & Campbell, 2013; C. Williams et al., 2016) (véase Ilustración XVIII).

Para Mayer y Kenter (2016), el capital social es el mayor componente para el desarrollo de formas avanzadas de colaboración. Esto se explica debido a que en las relaciones basadas en la confianza, el capital social generado reduce el tiempo requerido para el diálogo y la deliberación, mejorando las sinergias de colaboración entre los participantes (Morris et al., 2013). Al optimizarse las sinergias de colaboración, el sentido de comunidad se consolida, como señala McNamara (2016). En el contexto de comunidad, el respeto, el entendimiento, la empatía, el compromiso y la transparencia que conforman el capital social, incrementan los actos colaborativos (McNamara, 2016).

En otras palabras, las habilidades de los docentes para trabajar juntos permiten la evolución de la colaboración hacia formas más consolidadas, donde los productos obtenidos a partir de los

procesos de trabajo colaborativo, influyen en mayor medida sobre los resultados de los estudiantes, el desarrollo profesional docente y el desarrollo organizacional de la escuela (Poulos et al., 2014).

Ilustración XVIII. Capital social en el proceso de colaboración



Elaboración propia en base a Morris et al. (2013) y C. Williams et al. (2016).

Como ejemplo de formas de colaboración, Moolenaar et al. (2012) mencionan las comunidades de aprendizaje profesional, las comunidades de práctica, y las redes sociales de los maestros. Los procesos que se desarrollan en cada forma de colaboración impactan en el capital social. Mayer y Kenter (2016) puntualizan que la presencia del capital social no es estática, fluctúa a través del tiempo y es el reflejo del estado de la colaboración. Altos niveles de capital social amplían las redes de los participantes y permiten incrementar la capacidad de la organización para la solución de problemas (Morris et al., 2013).

En el caso de la comunidad escolar, la capacidad colectiva para la solución de problemas de enseñanza depende del nivel de capital social y la percepción que de él tengan los docentes (Poulos et al., 2014). Según Belfi et al. (2015), el capital social basado en la escuela, deriva de la percepción colectiva de la eficacia docente. En centros donde existen relaciones positivas entre el profesorado, estudiantes y familias, el capital social tiende a ser mayor.

En la era digital, la escuela es el contexto en que el desarrollo profesional continuo puede verse favorecido por relaciones entre docentes cara a cara y en los medios digitales. La interacción presencial es factible en la red de la escuela, pero para ampliar esa red y enriquecerla, los docentes deben hacer uso de las herramientas TIC. En este sentido Lightfoot (2016), señala la importancia del “capital social digital” para el desarrollo profesional docente como un recurso positivo y valioso. Además, identifica formas emergentes de colaboración en línea: comunidades de experiencia, comunidades de práctica y colaboración abierta distribuida (véase Tabla 54).

Más allá de las formas en que se presente la colaboración, la participación de los docentes en comunidades en línea es vista como una oportunidad de aprendizaje auténtico, especializado y personalizado (Castañeda & Adell, 2011; Lightfoot, 2016). Este tipo de aprendizaje de los docentes constituye un entorno personal de aprendizaje (PLE) que se desarrolla en internet (Castañeda & Adell, 2011).

Tabla 54. Formas emergentes de colaboración en línea

Tipo	Características
<i>Comunidades de experiencia</i>	Comunidades basadas en contenidos derivados de las experiencias personales de los usuarios. Los miembros de la comunidad obtienen ayuda, sugerencias y consejos sobre problemas. Los miembros son personas de todos los niveles desde principiantes a expertos
<i>Comunidades de práctica</i>	Los miembros son profesionales experimentados que permiten a los novatos aprender en línea a partir del intercambio
<i>Colaboración abierta distribuida</i>	Un problema bien definido es presentado a “la sabiduría de las multitudes” para ser resuelto de manera colaborativa. Se ofrece la plataforma para el funcionamiento de una masa crítica de experiencia colectiva para abordar cuestiones difíciles

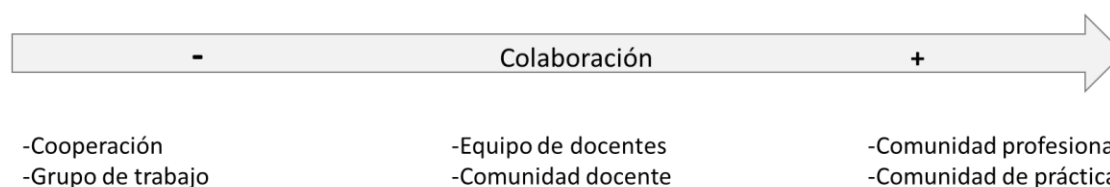
Elaboración propia en base a Lighthfoot (2016).

No obstante, Lightfoot (2016) señala que la gestión y la mediación de las instancias de aprendizaje en línea, requieren de experiencia y habilidades para que pase a ser un elemento de uso común en la comunidad educativa. Esta idea concuerda con la fundamentación de aptitudes necesarias para la colaboración (véase apartado 5.2). Por otra parte, Adell y Castañeda (2011) afirman que la participación exitosa en un entorno personal de aprendizaje depende de las actitudes más que de la tecnología. Es decir, la colaboración ha de darse por la combinación de predisposición positiva hacia el intercambio y un diseño adecuado de la gestión de los procesos de colaboración (Gray, 1989).

6.2. Niveles de colaboración: el proceso evolutivo

Cuando surge la colaboración y se desarrolla en capital social del equipo, diferentes formas de trabajo colaborativo pueden ocurrir, dependiendo de la profundidad y la continuidad que presenten las interacciones entre docentes. En este sentido, Vangrieken et al. (2015) proponen un *continuum* que muestra una progresividad en el perfeccionamiento de la colaboración (véase Ilustración XIX).

Ilustración XIX. Niveles de colaboración



Elaboración propia.

La cooperación es una forma de interacción entre docentes que puede ser la base de la colaboración, pero que no la implica *per se* (véase capítulo 3). La cooperación sostenida puede derivar en la constitución del grupo de trabajo. En el grupo la colaboración no siempre debe estar

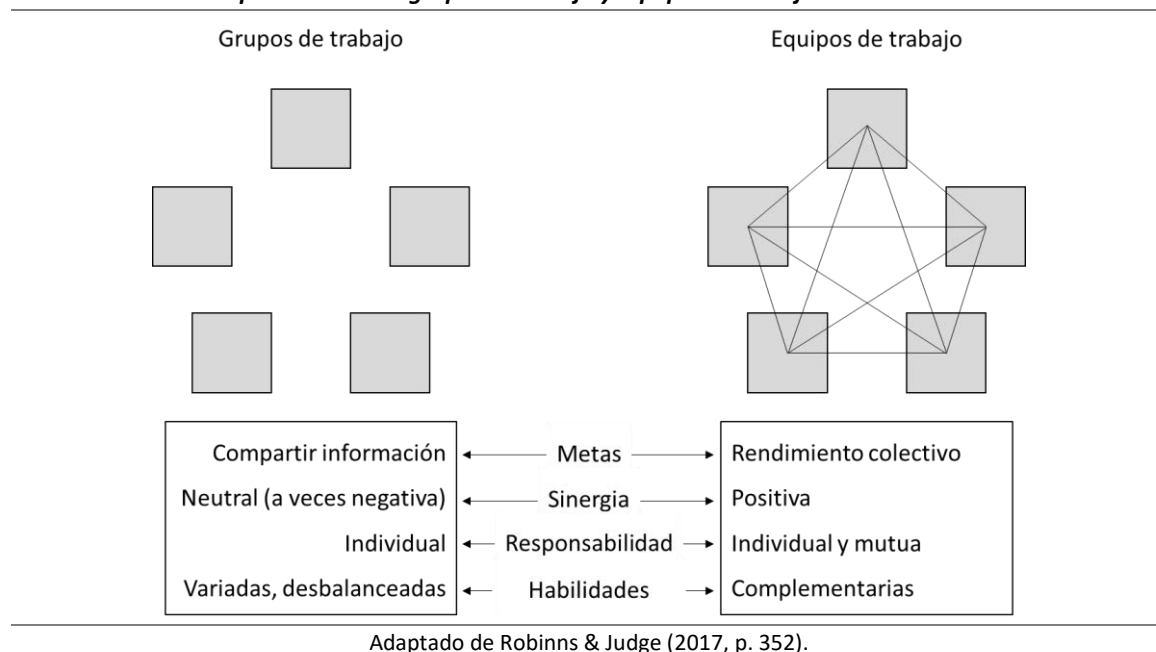
presente para que la asociación funcione, debido a que los objetivos son individuales y no es necesario que sean compartidos por los miembros del grupo.

Por otro lado, en los equipos de trabajo entre docentes, el requisito *sine qua non* para el funcionamiento exitoso, es la existencia de colaboración sostenida. A partir de allí, el *continuum* de colaboración evoluciona a formas más complejas como el funcionamiento de comunidad docente, comunidad profesional y comunidades de práctica (Vangrieken et al., 2015). En los siguientes apartados se desarrollan estos conceptos y se plantea el perfeccionamiento de la colaboración como proceso colectivo.

6.2.1 Equipo de trabajo

En el contexto educativo este término puede utilizarse con imprecisión, refiriendo al personal docente de un centro, trabaje o no en condiciones de equipo. Asimismo, se encuentra asociado al término grupo (véase apartado 3.3.2), si bien ambas formas presentan características diferentes (véase Ilustración XX). El equipo es un grupo de individuos interdependiente en la realización de tareas, que asume la responsabilidad común por los resultados obtenidos a partir del compromiso mutuo y la visión compartida (Vangrieken et al., 2015). Con un criterio más estricto Vangrieken, Dochy, y Raes (2016), establecen que la generación de aprendizajes, resulta un factor determinante para el éxito del trabajo y la mejora en el rendimiento. Otros factores que conducen al desarrollo del trabajo en equipo son la confianza, la comunicación y las habilidades de colaboración (Henkin, Dee, & Singleton, 2000).

Ilustración XX. Comparación entre grupo de trabajo y equipo de trabajo



El funcionamiento del equipo en la organización emerge cuando las contribuciones individuales se suman para generar un nivel mayor de desempeño, aprovechando las sinergias positivas del esfuerzo coordinado. Según Robbins y Judge (2017), para que un equipo de trabajo sea efectivo, deben conjugarse tres categorías de funcionamiento: el contexto, la composición y el proceso.

En la primera categoría se cuentan los recursos adecuados, la estructura y el liderazgo, el clima de confianza, y el sistema de recompensas ligado a la evaluación de desempeño. En la categoría relacionada a la composición del equipo se debe tener en cuenta la cantidad de miembros y sus capacidades, así como la diversidad y las diferencias culturales. Por último, en lo referido al proceso, existe una serie de variables que habilitan el desarrollo de las tareas: propósito común, metas específicas, eficacia, cohesión e identidad del grupo, modelos mentales de los participantes, nivel de conflicto y holgazanería social (Robbins & Judge, 2017).

El grado en que se presentan estas variables y la combinación en cada equipo determinará la eficacia de los resultados del trabajo. Sin embargo, Vangrieken et al. (2016, 2015) apuntan a que los equipos de maestros, dadas las características de los sistemas en que trabajan, rara vez funcionan según estos criterios. En específico, porque la interdependencia y las responsabilidades compartidas colisionan con el enfoque de los docentes hacia el individualismo y la autonomía. No obstante, Thompson (2018) señala que el trabajo dentro de los equipos se ve potenciado por el uso de las TIC, por lo que, en su opinión, es más fácil derribar las barreras del individualismo, aprovechando las posibilidades de colaboración que ofrecen las tecnologías.

6.2.2 Comunidad docente

De acuerdo con la definición de Westheimer (1998b), el constructo comunidad docente está compuesto por cinco características principales: interacción y participación, interdependencia, creencias e intereses comunes, preocupación por los puntos de vista individuales y de las minorías, e involucramiento en relaciones significativas por parte de los miembros.

Según Westheimer (1998a, 1998b), los miembros de la comunidad tienen oportunidad y razones para participar en la deliberación y la acción, a la vez que interactúan en diferentes grados de asociación con otros. Las acciones y asociaciones surgen a partir de necesidades comunes; de igual forma son fuente de retroalimentación de otras acciones y asociaciones, que significan interdependencia. El compromiso para el logro de objetivos comunes es compartido por las personas debido a que perspectivas, valores e interpretaciones, también son comunes. Se fomenta el surgimiento de nuevas perspectivas a través de la reflexión crítica sobre las diferencias individuales; los mecanismos de disenso e intercambio promueven el crecimiento comunitario. Las interacciones significativas son el reflejo del compromiso con el cuidado y la sustentabilidad de las relaciones entre los participantes (Westheimer, 1998a).

La comunidad da forma a las interacciones y la participación de los miembros, y al mismo tiempo las interacciones y la participación de los miembros dan forma a la comunidad. La creación de comunidad de docentes, en general, radica en condiciones y procesos organizacionales que favorecen la colaboración entre sus miembros.

Otro elemento, que caracteriza la existencia de comunidad en la escuela, lo señalan Poulos et al. (2014), y es la generación de protocolos de manejo de conflictos, acordados por docentes y directivos. Estos protocolos permiten articular la reflexión en torno a la gestión de la toma de decisiones, y que el liderazgo docente emerja. En ese escenario los docentes comienzan a demostrar habilidades especializadas para el trabajo colaborativo, y los equipos aprovechan estas habilidades individuales, para lograr los objetivos de equipo (Poulos et al., 2014).

En consecuencia, la formación de comunidades docentes es promovida en la escuela para evitar el aislamiento de los profesores (Little, 1990b; Rosenholtz, 1991; Westheimer, 1998a) y para

generar sinergias de trabajo en equipo que empoderen a los docentes y distribuyan el liderazgo en el centro educativo (Poulos et al., 2014). A nivel de comunidad docente es donde la colaboración se torna más estructurada dentro de los procesos de la organización y se hace más fácilmente observable.

6.2.3 Comunidad profesional de aprendizaje

La comunidad docente, puede transformarse fácilmente en una comunidad profesional docente, si el foco del trabajo de los equipos se basa en la colaboración para la mejora profesional conjunta. No obstante, los términos “comunidad profesional docente” y “comunidad profesional de aprendizaje” tampoco están exentos de usos ambiguos en el contexto educativo (Westheimer, 2008).

Para Westheimer (2008), la comunidad profesional de aprendizaje es un subgrupo de la comunidad profesional docente que tiene como objetivo aprender de y con colegas, es decir, generar aprendizaje compartido, en especial, a través de la reflexión conjunta y la colaboración para el desarrollo de habilidades. Según Owen (2014), el concepto de comunidad profesional de aprendizaje entre docentes está alineado al concepto de comunidad de práctica, en tanto comparten ciertas características comunes: la colegialidad, la realización de tareas enfocadas al aprendizaje de los estudiantes, la orientación hacia la investigación y la reflexión con el objetivo de mejorar la práctica.

Se trata de un pequeño grupo de docentes que funciona como un equipo para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Se desarrolla según un enfoque colaborativo basado en el aprendizaje, mediante: i) la reflexión sobre la práctica y las experiencias personales, ii) la observación de las prácticas entre colegas y, iii) el estudio y la aplicación de buenas prácticas (Owen, 2014).

Otros autores, entienden que la comunidad profesional de aprendizaje trasciende los actos colaborativos concretos y discrecionales de los docentes y consiste en el establecimiento de una cultura de trabajo que abarca toda la escuela. En esta cultura, la colaboración es esperada, inclusiva, genuina, continua, y enfocada a la revisión crítica de la práctica para la mejora de los desempeños de los estudiantes (Seashore, Anderson, & Riedel, 2003; Stoll et al., 2006). Esta comunidad generalmente se restringe a la escuela, aunque ocasionalmente puede implicar a docentes de diferentes centros (P. Leonard & Leonard, 2001; Vangrieken et al., 2015).

Sin embargo, y tal vez por la confusión conceptual que presentan los términos, también resultan mezclados los sentimientos que despiertan en el profesorado y la dirección de los centros, provocando una idealización errónea de las condiciones de trabajo en las que deben actuar. Aunque todos parecen coincidir en que la formación de comunidad es deseable para la escuela, los docentes y directivos necesitan una visión más acabada del tipo de comunidad que traten de construir (Westheimer, 1999). Si bien como observa Watson (2014), el tipo de comunidad profesional de aprendizaje debe equilibrarse con la idea de organización que aprende.

En tanto el término no es universalmente definido, Westheimer (1998b, 2008) menciona que la intención de los sistemas, de favorecer la formación de comunidades en el contexto escolar, se traduce en la búsqueda de una fórmula que inspire el trabajo de los docentes y enriquezca las conexiones entre colegas y con los estudiantes. En este sentido, alcanzar la creación y el desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje significa hacer conexiones con la comunidad local y

global, fomentando la participación y el reconocimiento de los miembros de la escuela (Westheimer, 1999).

Como sugieren varios autores (entre ellos Owen, 2014; Vangrieken et al., 2015 y Westheimer, 2008), las comunidades profesionales de aprendizaje son un subgrupo dentro de las comunidades profesionales de docentes, y a la vez, constituyen la base para el desarrollo de comunidades de práctica, conceptos atravesados por la colaboración entre sus miembros. Por otro lado, cabe puntualizar que la principal deferencia entre comunidad profesional de aprendizaje y comunidad de práctica radica en la base teórica en la que se fundamentan: mientras que la primera se basa en el aprendizaje organizacional, la segunda se basa en la gestión de conocimiento, y el aprendizaje social y situado (Lave & Wenger, 1991; Stoll et al., 2006).

6.2.4 Comunidad de práctica

La comunidad de práctica es un término ampliamente definido en la literatura, de manera principal a partir de los trabajos de Lave y Wenger (1991), y Wenger (1998). Como un tipo de comunidad, implica relaciones de colaboración y colegialidad entre sus miembros. Organizados en grupos informales, unidos por la experiencia compartida, preocupaciones comunes, y la pasión por algún tema, los participantes comparten y profundizan conocimientos y destrezas en un área, a partir de la base de la interacción continua (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002).

Principalmente, la organización en comunidades de práctica y la colaboración subyacente se busca debido a la complejidad creciente del conocimiento, que requiere mayor especialización. La pericia en un área profesional propicia la gestión del conocimiento; en el caso de los docentes, las comunidades de práctica se desarrollan en base a los conocimientos y experiencias sobre el quehacer educativo. Según Vangrieken, Meredith, Packer, y Kyndt (2017) la comunidad de práctica es una comunidad profesional de aprendizaje, que adquiere su lógica conceptual a partir de la teoría del aprendizaje situado.

Para Wenger y Wenger-Trayner (2015) en las escuelas pueden desarrollarse comunidades de práctica, tanto a nivel docente como entre directivos. El aprendizaje es situado, en el mismo contexto en el que se desarrolla la práctica, lo que resulta valioso para los participantes. Los docentes forman equipos de trabajo organizados en torno a tres dimensiones: i) compromiso mutuo, ii) iniciativa conjunta, y iii) repositorio compartido, con lo que se transforman en comunidades de práctica (Wenger, 1998). La comunidad de práctica evita el aislamiento docente y sirve a los objetivos de desarrollo profesional, incremento de la investigación, y mejora de la enseñanza (K. Patton & Parker, 2017).

Pero no puede pensarse solo al interior de la organización, de hecho, el concepto de comunidad o red donde se genera conocimiento implica, también, el intercambio con otras organizaciones e instituciones. La colaboración en comunidades de práctica puede dividirse en interna y externa (Rodríguez-Gómez, 2015). La primera, suele generarse por las dinámicas mismas del funcionamiento escolar como, por ejemplo, a partir de la organización en equipos de ciclo (Lavié, 2004c), implementaciones curriculares específicas o requerimientos administrativos. La segunda, implica procesos de colaboración entre instituciones. Sin embargo, las experiencias de aplicación son escasas, usualmente a raíz de necesidades concretas o por situaciones relacionadas a contextos de déficit (Rodríguez-Gómez, 2015).

A partir de la inclusión de las TIC de manera masiva al ámbito educativo, la formación de comunidades de práctica es asequible entre docentes de diferentes instituciones, pero más aún beneficia el desarrollo entre docentes de un mismo centro, ya sea que se faciliten los intercambios a partir de la tecnología, o que el propio uso de las TIC sea el área de interés para desarrollar conocimiento compartido (González-Isasi et al., 2013).

6.3. Tipos y modelos de colaboración: simplificaciones de una realidad compleja

A lo largo de este marco de referencia se ha insistido en la necesidad de contextualización de la colaboración en el ámbito específico en que se desarrolla, debido a la complejidad que presentan las relaciones interpersonales. No obstante, resulta de utilidad contar con criterios que permitan evaluar los procesos colaborativos, de manera de valorar los métodos puestos en práctica para perfeccionar el trabajo colectivo y los logros obtenidos.

En el apartado que sigue, se presentan algunos tipos de colaboración, según criterios establecidos por los autores. Estas taxonomías de la colaboración permiten una primera aproximación a la comprensión de los procesos involucrados en la colaboración, atendiendo a alguna arista del funcionamiento colectivo de los participantes o las características de implementación del trabajo. Por otro lado, se presentan simplificaciones teóricas que facilitan la identificación de los procesos de colaboración en la práctica educativa. Estos modelos muestran un esquema teórico a partir del cual revisar procesos, proponer mejoras y perfeccionar la colaboración y sus resultados, contribuyendo a su evolución.

6.3.1 Tipologías de colaboración

La colaboración es un proceso que se da en el contexto educativo, entre actores organizacionales que participan voluntariamente en calidad de iguales y con metas comunes relacionadas a la mejora educativa y al desarrollo profesional. En su participación, aportan recursos y generan un ambiente que promueve la sustentabilidad de las dinámicas de trabajo, en tanto planifican, solucionan problemas y reflexionan con relación a la práctica.

Antes de abordar los modelos, en tanto estructuras organizativas para poner en práctica la colaboración, ha de explicitarse la variedad de categorías que clasifican distintos aspectos del trabajo colaborativo. Según diferentes autores, se puede analizar la colaboración entre docentes de manera de entender los procesos y mejorar los logros obtenidos a partir de diferentes criterios (véase Tabla 55). Aquí se sistematizan las distintas tipologías propuestas en un esfuerzo por comprender la calidad de los procesos colaborativos y sus características.

La utilidad de estas tipologías deriva de la posibilidad de ahondar en la comprensión de los procesos colaborativos desde diferentes puntos de vista. En el caso de la clasificación a partir de los participantes, se refiere a aquellas instancias de colaboración que se dan al interior de un grupo de individuos, y las que implican colaboración entre grupos. Por ejemplo Barfield (2016), enumera la colaboración entre individuos asociadas a la formación de un grupo con diferentes fines (de colegas, de amistad crítica, basados en un tópico, basados en la escuela, de lectura, de escritura, de investigación, virtuales, redes de docentes, entre otros). En estas modalidades, la colaboración se realiza al interior del grupo, entre los participantes, independientemente del número. Sin

embargo, como señala Hord (1986), la colaboración es posible entre grupos. Este tipo de colaboración puede darse en la misma escuela, por ejemplo entre equipos de ciclo (Lavié, 2004c), o puede involucrar grupos de docentes de dos o más centros educativos (Hord, 1986).

Tabla 55. Tipos de colaboración

Criterios	Tipos	Autores
<i>Participantes</i>	Individuos (pares) Grupos (pequeños o grandes)	Barfield (2016) Hord (1986)
<i>Alcance</i>	Institucional Interinstitucional	Barfield (2016) Hord (1986)
<i>Estructura</i>	Formal Informal	A. Hargreaves & Fullan (2012) Ávalos & Bascopé (2017) Barfield (2016)
<i>Calidad</i>	Espontánea Forzada	Barfield (2016) A. Hargreaves (1994)
	Forzada Confortable Crítica	Glazier, Boyd, Hughes, Able, & Mallous (2016)
<i>Periodicidad</i>	Esporádica Habitual o sostenida	Rhodes, Stokes, & Hampton (2004) Armstrong (2015)
<i>Magnitud</i>	En profundidad (o efectiva) Superficial	A. Hargreaves (1994) Little (1990b)
<i>Intensidad</i>	Fuerte Débil	Little (1982) Fullan & Hargreaves (2012) National Center on Time & Learning (s. f.)
<i>Percepción</i>	Positiva Negativa	Vangrieken et al. (2015) B. Johnson (2003)
<i>Resultados</i>	Orientada al producto Orientada a la reflexión	Lavié (2004a)
<i>Medio</i>	Cara a cara Digital Combinada	Barfield (2014)

Elaboración propia.

Atendiendo al alcance del trabajo colaborativo Barfield (2016), menciona que la colaboración entre grupos e individuos puede ser interinstitucional, si, por ejemplo, participan dos o más centros educativos, o institucional, al interior de una sola escuela. Dependiendo de la estructura de la colaboración, los autores la clasifican en formal e informal. El primer caso, se constituye a partir de esquemas de colaboración preestablecidos, como por ejemplo, las coordinaciones de docentes (Krichesky & Murillo, 2018), con el riesgo de tornarse colaboración forzada (A. Hargreaves, 1994). Asimismo, puede operar la colaboración confortable, por la que los docentes trabajan juntos, pero de manera superficial, por lo que no se genera reflexión ni aprendizaje profesional. El tipo de colaboración crítica requiere compromiso y profundidad. Además, se evitan las soluciones simples, promoviendo el aprendizaje de los docentes y el desarrollo organizacional (Glazier et al., 2016).

En los casos que se da la colaboración informal, los beneficios pueden ser mayores, al igual que los riesgos. Retomando la idea de que la participación en procesos de colaboración debe ser

voluntaria, el beneficio de alianzas de trabajo colaborativo informales pueden potenciarse a partir de la afinidad entre los participantes y la flexibilidad que permiten (Friend & Cook, 2013). A pesar de que el grado de informalidad puede resultar beneficioso, también puede llevar a procesos puntuales, esporádicos o superficiales entre los que se encuentran pequeñas acciones, y episodios tales como hablar con colegas entre clases, compartir historias y experiencias en los recreos, e intercambiar materiales y actividades (Barfield, 2016).

La colaboración sostenida se mantiene a partir del compromiso de los docentes con la tarea educativa, depende de la voluntad de los participantes, pero se ve influenciada, en gran medida por la calidad de las interrelaciones del profesorado (Armstrong, 2015; Ávalos & Bascopé, 2017; A. Hargreaves & Fullan, 2012). Cuando la colaboración es sostenida, existen más chances de que el proceso sea más efectivo, en cuanto al logro de los objetivos planteados (Little, 1990a). En cambio, los procesos que se manifiestan de manera esporádica tienen más chances de producir un efecto superficial.

Los puntos de vista de la intensidad y la percepción, abordados en el capítulo anterior, muestran que la colaboración puede ser débil o fuerte, dependiendo de las formas en que se organice el proceso (National Center on Time & Learning, s. f.). Las derivaciones de esta tipología se asocian al criterio de magnitud, por el que los efectos de la colaboración fuerte son profundos y los resultantes de la colaboración débil más superficiales (A. Hargreaves & Fullan, 2012; Little, 1982). En cuanto a la percepción de la colaboración por parte de los docentes, aquellos que son más proclives al trabajo compartido y tienen mayores aptitudes para el uso de recursos digitales, podrán aprovechar las sinergias del proceso en mayor grado (Meneses et al., 2012). Por otra parte, la visión negativa de la colaboración se asocia a la carga de trabajo de los estadios iniciales de los procesos, donde los niveles de capital social son bajos (Lightfoot, 2016).

Si se atiende al criterio de los resultados del proceso, existen formas de colaboración orientadas a productos y orientadas a la reflexión (Lavié, 2009). En las primeras, el objetivo de la colaboración es un resultado tangible, como por ejemplo organizar una actividad o concretar una planificación. En el caso de las formas de colaboración orientadas a la reflexión, el proceso permite la generación de mayores niveles de capital social a partir de la creación de conocimiento colectivo (Carmichael & Procter, 2006).

El último criterio, referido al medio a través del cual se ponen en marcha los procesos de colaboración incluye una variedad de posibilidades. Las prácticas colaborativas se favorecen por el uso de las TIC y llevan a la colaboración a un nivel más amplio, pudiendo operarse procesos entre redes locales, regionales, nacionales o internacionales de docentes (Barfield, 2016). En este sentido y como observa Lightfoot (2016), las comunidades en línea extienden la posibilidad de desarrollo profesional continuo a partir de conductas que, en el contexto de interacción escolar y cara a cara, no son tan factibles. Por ejemplo, en el entorno en línea las contribuciones de conocimientos entre docentes no siempre están asociadas a reciprocidad. Las interacciones en comunidades en línea favorecen el intercambio de conocimientos y el desarrollo profesional en la medida que la cooperación predomina sobre el interés propio (Lightfoot, 2016).

A estas tipologías de colaboración se agrega la propuesta por Little (1990b), que describe una serie de procesos colaborativos según el nivel de independencia o interdependencia que presentan, e incluye contar experiencias y explorar ideas, ayuda y asistencia, compartir y trabajar en conjunto. Por otro lado, establece como prácticas críticas: i) el hablar sobre la enseñanza con colegas; ii) el compartir la planificación y la preparación y la evaluación de las prácticas y materiales; iii) la observación de clases; y iv) enseñar a otros docentes y enseñar en equipo (Little, 1990a). Estos

tipos, según el criterio de interdependencia en el proceso, se asocian a aspectos del fenómeno de la colaboración que lo vuelven más fácil de observar en el contexto escolar.

En resumen, las tipologías de colaboración son variadas y presentan categorías del fenómeno desde diferentes puntos de vista. Es sin dudas importante contar con estas visiones de la colaboración, pero si lo que se pretende es comprender las lógicas por las que ocurre el fenómeno y actuar para promoverlo, es preciso contar con ciertos ideales, adaptables y a la vez precisos, sobre los cuales procurar la colaboración en contextos específicos.

6.3.2 Modelos de colaboración

A pesar de que algunos autores hablan de la escasez de colaboración en las escuelas y la preponderancia del individualismo, Glazier et al. (2016), identifican algunos esquemas de trabajo en el contexto de las comunidades profesionales de docentes. En una línea similar a los procesos que propone Little (1990a, 1990b), estos autores señalan el compartir historias, el intercambio de recursos, compartir conocimientos, o trabajar juntos en el desarrollo de alguna capacidad, como evidencia de colaboración comfortable.

Sin embargo, son pocos los autores que optan por hablar de modelos de colaboración en tanto esquemas para representar el proceso del trabajo colaborativo entre docentes. La revisión de literatura reveló modelos de colaboración interinstitucional o alianzas de trabajo en varios niveles, entre ellos se destacan: universidad – escuela (Lassonde & Israel, 2012; Van Velzen & Van der Klink, 2014), escuela – biblioteca (Mardis, 2017) y museo-escuela (Monteiro, Martins, de Souza, & de Carvalho, 2016). Asimismo, existen alianzas de colaboración entre docentes y padres (Adams, Harris, & Jones, 2016). Los actores principales de estas alianzas son los docentes, pero poca atención se ha volcado al establecimiento de modelos propios del ámbito escolar.

El modelo de la práctica colaborativa en la escuela, es una propuesta valiosa de James, Dunning, Connolly, y Elliott (2007). Este esquema analiza tres elementos importantes: la colaboración, la práctica reflexiva y el enfoque en la tarea principal de enseñanza. Si bien se trata de un modelo básico, centrado en los aprendizajes de los estudiantes, tiene como limitaciones que no repara de manera significativa en el aprendizaje profesional ni en el desarrollo docente. Por tratarse de un modelo parcial, los procesos de la colaboración son brevemente descriptos y el foco está puesto en el contexto escolar específico, sin tenerse en cuenta la importancia del intercambio entre docentes en otros niveles o con otros resultados.

En el caso de Glazier et al. (2016), proponen utilizar como modelo de colaboración la tipología de colaboración forzada, colaboración comfortable y colaboración crítica. Aunque la terminología utilizada por los autores tiende a solaparse entre tipos de colaboración y tipos de culturas (véase capítulo 4), se identifica que difieren. La principal diferencia radica en entender que la cultura colaborativa es la forma de trabajar del conjunto de la organización, mientras que los tipos de colaboración pueden darse como formas de trabajo que no necesariamente implican a todo el colectivo o a las que adhiere la organización como filosofía de trabajo. De cualquier manera, el hecho de tratarse de un modelo que pueda ser desarrollado por un grupo dentro del colectivo, no invalida su categorización como colaboración ni sus potencialidades.

Por otro lado, en general, al usar indistintamente la palabra tipo y modelo para referirse a estas construcciones, los esquemas ganan en versatilidad de aplicación, pero pierden potencia interpretativa. En este punto, parece importante encontrar esquemas de trabajo colaborativo que

expliquen los procesos involucrados en el fenómeno, más allá de describir las características básicas de la interacción.

Un aporte a la comprensión de los procesos lo hacen Krichesky y Murillo (2018), al proponer tres modalidades de trabajo colaborativo: la coordinación, el desarrollo conjunto de recursos, proyectos y actividades generales, y la resolución de problemas. La coordinación es la modalidad que menor interdependencia otorga. Los docentes pueden compartir las coordenadas del trabajo y llegar a acuerdos, pero lo usual es que sigan trabajando de manera independiente. No obstante, y en función de la forma en que se articulen los encuentros, la coordinación puede tornarse un punto de partida para establecer pautas de trabajo conjuntas que deriven en la colaboración efectiva, máxime si se aprovechan los recursos TIC para concretar avances. El desarrollo conjunto de algún producto (recurso, proyecto, entre otros) puede favorecer el aprendizaje docente entre pares y el trabajo interdisciplinario interdependiente. Mientras que mediante la resolución de problemas

las prácticas que se comparten o los conocimientos que se construyen generan un cuerpo de información que sirve de insumo de aprendizaje para el profesorado. La interdependencia es también sólida, tanto por la necesidad de escuchar distintas ideas para encontrar la alternativa óptima como para implementar intervenciones conjuntas (Krichesky & Murillo, 2018, p. 149).

La propuesta de Krichesky y Murillo (2018), sirve de criterio para comprender los procesos de colaboración según los planteos de otros autores. Friend y Cook (2013) por ejemplo, hablan de enseñanza en equipo (co-enseñanza o docencia compartida), consulta, entrenamiento entre colegas y tutoría entre pares. Las características de cada modelo parten de un *continuum* de colaboración visto desde diferentes perspectivas: multidisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria, de acuerdo a la integración de los equipos de trabajo (véase Tabla 56). Cada uno de estos procesos de colaboración, implica dos ámbitos: la resolución de problemas y el desarrollo conjunto de algún producto. Por lo tanto, las cuestiones relativas a estos ámbitos se entienden transversales a varios modelos y formas de colaboración (Friend & Cook, 2013). Por esta razón ambos temas no se tratarán de manera particular en cada modelo, sino que se entienden como resultados de los procesos colectivos.

Tabla 56. Composición de los equipos de trabajo

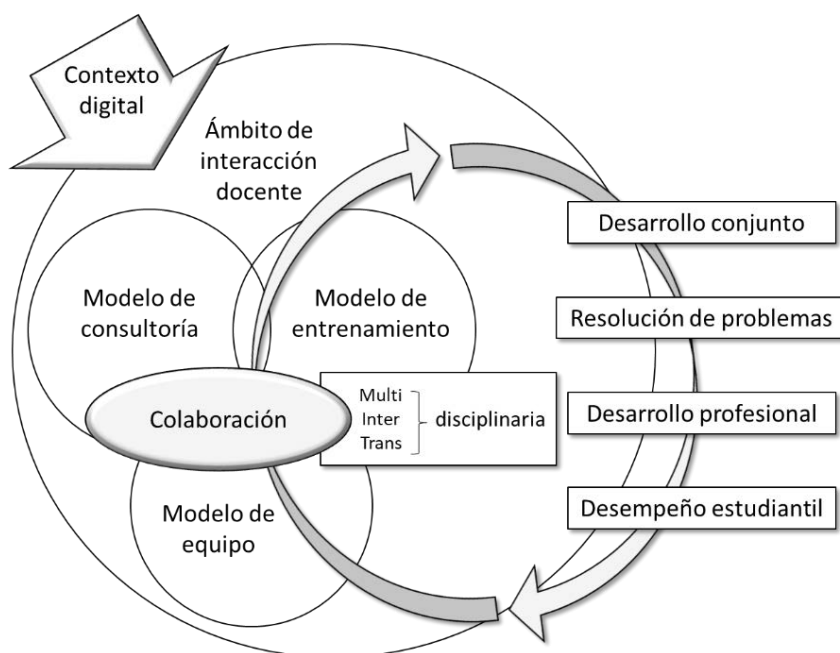
Tipo	Características	Grado de colaboración
<i>Multidisciplinarios</i>	Combina integrantes provenientes de diferentes disciplinas que intercambian conocimientos, pero trabajan por separado y de manera independiente	Bajo
<i>Interdisciplinarios</i>	Combina integrantes provenientes de diferentes disciplinas que intercambian conocimientos y trabajan de forma coordinada e interdependiente	Moderado
<i>Transdisciplinarios</i>	Combina integrantes provenientes de diferentes disciplinas que intercambian conocimientos y trabajan de forma coordinada, con un enfoque holístico que favorece el soporte entre miembros	Alto

Elaboración propia en base a Friend & Cook (2013).

Fishbaugh (1997) sostiene que existen tres modelos básicos de colaboración que pueden presentar diferentes modalidades de implementación y diferentes resultados. No obstante, advierte que estos modelos pueden combinarse y mezclarse de manera de lograr el aprendizaje

de los estudiantes, el desarrollo profesional y enfrentar los desafíos de la práctica educativa en el contexto digital. De estas afirmaciones se desprende que hay una dinámica genérica de los procesos de colaboración en el ámbito de la interacción docente (véase Ilustración XXI). Así, los modelos proporcionan la base de la colaboración escolar, que luego pueden extenderse a las alianzas, mediante la conformación de equipos interinstitucionales (Barfield, 2016).

Ilustración XXI. Dinámica general de los procesos de colaboración



Elaboración propia.

Si se analiza la propuesta de Friend y Cook (2013), se consigue establecer un paralelismo con los modelos básicos de Fishbaugh (1997), de manera que se pueden combinar los enfoques, para lograr esquemas más precisos sobre la implementación de los procesos de colaboración. Al modelo de equipo de Fishbaugh, por ejemplo, corresponde el proceso de docencia compartida de Friend y Cook (véase Tabla 57).

Tabla 57. Correlación entre modelos de colaboración

Modelo de Fishbaugh (1997)	Enfoque de Friend & Cook (2013)
Equipo	Docencia compartida
Consultoría	Consulta
	Tutoría
Entrenamiento	Entrenamiento entre pares
Elaboración propia en base a Fishbaugh (1997) y Friend & Cook (2013).	

El modelo de enseñanza en equipo o el equipo de instrucción es un proceso que implica la interacción compartida en la que todos los miembros tienen responsabilidad por los problemas y las soluciones (Friend & Cook, 2013). La información circula hacia diferentes lugares a la vez, y el liderazgo es asumido por diferentes miembros, dependiendo de la situación (Fishbaugh, 1997).

Como forma del modelo de equipo, la docencia compartida resulta un proceso valioso de identificar, en tanto implica a dos docentes que actúan como pares y aportan diferentes grados de experiencia a la práctica. Los docentes poseen conocimientos sobre diferentes áreas y se complementan en la planificación de las prácticas de aula, a desarrollar de manera conjunta con un grupo de estudiantes, en un mismo salón de clases. Idealmente, los docentes desarrollan la colaboración a partir de la reflexión y en la medida en que uno aprende del otro.

En el modelo de consultoría dos profesionales que dominan distintas áreas de la enseñanza, trabajan juntos para resolver un problema que se aborda en diferentes etapas (Friend & Cook, 2013). La temática del problema debe estar dentro del área de dominio de uno de los profesionales (Fishbaugh, 1997). Se debe notar que en la consulta, una de las partes es experta no docente, por ejemplo en el área de la psicología, el trabajo social, educación especial, entre otras, de manera que provee consejo sobre su área de pericia al docente (Friend & Cook, 2013). Si bien la información tiende a ir en una sola vía, y el consultado no trabaja directamente con los estudiantes, en este modelo el docente aprende y gana experiencia a partir del trabajo coordinado con el asesor (Fishbaugh, 1997).

El modelo de consultoría también puede darse entre docentes. Fishbaugh (1997), describe este caso, como una relación entre un docente mentor con mayor experiencia, quien ejerce la tutoría para el desarrollo de otro docente menos experimentado. En esta interacción ambas partes actúan como iguales. Se trata de un modelo altamente colaborativo que se basa en la confianza (Friend & Cook, 2013). A pesar de que se trata de una forma de participación voluntaria, usualmente se asocia a programas de docentes orientadores, lo que puede transformar a este modelo en asimétrico, dependiendo del tipo de relación que se construya entre asesor y asesorado (Fishbaugh, 1997; Friend & Cook, 2013).

El modelo de entrenamiento (también conocido como *coaching*, véase Tabla 58) se basa en relaciones de igualdad entre docentes que se asisten unos a otros, debido a que reconocen sus fortalezas y debilidades como complementarias (Fishbaugh, 1997). El entrenamiento entre colegas tiene como objetivo la creación de una comunidad de aprendizaje que favorezca la profundización de los conocimientos de los docentes, el desarrollo de habilidades y el sentido de apoyo entre colegas para el desarrollo profesional (Poulos et al., 2014).

Según Jiménez (2012), el entrenamiento entre docentes tiene tres modalidades:

- 1) *Cognitive Coaching*: centrado en el desarrollo de aspectos y herramientas cognitivas en el profesorado para la mejora del aprendizaje del alumnado;
- 2) *Instructional Coaching*: sitúa la atención en los procesos instructivos que caracterizan la intervención en las aulas y
- 3) *Content-Focused Coaching*: hace referencia al desarrollo de materias y contenidos específicos por parte del profesorado. (p. 106)

Otros autores también hablan de *coaching* de alfabetización o de lectura, en los que el coach realiza una amplia gama de actividades con los docentes para aumentar el desempeño de los estudiantes (Knigh, 2007; Toll, 2009, 2014). Para Moran (2007), el *coaching* de alfabetización integra variados tipos de entrenamiento, entre los que propone un *continuum* de formatos de aprendizaje para los docentes: gestión colaborativa de recursos, presentación de contenidos, visitas al aula, planificación conjunta, grupos de estudio, clases de demostración, entrenamiento entre colegas, docencia compartida.

Tabla 58. Modalidades de coaching

Modalidad	Características
<i>Coaching cognitivo</i>	Consta de tres etapas compartidas: planeación de un evento (por ejemplo, una lección), observación del evento y reflexión sobre el evento, con el objetivo de que los docentes sean independientes, tengan alto rendimiento y participen como miembros de la comunidad educativa (Knigth, 2007).
<i>Coaching instruccional</i>	Busca que los docentes aprendan habilidades de gestión: del aula, de contenidos, de formación y evaluación formativa para mejorar las formas de enseñar a sus alumnos (Knigth, 2007, 2009).
<i>Coaching centrado en contenidos</i>	Se enfoca en el diseño de lecciones, la habilidad en su puesta en práctica en el aula, el análisis reflexivo sobre los aprendizajes de los estudiantes, y el uso de ese análisis para el desarrollo de nuevas lecciones (West, 2009).
<i>Coaching de alfabetización o lectura</i>	Se centra en promover el desarrollo profesional de los docentes mediante el apoyo adicional necesario para implementar diversos programas de instrucción y prácticas de aula (Moran, 2007).
<i>Coaching en la nube</i>	Funciona como una combinación del coaching de alfabetización y la consulta a expertos, en base al entrenamiento en comunidades de aprendizaje profesional (Matsumura, Bickel, Zook-Howell, Correnti, & Walsh, 2016).

Elaboración propia.

Más allá de la nomenclatura de esta modalidad, el docente entrenador en el *coaching* de alfabetización, se convierte en una especie de mentor o tutor, en tanto posee conocimientos más profundos que comparte en calidad de asesor. Puede visualizarse como un rol bisagra en el centro educativo, que permite un *coaching* diferenciado (Kise, 2017), dependiendo de las necesidades del docente y las particularidades de los estudiantes. Esto refuerza la idea de Fishbaugh (1997), sobre la combinación de los modelos de colaboración entre docentes, ampliando la visión de flexibilidad y adaptabilidad de la colaboración a la realidad de los contextos educativos particulares.

Por último, el *coaching* en la nube es un concepto basado en las posibilidades de la web para acceder a expertos y alcanzar el desarrollo profesional. Matsumura, Bickel, Zook-Howell, Correnti, y Walsh (2016) advierten que, aunque se trata de una forma de extender el *coaching* de alfabetización, su implementación masiva puede dar lugar a nuevas formas de aprendizaje para los docentes. Los autores, que hablan de la gran promesa del aprendizaje profesional en línea, señalan que se requieren más investigaciones al respecto, debido a los inconvenientes que puede presentar la mediación de las tecnologías (problemas de accesibilidad adecuada, falta de aptitudes TIC y falta de compromiso). Sin embargo, los resultados emergentes indican evidencias de cambio y mejora en la instrucción y en los desempeños de los estudiantes (Matsumura et al., 2016).

En la misma línea, el trabajo de Monguillot, González, y Guitert (2017), indica que los procesos de colaboración en la nube son posibles y beneficiosos.

La docencia realizada de forma colaborativa facilita el aprendizaje entre iguales y permite la construcción compartida de conocimiento curricular. El potencial de las TIC aplicadas a la colaboración docente aumenta las posibilidades de mejora e innovación permanente entre profesionales a la vez que da lugar a la creación de experiencias educativas innovadoras. (p.7)

En resumen, existen tres grandes modelos de colaboración: el de equipo, el de consultoría y el de entrenamiento. Cada uno se implementa de forma diferente, marcando los resultados de la colaboración. Una síntesis de las características de cada esquema (véase Tabla 59), ayuda a identificar sus diferencias. No obstante, los esfuerzos por comprender los procesos colaborativos requieren de un análisis holístico, teniendo en cuenta el contexto y todas las formas posibles en que se presente la colaboración, aun así, las superficiales y menos efectivas.

Tabla 59. Modelos de colaboración

Modelo	Equipo	Consultoría		Entrenamiento
Implementación	Docencia compartida	Consulta	Tutoría/Mentor	Entrenamiento entre colegas
<i>Involucrados</i>	Docentes	Docente/experto	Docente/docente con mayor experiencia	Docentes
<i>Conocimientos y experiencia</i>	Sobre diferentes áreas de la enseñanza y en diferente grado	Sobre diferentes disciplinas	El mentor aporta más conocimientos y experiencia	Complementarios
<i>Funcionamiento</i>	En el mismo salón, al mismo tiempo	Reuniones de coordinación	Orientación al docente novel o al estudiante de docencia	Estrategias diversas
<i>Reflexión compartida</i>	Para la evaluación de las propuestas	No siempre ocurre	Para la revisión de los avances	Fundamental para consolidar avances
<i>Aprendizaje</i>	Compartido	Del docente que consulta	Compartido	Compartido
<i>Relación</i>	Igualdad	Asimetría	Igualdad	Igualdad
<i>Actividades</i>	Planificación, evaluación, enseñanza	Planificación, evaluación	Planificación, evaluación, aprendizaje	Observación entre pares, discusión de estrategias, entre otras
<i>Colaboración</i>	Alta	Baja	Alta	Alta

Elaboración propia.

6.3.3 El modelo-red de colaboración

Los procesos colaborativos que desembocan en el desarrollo profesional docente han experimentado una evolución a partir de las TIC. Diferentes recursos, modalidades de intercambio y oportunidades de mejora han permitido el acceso a una red profesional casi ilimitada, con posibilidades de aumentar el capital social de los docentes y de los grupos (Vuorikari et al., 2012). Sin embargo, los docentes se sienten aislados, confinados a la experiencia en una escuela, con horarios ajustados y programas recargados, que no les permiten explorar pedagogías innovadoras (Cachia & Punie, 2012; Gatt & Pereira, 2009).

Como forma de entender las lógicas subyacentes de la profesión docente, Moolenaar (2012) propone utilizar la teoría de la red social para conocer las formas en que el conocimiento individual puede fortalecerse en favor de la escuela y los estudiantes. El análisis de la colaboración a partir

de la perspectiva de la red social permite entender la naturaleza, los antecedentes y los resultados de los mecanismos de la colaboración docente.

Desde esta perspectiva Moolenaar (2012) establece tres supuestos. En primer lugar, se asume que los recursos, como el conocimiento y la información, son intercambiados a partir de las relaciones entre individuos y fluyen en la red social. En segundo lugar, los docentes se asumen como interdependientes en múltiples niveles de la estructura social en la que participan. En otras palabras, en la escuela se vinculan uno a uno, en interrelaciones entre subgrupos y eventualmente, en estructuras más amplias como las jurisdicciones o zonas. En tercer lugar, el patrón social de las interrelaciones de la escuela puede beneficiar u obstruir el acceso a recursos tangibles e intangibles (materiales y experiencia), dependiendo de la conexión o desconexión que caracterice las relaciones entre docentes.

Las conexiones fuera de la escuela, que tienden a aumentar el capital social de la organización, también brindan oportunidades de análisis para entender la colaboración y sus procesos. Por ejemplo, Muijs (2015) señala experiencias exitosas de colaboración entre escuelas para la mejora, a partir del intercambio de recursos. El autor señala resultados positivos en los estudios, en especial en el aprendizaje de los docentes y el consiguiente desarrollo profesional. El valor de las redes de escuelas y maestros reside en las posibilidades de acceder a recursos cuando existe falta de ellos en la escuela (Muijs, West, & Ainscow, 2010).

Para Sliwka (2003), las redes entre instituciones e individuos proveen un estímulo para el aprendizaje organizacional y el desarrollo, a través del intercambio entre pares para el desarrollo profesional o el cambio educativo. Las redes pueden tener diferentes tamaños y ser de diferentes tipos, tanto horizontales (docentes, directores, escuelas) como verticales (escuelas, administración, investigadores, ministerios) (Sliwka, 2003). Sin embargo, el simple intercambio de recursos no resulta en colaboración efectiva. Tanto se trate de la red de maestros dentro de la escuela, como entre escuelas, la colaboración tendrá resultados fuertes si habilita la reflexión sobre la práctica educativa (Glazier et al., 2016). Hopkins (2003), establece condiciones para que la participación en redes sea efectiva, es decir para que se produzca un resultado en el desarrollo profesional docente, el desarrollo organizacional y en el desempeño de los estudiantes (véase Tabla 60).

Tabla 60. Condiciones para redes efectivas

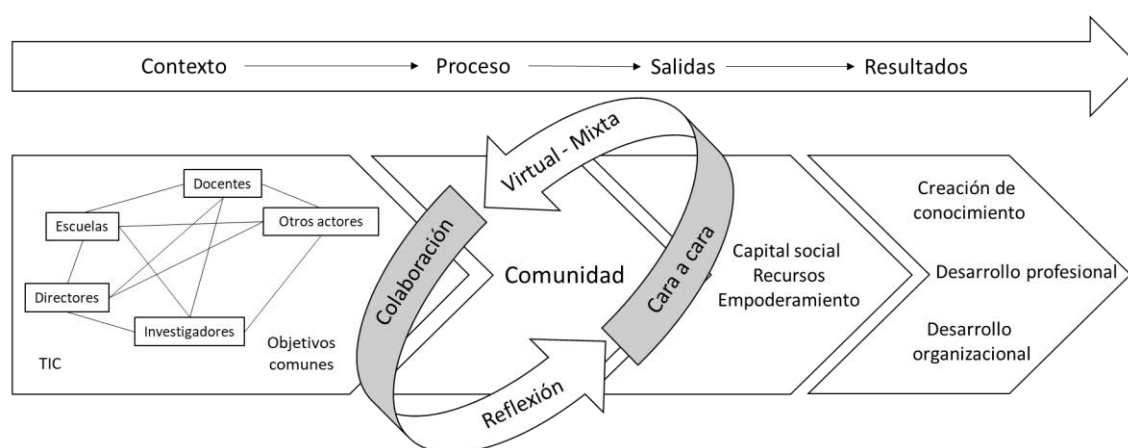
Condiciones	Características
<i>Consistencia de valores y enfoque</i>	Las redes tienen un objetivo y un propósito en común. Los valores que sustentan cada red están bien articulados y son "propiedad" de los participantes
<i>Estructura clara</i>	Las redes eficaces están bien organizadas. Tienen procedimientos y mecanismos operativos claros para garantizar que se logre la máxima participación dentro y entre las escuelas. Este tipo de estructuras promueven la participación de toda una organización
<i>Creación, utilización y transferencia de conocimiento</i>	El objetivo principal de las redes es crear y diseminar conocimiento para apoyar la mejora educativa y la innovación
<i>Recompensas relacionadas con el aprendizaje</i>	Los miembros necesitan sentir que su participación vale la pena. Las recompensas por el trabajo en red están mejor relacionadas con el apoyo al desarrollo profesional y el fomento del aprendizaje
<i>Liderazgo disperso y empoderamiento</i>	Las redes altamente efectivas contienen personas hábiles que colaboran y trabajan bien juntas. Las habilidades requeridas incluyen un enfoque en el liderazgo disperso y el empoderamiento.
<i>Recursos adecuados</i>	En términos de tiempo, finanzas y capital humano. No es tan importante la cantidad de recursos sino la flexibilidad en la forma en que se utilizan

Elaboración propia en base a Hopkins (2003).

En vista de lo expuesto por los autores, incentivar la colaboración efectiva requiere de un esquema que sirva como guía para la implementación del modelo-red, de forma que pueda ligar el trabajo docente de diferentes contextos educativos (véase Ilustración XXII). El desarrollo del modelo parte de las diferencias entre actores, sectores y sistemas educativos que actúan en contextos con características disímiles y recursos variados (entre ellos el acceso digital), pero que se interconectan de manera local, regional y global a partir de objetivos comunes (Hopkins, 2003).

Los objetivos de la colaboración en red, que funcionan como motivador de la participación, permiten la interrelación y el intercambio entre actores que se organizan para formar parte de comunidades (de aprendizaje o de práctica). Docentes, directores, escuelas, investigadores y otros actores educativos como la administración regional o nacional, en tanto integrantes del ecosistema de red (Darling-Hammond, Burns, et al., 2017), necesitan encontrar un equilibrio entre la colaboración cara a cara, el contacto en línea y la participación mixta, de manera que se exploten las ventajas de cada modo (N. Kelly, Clarà, Kehrwald, & Danaher, 2015; Tseng & Kuo, 2014).

Ilustración XXII. Modelo-red de colaboración



Elaboración propia.

Para que la colaboración sea efectiva, la reflexión debe ser parte del proceso. En la actualidad en los sistemas educativos de mayor desempeño, la promoción de las redes docentes para el aprendizaje profesional, organizadas a partir de la distribución de recursos y el empoderamiento docente (Darling-Hammond, Burns, et al., 2017), se basan en la reflexión colectiva. Los procesos colaborativos así organizados resultan en la creación de conocimiento. Un modelo-red exitoso puede medirse por el grado en que el conocimiento creado por los procesos de colaboración es transferido a lo largo de la red. También puede considerarse un modelo de éxito en la medida en que la transferencia de conocimiento resultante impacta en el desarrollo profesional de los docentes, el desarrollo organizacional de la escuela y el desempeño de los estudiantes.

6.4. En síntesis

Colaborar es una forma de potenciar las interrelaciones personales de forma de aprovechar los elementos que constituyen el capital social de la organización. Este capital es valioso en la medida en que se presentan redes de trabajo que potencian las formas de colaboración en un círculo virtuoso. Sin embargo, los procesos de colaboración requieren de muchas condiciones para progresar. Como se ha mencionado, trabajar en grupo no es sinónimo de colaborar. Para que el fenómeno tenga lugar, al menos se debe trabajar en equipo, lo que equivaldría al primer escalón de la colaboración o la primera etapa del trabajo colaborativo. En este sentido, el capítulo ha propuesto un continuo de formas que avanzan hacia procesos más acabados, pasando por la comunidad profesional de aprendizaje y hasta llegar a la comunidad de práctica, donde el concepto de colaboración se manifiesta como el modelo-red, un esquema más acabado y acorde con la conceptualización teórica. La colaboración se ha clasificado a partir de varios puntos de vista, que la enfocan según características más o menos arbitrarias del proceso. Sin desatender la utilidad instrumental de las tipologías, que pueden servir de ayuda, por ejemplo, para realizar diagnósticos institucionales, se han presentado modelos de colaboración, alternativos al de red, que explotan, indirectamente, las relaciones interpersonales para lograr el trabajo conjunto. Es por esos que los modelos resultan de utilidad para ensayar nuevas formas de trabajo colaborativo, en centros en los que la cultura colaborativa no habilita sinergias organizativas comprensivas del colectivo.

Capítulo 7. Eje de los resultados

La colaboración es el corazón de la escuela efectiva. Así lo establece la investigación de Darling-Hammond, Burns, et al. (2017), sobre los sistemas educativos de mayor éxito en la actualidad. En algunos países, se ha logrado romper con el aislamiento de la profesión docente y transmutar a formas de trabajo abiertas y flexibles al aporte colectivo.

Los procesos colaborativos buscan compartir el conocimiento individual de los docentes, y fomentar la creación y la difusión del conocimiento en la organización (Sallis & Jones, 2002). En este sentido, hablar de creación de conocimiento como resultado de la colaboración efectiva implica solo un enfoque germinal. Una visión más completa atiende a que los procesos colaborativos más efectivos (las comunidades profesionales de aprendizaje y las comunidades de práctica), requieren de la gestión del conocimiento individual de los miembros de la organización para generar aprendizajes a nivel profesional.

Así, el conocimiento creado, gestionado en la organización, promueve el desarrollo docente. Como resultado de los aprendizajes de los docentes y la implantación de estrategias de desarrollo profesional, se construye el desarrollo organizacional. Las organizaciones que mejor manejan su desarrollo poseen estrategias de gestión del conocimiento, fundadas en el uso de herramientas TIC para su sustentabilidad.

En este capítulo se articulan tres conceptos clave, relacionados a los resultados de la colaboración: i) la creación de conocimiento individual y organizacional, ii) la gestión de los conocimientos para el desarrollo profesional docente, y iii) la gestión de los conocimientos para el desarrollo organizacional. En los siguientes apartados se realiza una aproximación parcial a los conceptos relacionados y se desarrolla el hilo argumental que compone el eje de los resultados de la colaboración, a modo de lente desde el cual comprender los intereses de esta investigación.

7.1. Conocimiento: un activo valioso

Entender lo que significa el conocimiento es una tarea compleja pero necesaria, si se quiere lograr una adecuada gestión del mismo, especialmente en el ámbito educativo. Según Rodríguez-Gómez (2015), el término es “poliédrico” y “ha sido objeto de estudio y discusión entre filósofos de todos los tiempos” lo que ha implicado múltiples acepciones. En tanto que, las diferentes connotaciones “dificultan enormemente su definición y concreción” (p. 137).

Este estudio toma como marco de referencia para entender el conocimiento, los cuatro pilares de la educación que propone Delors (1996). Es preciso pensar que los docentes no escapan a la necesidad de educación a lo largo de toda la vida. Por eso, el conocimiento en la profesión docente, es entendido como un aprendizaje (Rodríguez-Gómez, 2015), y debe tener en cuenta los cuatro pilares: i) saber-aprender a conocer; ii) saber-aprender a hacer; iii) saber-aprender a vivir; y, iv) saber-aprender a ser. Por otra parte la OECD (2000), propone cuatro tipos de conocimiento: i) el saber qué, ii) el saber por qué, iii) el saber cómo y iv) el saber quién (véase Tabla 61).

Tabla 61. Tipos de conocimiento

Tipos de conocimiento	Características	Autores
<i>Saber-aprender a conocer</i>	Es la base para aprender a aprender e implica manejar las herramientas y destrezas para la comprensión, el conocimiento y el descubrimiento	Delors (1996)
<i>Saber-aprender a hacer</i>	Los conocimientos han de ponerse en práctica no sólo para el desarrollo profesional sino, en general, para hacer frente a determinadas situaciones y trabajar en equipo en el contexto de actuación	
<i>Saber-aprender a vivir</i>	Representa las capacidades de convivencia y la percepción de las formas de interdependencia que caracterizan los contactos sociales	
<i>Saber-aprender a ser</i>	Refiere a la capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad como elementos del desarrollo de la persona	
<i>Saber qué (know-what)</i>	Se trata del conocimiento de hechos o información	OECD (2000)
<i>Saber por qué (know-why)</i>	Constituido por los principios que explican el funcionamiento de las cosas y los fenómenos	
<i>Saber cómo (know-how)</i>	Habilidades prácticas y competencias para hacer algo	
<i>Saber quién (know-who)</i>	Implica tener las habilidades para cooperar y comunicarse con diferentes personas a la vez que poseer la información sobre quién sabe y quién lo sabe hacer	

Elaboración propia en base a Delors (1996) y OECD (2000).

Otra tipología, propuesta por Nonaka (1991), diferencia entre conocimiento tácito y explícito. El primero refiere al conocimiento personal, difícil de comunicar y formalizar, asociado a las habilidades del saber cómo hacer. Tiene un componente cognitivo (modelos mentales, creencias, perspectivas) que moldea la forma en que se percibe el entorno (Nonaka, 1991). En tanto el conocimiento explícito es formal y sistemático, y puede ser fácilmente comunicado y compartido a otras personas. Rodríguez-Gómez (2015), recoge otras distinciones para clasificar el

conocimiento: individual u organizacional e interno o externo a la organización. Sin dudas, estas taxonomías ayudan a la comprensión del conocimiento en tanto se trata de un intangible valioso a gestionar por parte del centro escolar. Asimismo, muestran un panorama de los procesos en la medida en que el éxito de la creación y gestión depende del tipo de conocimiento que se ha de gestionar (Rodríguez-Gómez, 2015).

Esbozadas las formas en que se percibe el concepto, en los siguientes apartados se habla de los procesos de creación de conocimiento y aprendizaje, que surgen de las formas de colaboración existentes en el ámbito educativo. Por otro lado, se realiza una aproximación a la gestión de conocimiento que permite el desarrollo del centro escolar.

7.1.1 Construcción y creación del conocimiento

Una reciente publicación de Ratten, Marques, y Braga (2018), afirma que las diferentes formas de colaboración llevan al aprendizaje y la innovación. En la misma línea, los autores exponen que la fuente de creación del conocimiento es la colaboración. Según esta óptica, la creación de conocimiento implica procesos de aprendizaje colaborativo (Ratten, Marques, & Braga, 2018). En otras palabras, la construcción colectiva del conocimiento, que es promovida por los procesos de colaboración, parte del conocimiento individual y los entendimientos que se profundizan a partir de las interrelaciones sociales (Popp & Goldman, 2016).

Antes de avanzar, conviene concretar la diferencia entre creación de conocimiento y construcción de conocimiento, conceptos que se utilizan como sinónimos. El primer término, ideado por Nonaka (1991), refiere a la ciencia de las organizaciones y se asocia a procesos socio-cognitivos donde el conocimiento tácito de las personas es fuente y resultado de su proceso de aprendizaje (Scardamalia & Bereiter, 2014). La construcción del conocimiento (Scardamalia & Bereiter, 1991), aparece en el contexto de las ciencias de la educación y trata a las ideas como entidades con propiedades, conexiones y potencialidades independientes de los individuos que las poseen. En este caso, la construcción de conocimiento busca la participación de los individuos para la creación de conocimiento, mediante el involucramiento en el aprendizaje y el desarrollo humano. Si bien la diferencia epistemológica es visible, se advierte que construcción y creación de conocimiento refieren a los mismos procesos colaborativos.

Scardamalia y Bereiter (2014), proponen que la creación de ideas se encuentra en un espacio conceptual dominado por el aprendizaje. El aprendizaje es concebido como un cambio en el estado mental. La construcción de conocimiento se entiende como la producción de diseños, teorías, soluciones, hipótesis, pruebas, entre otros. Construcción de conocimiento y aprendizaje funcionan en paralelo en el ámbito educativo. Por otro lado, los autores advierten que existe un conocimiento grupal, en tanto los grupos pueden aprender y crear conocimiento. En este sentido, proponen utilizar la construcción de conocimiento para visualizar, desde este enfoque epistemológico, tanto los objetivos como los procesos de la creación de conocimiento en educación.

La teoría de la construcción de conocimiento abarca, para estos autores, la pedagogía y la tecnología, y valora las contribuciones a la comunidad antes que el conocimiento individual *per se*. Además, promueve la construcción colaborativa de conocimiento por entender que el conocimiento individual es corolario de la construcción. En esta teoría, la importancia de la comunidad queda en evidencia a partir de los desafíos que proponen Scardamalia y Bereiter (2014):

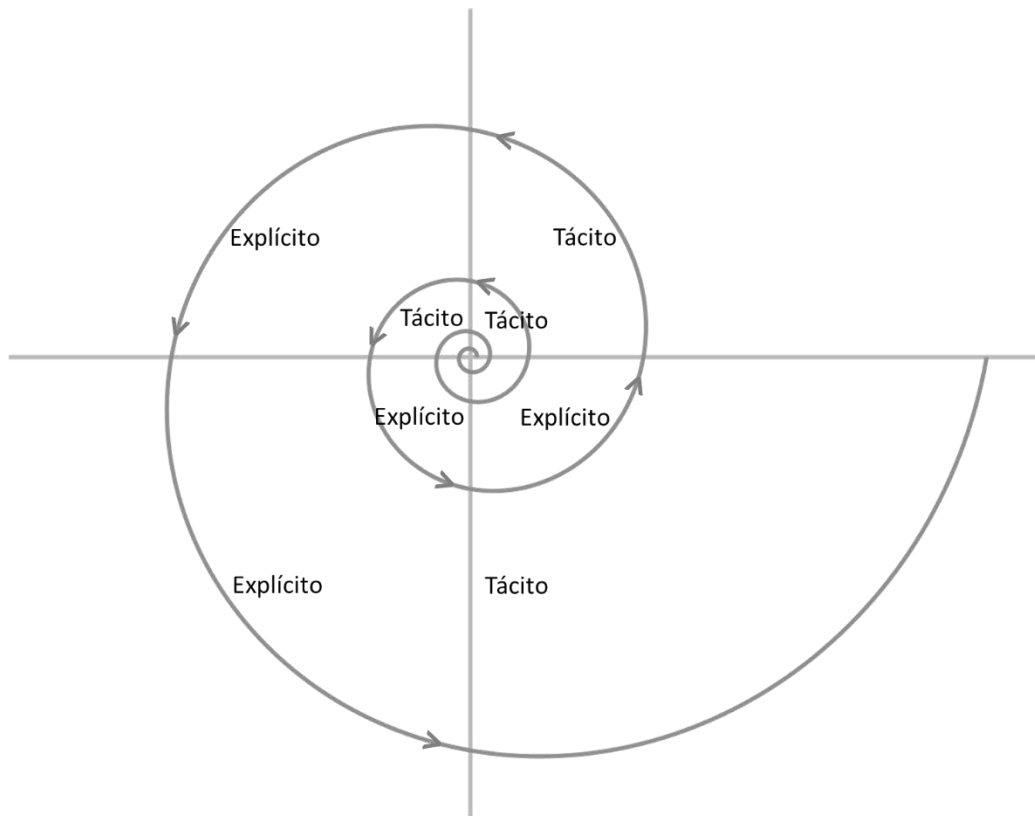
- Avances en el conocimiento de la comunidad: el estado de conocimiento de una comunidad es la medida que refleja de manera indirecta el conocimiento individual de los miembros de esa comunidad. En el estado de conocimiento de la comunidad algunos individuos estarán por debajo de la media de conocimiento y otros por encima. Sin embargo, los avances en el conocimiento de los individuos deben provocar avances en el conocimiento de la comunidad como conjunto.
- Mejora de las ideas: es un principio implícito, una norma sociocognitiva que dirige el funcionamiento de una comunidad de construcción de conocimiento a partir del pensamiento crítico y de diseño, donde la premisa heurística se centra en hacerlo mejor y no en discutir sobre argumentos a favor o en contra. En otras palabras, el objetivo es mejorar las ideas dentro de la comunidad, desde la responsabilidad individual de lograr aprendizajes.
- Discurso de la construcción de conocimiento: en el marco de esta teoría los discursos colaborativos son más importantes que las argumentaciones adversarias, en tanto los primeros manejan el trabajo de conocimiento creativo.
- Uso constructivo de información autorizada: la información proveniente de la experiencia o de fuentes secundarias tiene valor en la medida que contribuye al discurso de la construcción de conocimiento. No obstante, la multiplicidad de fuentes de información basada en la web requiere establecer el criterio sobre lo que resulta adecuado. Se necesita la habilidad para construir conocimiento coherente a partir de información fragmentada, por lo que la creación de coherencia es una de las formas de creación de conocimiento, a la vez que una parte esencial de hacer un uso constructivo de la información disponible.
- Comprensión a partir de la construcción colaborativa de explicaciones: poseer experiencia en la creación de conocimiento que sirva a propósitos prácticos es central. Expresado de otro modo, se requiere pericia en el uso combinado del *know-how* y del *know-why* que componen el conocimiento práctico, pero, además, es necesaria la capacidad para trasladar soluciones a problemas concretos hacia otras situaciones, de manera de generar conocimiento generalizable.

Según Scardamalia y Bereiter (2014), la construcción del conocimiento requiere enfrentar una serie de desafíos con base en la comunidad. En primer lugar, se presenta el desafío de comprender que la comunidad es una construcción independiente de los conocimientos individuales, pero a la vez se sirve de éstos para incrementar su estado del conocimiento. En segundo lugar, los procesos colaborativos para la creación de conocimiento se deben entender a partir de la responsabilidad de los miembros para aportar a la discusión sobre qué hacer mejor, y no centrarse en argumentaciones. En la línea del punto anterior y, en tercer lugar, los aportes colaborativos tienden a ser más productivos a la construcción de conocimiento, por lo tanto, el desafío es buscar el aporte creativo de los miembros para colaborar más que para debatir posturas. En cuarto lugar, y también en vistas de los aportes creativos a la colaboración, resulta imprescindible para la construcción de conocimiento desarrollar la capacidad de los miembros de la comunidad para utilizar la información disponible de manera acertada y coherente. Por último, la capacidad de utilizar la información, sumada a las dinámicas de colaboración, han de permitir un conocimiento flexible, que ponga de manifiesto nuevas soluciones y la construcción de nuevos conocimientos.

No obstante, este marco de referencia adhiere a la teoría de la construcción de conocimiento desde el punto de vista del trabajo docente. La espiral de creación de conocimiento propuesto por Nonaka (1991), resulta de utilidad para entender estos procesos a nivel de la organización, es decir, del centro escolar como estructura de acción (véase Ilustración XXIII). Según este autor, la

creación de conocimiento parte de compartir el conocimiento tácito de un individuo con otro, de forma directa. A partir de la observación, la imitación y la práctica, un individuo socializa sus conocimientos de manera que otro capitaliza su conocimiento tácito. Es la relación maestro-aprendiz (de tácito a tácito), útil pero limitada a los individuos y no explícita o nivelada hacia la organización.

Ilustración XXIII. Espiral de creación de conocimiento



Elaboración propia.

Luego, existe la posibilidad de combinar conocimiento explícito en nuevas piezas de conocimiento, y darlo a conocer a la organización. Esta forma (de explícito a explícito), también limitada, no significa un conocimiento nuevo que genere una base diferente para la organización. Otro nivel de la espiral de Nonaka (1991), consiste en combinar el conocimiento tácito individual con el explícito, para darlo a conocer a otros miembros de la organización (de tácito a explícito). Por último, cuando el conocimiento explícito es compartido a toda la organización, otros miembros internalizan el conocimiento y reconstituyen el conocimiento tácito propio (de explícito a tácito).

El mismo Nonaka (1991) advierte que este modelo no es lineal, ni discurre en un continuo garantizado. Por el contrario, los líderes de la organización escolar son los responsables de desafiar a los docentes a que reexaminen sus prácticas a la luz de la construcción de conocimiento que permiten los procesos colaborativos. En el caso de la escuela, existe un gran volumen de conocimiento, generado a partir de las soluciones encontradas por los docentes, para hacer frente a los desafíos de la educación. Sin embargo, en el ámbito escolar no es frecuente que las innovaciones pedagógicas sean compartidas al resto de la comunidad (OECD, 2004). El conocimiento individual de cada docente, es decir, las competencias personales y profesionales

de cada uno (Rodríguez-Gómez, 2015), suele reservarse o compartirse escasamente, por lo que no se transforma en conocimiento organizacional.

Esta situación tiende a revertirse, poco a poco, a partir de la utilización de las TIC. Por un lado, el cambio en el panorama del centro escolar se logra, en la medida que las TIC derriban las barreras tradicionales de tiempo y espacio, transformando las organizaciones y sus estructuras. Por el otro, las nuevas tecnologías permiten el intercambio en equipos y redes en línea que interactúan, se comunican y colaboran a partir de las herramientas digitales (Razmerita, Phillips-Wren, & Jain, 2016). En este sentido, Rodríguez-Gómez (2015) expresa que “la creación y difusión del conocimiento es fundamental para el desarrollo de las organizaciones” (p. 133).

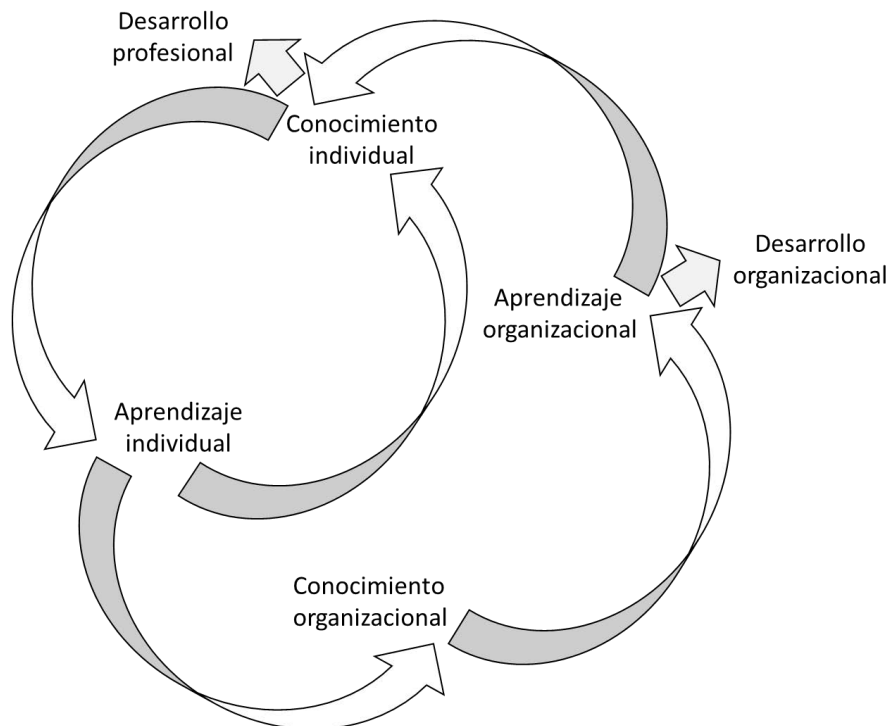
Para lograr el desarrollo organizacional, la OECD (2004) indica que la comunidad escolar debe crear un espacio público para la circulación del conocimiento. En ese espacio, las TIC son usadas intensivamente para codificar y transmitir el nuevo conocimiento generado. Los miembros de la comunidad están involucrados en la reproducción y diseminación de los saberes creados, con el fin de que esté disponible para otros (OECD, 2004). Así, el conocimiento organizativo constituye un valioso activo del centro escolar y pasa a ser conocimiento individual en tanto se ponen en marcha procesos de interpretación y reutilización del conocimiento (Rodríguez-Gómez, 2015).

O’Leary (2016), propone que la colaboración para la creación de conocimiento tiene una mecánica de “tira y empuje” de comunicación, desde diferentes plataformas de intercambio. Esta dinámica permite ordenar, clasificar y contextualizar datos para transformarlos en información. Datos e información se transforman en conocimiento para actuar con criterio, generar experiencia y favorecer las interrelaciones con colegas (Rodríguez-Gómez, 2015). Esto genera un círculo virtuoso de colaboración, que parte del conocimiento individual, se comparte en la organización y se crea nuevo conocimiento, que se gestiona para el desarrollo organizacional (véase Ilustración XXIV).

En el ámbito educativo, la colaboración entre maestros ayuda a la propagación de las prácticas de enseñanza eficaces, promoviendo mejores resultados para los estudiantes (Berry, Daughtrey, & Wieder, 2009). Por este motivo, se busca una mayor comprensión de las formas de promover la creación de conocimiento, mediante el estudio de la enseñanza y los aprendizajes en contextos formales e informales, a través del contacto cara a cara y los intercambios mediados por la tecnología, con el objetivo de diseñar ambientes de aprendizaje efectivos (Tan & Tan, 2014). Encontrar un modelo de creación de conocimiento en el contexto de la organización educativa implica comprender las dinámicas de creación de conocimiento del centro educativo, para determinar los mecanismos idóneos para su gestión.

En resumen, los procesos de creación de conocimiento pueden ocurrir por las sinergias propias del trabajo docente, en la medida en que existe una comunidad en donde operan formas de colaboración. La etapa inicial de creación de conocimiento (tácito-tácito, explícito-explícito) no resuelve cuestiones relativas a la necesidad de construcción de conocimiento. Se necesitan sinergias más avanzadas (tácito-explícito, explícito-tácito) para lograr aprendizajes tanto a nivel individual (desarrollo profesional docente), como a nivel organizacional (desarrollo organizacional). Estas dinámicas más complejas requieren de estrategias de gestión del conocimiento que impliquen usos de las tecnologías, y la práctica extensiva de la reflexión sobre los conocimientos generados y para la evaluación de los procesos de gestión.

Ilustración XXIV. Creación y gestión de conocimiento



Elaboración propia.

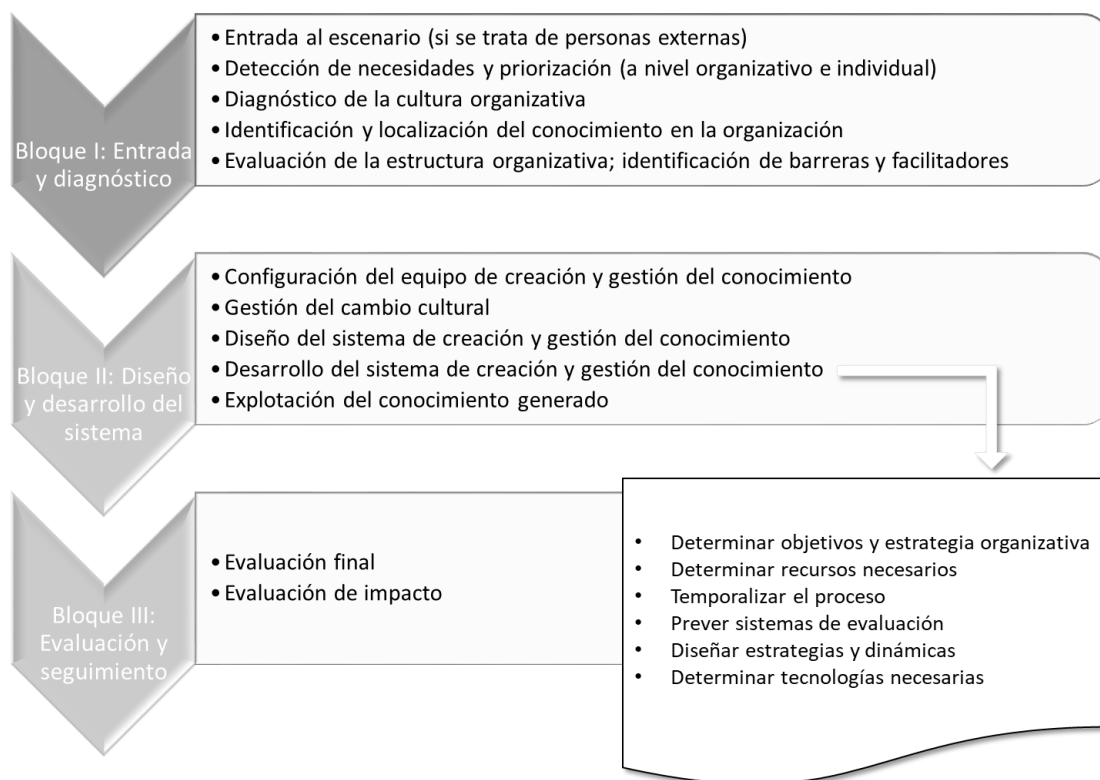
7.1.2 Gestión del conocimiento

En la medida en que los procesos de colaboración generan conocimientos tácitos y explícitos, la gestión de estos conocimientos en la organización se hace imprescindible. A los efectos de este marco de referencia, y de acuerdo con los objetivos de la investigación planteada, se expondrán dos de los resultados posibles de los procesos de colaboración y gestión de conocimiento: el desarrollo profesional docente y el desarrollo organizacional. En este apartado se presenta a la gestión del conocimiento como el conjunto de estrategias clave para el desarrollo individual y a nivel del centro, para el desarrollo organizacional.

Para encuadrar el argumento planteado, se propone una línea de base sobre la cual desenvolver la gestión del conocimiento. Siguiendo a Rodríguez-Gómez (2015), se presenta un modelo de gestión del conocimiento estructurado en tres bloques: i) entrada al escenario y diagnóstico organizativo, ii) diseño y desarrollo del sistema de creación y gestión del conocimiento y iii) evaluación y seguimiento de los resultados (véase Ilustración XXV).

Cada parte está compuesta por fases sucesivas que permiten llevar a cabo el proceso y pasar “de un conocimiento tácito y personal de los profesionales a un conocimiento explícito colectivo” a partir de “identificar, capturar, compartir, crear, difundir y utilizar conocimiento” (Rodríguez-Gómez, 2015, p. 271).

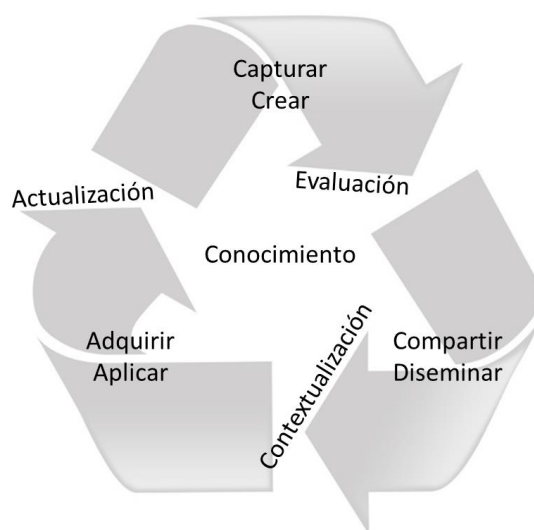
Ilustración XXV. Modelo de creación y gestión del conocimiento



Elaboración propia en base a Rodríguez-Gómez (2015).

A partir de este modelo básico, cada centro educativo deberá realizar una contextualización para ponerlo en práctica y lograr los objetivos de creación y gestión de conocimiento, adaptados a la realidad institucional. De manera simplificada, el modelo debe responder a una lógica de ciclo donde se capture el conocimiento, se comparta y se aplique (Dalkir, 2011) (véase Ilustración XXVI).

Ilustración XXVI. Ciclo de la creación y gestión del conocimiento



Elaboración propia en base a Dalkir (2011).

El ciclo de Dalkir (2011) se explica a partir de las tres etapas que lo componen. En la primera, captar refiere a identificar y codificar el conocimiento interno existente (que no ha sido notado antes) y el *know-how* de la organización y/o el conocimiento externo del entorno. La creación de conocimiento es el desarrollo de nuevo conocimiento y *know-how*, es decir, innovaciones para la organización. En esta etapa es de vital importancia la selección de criterios para la evaluación de aquel conocimiento que mejor se adapta a los objetivos de la organización. La segunda etapa implica la contextualización de los conocimientos para ser usados por parte de los miembros de la organización. El conocimiento será útil en la medida en que los usuarios lo apliquen y el alcance del contenido o de las mejores prácticas y lecciones pueda ser generalizado. Usualmente, esto implica nuevos conocimientos para la organización y la repetición del ciclo, lo que pone en marcha la tercera etapa.

Este manejo del conocimiento parece sencillo. Sin embargo, la cantidad de conocimiento en la organización puede resultar abrumadora, más aún si el centro escolar capta y procesa conocimiento del exterior. Para evitar la sobreexposición, que puede dejar a la organización sin posibilidades de gestión adecuada del conocimiento, Sallis y Jones (2002) proponen criterios para clasificar el conocimiento disponible (véase Tabla 62). Estos criterios no son exhaustivos, pero pretenden mostrar que el conocimiento es multidimensional y agrega valor, en la medida en que se gestiona de manera adecuada.

Tabla 62. Criterios para clasificar el conocimiento

Criterio	Descripción
<i>Accesibilidad</i>	Grado en el que el conocimiento es accesible
<i>Creatividad</i>	Individuos que contribuyen a la creación de conocimiento en mayor medida
<i>Circulación</i>	Fecha de caducidad o de obsolescencia programada del conocimiento
<i>Toma de decisiones</i>	Grado de presentación en un formato apto para la toma de decisiones
<i>Individual</i>	Fuente del conocimiento (individual o de la organización)
<i>Aceptación</i>	Grado de aceptación del conocimiento por parte de los usuarios
<i>Local o global</i>	Medida en la que el conocimiento es aplicable
<i>Aprendizaje</i>	Grado en que la organización está aprendiendo a partir del conocimiento
<i>Planeamiento</i>	Medida en que la organización está haciendo uso del <i>know-how</i>
<i>Confiabilidad</i>	Medida en que el conocimiento es confiable para la organización
<i>Abundancia</i>	Disponibilidad y complejidad del conocimiento
<i>Compartible</i>	Facilidad para compartir el conocimiento con otros
<i>Interesados</i>	Quiénes hacen el mayor uso del conocimiento
<i>Validez</i>	Grado en que el conocimiento es válido
<i>Valor</i>	Grado en que el conocimiento es valioso

Elaborado en base a Sallis & Jones (2002).

En suma, el modelo básico de gestión del conocimiento propone una serie de pasos para lograr que el conocimiento individual se transforme en colectivo. En el contexto de este modelo elemental, la colaboración, definida según el encuadre teórico planteado en este estudio, tiene un rol vital para la gestión del conocimiento generado en la organización escolar. A su vez, impulsa de alguna manera, el relacionamiento con modelos de colaboración que traspasan las fronteras del centro y proponen un manejo del conocimiento desde y hacia el exterior. El modelo, combinado con la perspectiva de Sallis y Jones (2002) permite balancear el flujo de conocimiento,

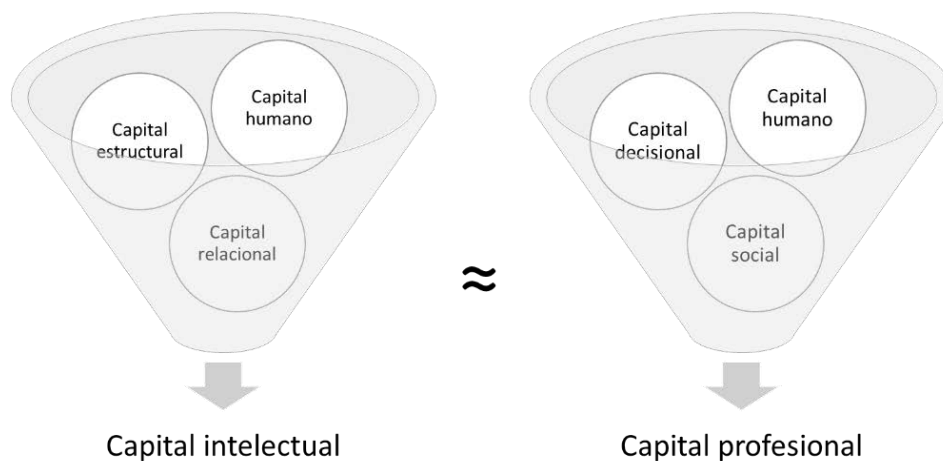
evitando colapsar a la organización y previendo desbordes que lleven a la subutilización de conocimiento.

7.1.3 Capital de conocimiento de la organización educativa

A partir de los criterios que terminan por establecer el valor del conocimiento, Sallis y Jones (2002) introducen el concepto de capital de conocimiento, equivalente al capital intelectual en organizaciones no educativas. Este capital es el valor que aporta la educación a la sociedad y, según estos autores, se mide a partir de las competencias de los egresados. Otras perspectivas sobre el capital intelectual (Rodríguez-Gómez, 2015 profundiza ampliamente sobre estas visiones), lo confunden con la gestión del conocimiento en sí, o lo asemejan a “las existencias de conocimiento de la organización” y lo relacionan “con todo el conocimiento organizativo, ya sea tácito, explícito, individual o colectivo” (Rodríguez-Gómez, 2015, p. 385).

Este marco de referencia asume al capital de conocimiento o capital intelectual de la organización educativa como uno de los resultados de la gestión del conocimiento. Este capital combina el capital humano, el capital estructural y el capital relacional de la organización (véase Ilustración XXVII). Sin entrar en los detalles de su medición, es preciso contextualizarlo en vistas de otros tipos de capital de la organización. En este punto se retoman las nociones de capital social y capital profesional y se articulan para establecer el vínculo entre ellas, en tanto se asumen como activos importantes en los ejes de la colaboración.

Ilustración XXVII. Componentes de los capitales de la organización



Elaboración propia.

“El capital intelectual [se define como] aquellos activos formados por el conjunto de conocimientos –cognitivos, procedimentales y afectivos- e informaciones adquiridas y estructuradas por los miembros de la organización que revalorizan dicha organización proporcionándole una mayor ventaja competitiva” (Rodríguez-Gómez, 2015, p. 388). Esta conceptualización, más alineada al ámbito de los negocios, puede ser trasladada fácilmente al entorno educativo. En este sentido, el capital intelectual de la escuela, formado por elementos inmateriales como la información y el conocimiento, se compone de tres bloques:

- i) el capital humano, integrado por los conocimientos individuales de los docentes y la capacidad de aprendizaje de los participantes de la comunidad, que es base para el desarrollo de los otros dos capitales:
- ii) el capital estructural, los conocimientos estructurados que constituyen la base para la eficacia y la eficiencia del centro escolar, y
- iii) el capital relacional, o conjunto de relaciones de la escuela con organizaciones y agentes externos.

El desarrollo de cada bloque y la articulación entre los mismos constituyen las estrategias para la gestión del conocimiento. Según Rodríguez-Gómez (2015), la creación de conocimiento tiene como resultado el desarrollo individual y la mejora organizativa. En estos términos, parece adecuado identificar que el capital intelectual se asocia a la mejora del centro escolar como organización, mientras que el capital profesional se relaciona a la mejora individual de los docentes y como colectivo.

A. Hargreaves y Fullan (2012), establecen que el capital profesional está compuesto por tres tipos de capital, que pueden asimilarse a los bloques propuestos para el capital intelectual:

- i) el capital humano (que coincide con el concepto ya desarrollado),
- ii) el capital social, constituido por los activos intangibles que se conforman a partir de las relaciones interpersonales entre los miembros de una comunidad (Moolenaar, Slegers, et al., 2012), y
- iii) el capital decisonal, o las capacidades de tomar decisiones profesionales en ambientes complejos, expresando juicios, con apertura a las observaciones y tomando responsabilidades de manera transparente.

El aprendizaje que se realiza a nivel individual deriva en incrementos en el capital profesional. Para A. Hargreaves y Fullan (2012), las estrategias para desarrollar el capital humano individual incluyen también la circulación de información y conocimiento a partir de la participación en grupos, equipos y comunidades. Según estos autores, el desarrollo del capital humano se complementa con el capital social, es decir con las estrategias que favorecen la colaboración y que se miden por la frecuencia y enfoque de las interacciones entre docentes relacionadas a la enseñanza.

Para potenciar ambas formas de capital, humano y social en la escuela, los esfuerzos deben atender a incrementar el talento individual. Pero para A. Hargreaves y Fullan (2012), el capital humano por sí solo no genera mayor capital social a la organización. El talento individual se potencia en la medida en que existe un capital social de base, que promueve la confianza, el aprendizaje y la retroalimentación. El capital decisonal emerge de las instancias de colaboración y se favorece con las contribuciones colectivas. Cuando en una escuela la mayoría de los docentes participa de las sinergias que integran capital humano, social y decisonal, el aprendizaje generado se transforma en capital profesional. Como resultado de estas dinámicas de articulación de capitales, se produce el fortalecimiento de la efectividad profesional de los docentes y su desarrollo profesional continuo.

En suma, tomando el conocimiento como un activo para la organización, ha de promoverse su construcción. La creación de conocimiento, su gestión, y su difusión dentro y fuera de la escuela, permite, por un lado, el aprendizaje de los docentes. Éstos, ven aumentado el capital profesional y las posibilidades de desarrollo profesional continuo para la mejora de su desempeño. Por otro, el capital intelectual creado en la organización motiva el aprendizaje del centro escolar y favorece las dinámicas de desarrollo de la organización. Como se verá a continuación, las TIC son las

herramientas idóneas para organizar las estrategias de construcción y gestión de conocimiento en la sociedad actual.

7.1.4 Herramientas de creación y gestión del conocimiento

Más allá de modelos y ciclos, es importante hacer entrar en escena un elemento que, a pesar de ser ubicuo y transversal, se sitúa en la base del desarrollo de la creación y gestión del conocimiento: las herramientas tecnológicas que sirven a la creación y gestión del conocimiento. Varios autores (entre los que se encuentran Dalkir, 2011; Moen, Mørch, & Paavola, 2012; Sallis & Jones, 2002), sostienen que la tecnología cumple un rol importante en la creación y gestión del conocimiento. Rollet (2003) propone que las TIC son un activador y un catalizador de los proyectos de creación y gestión del conocimiento, aunque no deben transformarse en la preocupación principal para llevarlos a cabo. Las aptitudes para el uso de las TIC son, sin dudas, un requisito para participar en procesos de creación y gestión del conocimiento, pero lo que resulta fundamental es la actitud hacia la colaboración y los aportes creativos (Paavola, Engeström, & Hakkarainen, 2012).

No obstante, se cree de utilidad catalogar aquellas herramientas genéricas que pueden usarse en los procesos de creación y gestión del conocimiento, para contar con un marco de referencia que permita el análisis en el contexto de procesos de colaboración en cualquier posición del *continuum* (véase capítulo 6). Con especial atención en promover la conexión de las personas entre sí y con la información (Rollett, 2003), el gestor del conocimiento debe combinar herramientas que permitan la socialización, la externalización, la combinación y la internalización del conocimiento (Tiwana, 2002). Sallis y Jones (2002) proponen cuatro herramientas básicas para la construcción colaborativa de conocimiento y listan sus ventajas para el proceso (véase Tabla 63).

Tabla 63. Beneficios que aportan las tecnologías a la creación y gestión del conocimiento

Intranet	<ul style="list-style-type: none"> Publicación de información electrónicamente Interacción con el usuario, que es capaz de obtener conocimiento Cambio en los métodos de trabajo Transacciones a través de procesos de trabajo automatizados Colaboración e intercambio de conocimientos interna y externamente Construcción de equipos virtuales y redes Educación y capacitación ubicua
Internet	<ul style="list-style-type: none"> Acceso inmediato al conocimiento acumulado en la World Wide Web Transmisión rápida de ideas Compartir conocimiento Establecimiento de comunidades globales Acceso al e-learning Fomentar el aprendizaje independiente en el trabajo y en el hogar
Bases de datos	<ul style="list-style-type: none"> Integrar datos en grandes organizaciones regionales o nacionales Proporcionar una combinación de conocimiento detallado y resumido Crear patrones históricos Fomentar la codificación del conocimiento Animar a hacer preguntas
Ambientes virtuales de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Creación y utilización de material de alta calidad por parte de los docentes Compartir recursos de alta calidad entre profesores Enlaces a bases de datos existentes (por ejemplo, registros de estudiantes) Realización de pruebas y evaluaciones en línea Creación de cursos específicos

Adaptado de Sallis & Jones (2002, p.59-60).

El uso de estas herramientas reviste ventajas para la educación en el marco de la creación y gestión del conocimiento. Por ejemplo, Sallis y Jones (2002) estiman que la posibilidad de aprender en cualquier lugar y en cualquier momento es crucial para el desarrollo individual. Asimismo, la existencia de tutores en línea permite que el aprendizaje de los docentes sea a medida, es decir que habilita a la extensión de los ambientes personalizados de formación y el desarrollo de nuevos programas de aprendizaje. En este contexto TIC, la colaboración más allá del entorno del centro se ve alentada. No obstante, los autores puntualizan que la tecnología no puede reemplazar a las buenas relaciones humanas.

Desde otro punto de vista, Dalkir (2011), propone funciones de la tecnología para la creación y gestión del conocimiento:

- Permitir o mejorar la transferencia y generación de conocimiento
- Codificar el conocimiento para hacerlo disponible a otros
- Disminuir problemas de tiempo y espacio cuando se comunica

En la misma línea, Hislop (2005) propone una perspectiva objetivista de los roles de las TIC en la creación y gestión de conocimiento. Según este autor, existen tres roles de las TIC: i) codificación, ii) diferenciación y categorización, y iii) almacenamiento. Estos roles facilitan los procesos de:

- Compartir y diseminar conocimiento
- Buscar y encontrar conocimiento
- Utilizar el conocimiento
- Crear conocimiento
- Integrar conocimiento

En definitiva y pasando al terreno de la aplicación, las herramientas TIC contribuyen a la comunicación, la colaboración, la creación de contenidos, la gestión de contenidos, la adaptación, el e-learning, y la participación en redes (Rollet, 2003). Por su parte el análisis de Dalkir (2011), propone aplicaciones específicas de las TIC al ciclo de creación y gestión de conocimientos: creación y gestión de contenidos, comunicación y colaboración, participación en redes, e-learning e inteligencia artificial (véase Ilustración XXVIII).

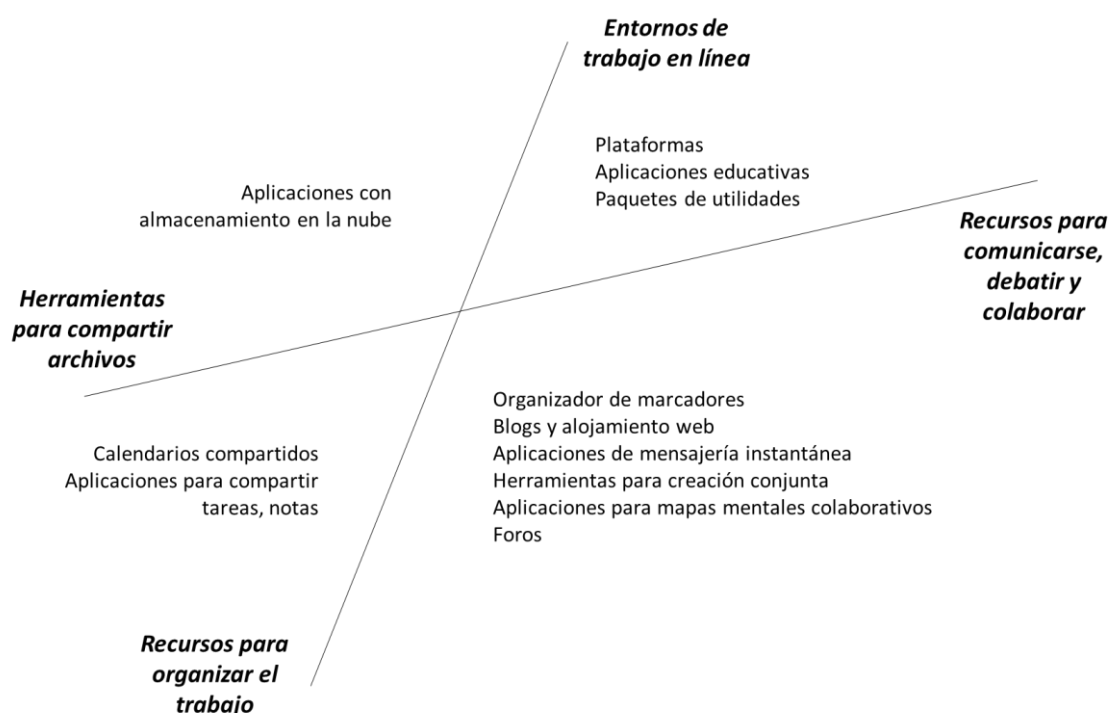
Ilustración XXVIII. Funciones de la TIC según etapas del ciclo de creación y gestión del conocimiento



Elaboración propia en base a Dalkir (2011).

Una lista no exhaustiva de las herramientas más comunes para la colaboración, y la creación y gestión del conocimiento a nivel del profesorado es la que propone aulaPlaneta (2015). Los recursos nombrados se organizan en cuatro ejes, que representan utilidades de las TIC para el trabajo colaborativo tanto entre docentes como con estudiantes (véase Ilustración XXIX). Estas categorías de herramientas permiten referir a aplicaciones concretas de variado uso entre las comunidades educativas. Cabe señalar que en la línea que expone Dalkir (2011), revisten importancia las tecnologías de e-learning para el aprendizaje colaborativo docente, la participación en redes de colegas y la utilización de repositorios de conocimiento especializado, que la propuesta de aulaPlaneta (2015) no menciona.

Ilustración XXIX. Ejes de utilidades de las TIC



Elaboración propia en base a aulaPlaneta (2015).

Por otro lado, y en una visión amplia, ha de notarse que las herramientas TIC habilitan espacios de interacción informal entre docentes. Estos espacios refuerzan la idea de comunidad, en tanto la participación en redes favorece el aprendizaje y la colaboración. En este punto las actitudes, motivaciones y aptitudes para el uso de TIC son un factor importante para el involucramiento de los docentes en estos procesos. En una visión más acotada del asunto, la interacción informal con colegas abre la puerta a instancias de desarrollo profesional, en igual medida que los cursos, seminarios, programas de especialización y otras instancias formales de aprendizaje (Macià & García, 2016). El desarrollo profesional lleva a un aumento del capital humano y social de la organización y, por lo tanto, aumenta las probabilidades de desarrollo organizacional.

En suma, las herramientas TIC impulsan y facilitan la creación y gestión del conocimiento (Dalkir, 2011), pero la utilidad de las mismas depende de las actitudes hacia la colaboración, independientemente de que la creación y gestión del conocimiento surja de manera formal o informal entre los docentes. Habiendo argumentado la articulación entre herramientas TIC, creación y gestión del conocimiento y el valor de la colaboración en estos procesos, ha de

acentuarse la relevancia de esta mezcla para la combinación de capitales existentes en la organización. Esta combinación, que resulta posible a partir de la gestión del conocimiento, impacta en el desarrollo profesional del profesorado y el desarrollo organizacional del centro escolar.

7.2. Desarrollo profesional docente: el aprendizaje continuo

Ya sea por el compromiso propio con el nivel profesional a alcanzar para cumplir con la tarea docente, o por incentivos o presiones externas, los maestros participan de instancias de capacitación y perfeccionamiento (Macià & García, 2016). Independientemente de la motivación para involucrarse en estas actividades, el desarrollo profesional más efectivo se logra a partir del aprendizaje activo, la observación y la reflexión (AITSL, 2011).

Si bien en teoría la capacitación es un proceso individual, en los hechos la capacitación efectiva requiere de la interacción y el intercambio entre pares. Es por esto que se ha insistido en los procesos colectivos de aprendizaje, que se llevan a cabo a partir de la práctica de la colaboración (véase capítulo 6). Se ha dicho que el desarrollo profesional docente, entendido como la formación y actualización continua, es un requisito ineludible para adaptar las formas de educación a las necesidades del siglo XXI (Vezub, 2007). También se ha insistido en la necesidad de políticas educativas que aseguren el fortalecimiento de la profesión y el desarrollo permanente, como motor de la mejora en la calidad de la enseñanza brindada (Vaillant, 2016a).

Por otro lado, Vezub (2007) hace notar que la lógica de las políticas de fortalecimiento de la profesión se sostiene en la idea de que la formación continua es lineal y se logra a partir del seguimiento de cursos que, como resultado directo, mejoran la práctica de aula. Sin embargo, la realidad en algunos contextos resulta más compleja que la teoría: a pesar de los esfuerzos por establecer sistemas de capacitación docente, existe un bajo impacto en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza. El resultado parece afín en los sistemas educativos donde las instancias de formación no están suficientemente planificadas y articuladas, por lo que no resultan coherentes con las necesidades docentes.

Con estas ideas como punto de partida, en los siguientes apartados se amplía sobre el desarrollo profesional docente a través del abordaje de propuestas para la formación continua, la precisión sobre el concepto de desarrollo organizacional y sus fases, y se reseñan algunas claves para la promoción. Asimismo, se presenta una recopilación de actividades que constituyen el desarrollo profesional.

7.2.1 Formación continua en contexto

Encontrar un modelo de formación continua integrado a la idea de desarrollo profesional, que resulte para todos los docentes, en todos los contextos, suena más a receta que a posibilidad. Observando los sistemas educativos más adelantados en estos momentos, el tiempo y la oportunidad para colaborar entre docentes está en el foco de las políticas educativas. Esto, según Darling-Hammond, Hylar, Gardner, y Espinoza (2017), es la forma de tomar ventaja del conocimiento y las habilidades de otros para crear un conjunto de prácticas comunes y coherentes

para toda la escuela. Pero, aunque existen líneas básicas para lograr el éxito del desarrollo profesional, la realidad del entorno marca la pauta de las posibilidades.

Por ejemplo, en Alberta, la asociación de docentes es la que ha propuesto el marco de desarrollo profesional a partir de objetivos comunes y el entendimiento sobre lo que se considera desarrollo profesional efectivo. Los programas combinan capacitación individual y colectiva, identificando las necesidades de formación en cada escuela (The Alberta Teachers' Association, 2016). En el caso de Singapur, existe un itinerario de formación docente que cubre desde la formación inicial hasta el desarrollo profesional continuo. Este último comprende diferentes formatos, que van desde tutorías, talleres y seminarios, hasta sabáticos tendientes a mejorar la cultura de aprendizaje (National Institute of Education, 2009).

Otro ejemplo, el caso de Australia, incluye un marco de competencias docentes con un estándar específico sobre el desarrollo profesional, asociado al compromiso con el aprendizaje. De manera especial, se busca el compromiso de los docentes con sus colegas para mejorar la práctica, a partir de la discusión y la retroalimentación constructiva. Estas formas de trabajo mejoran también el conocimiento de los docentes, a la vez que se procura el diálogo dentro de la escuela y en redes de aprendizaje docente basadas en el análisis de investigaciones sobre el desempeño de los estudiantes (AITSL, 2011).

En todos los casos analizados por Darling-Hammond, Burns, et al. (2017), el desarrollo profesional de docentes es visto como esencial para la mejora de la escuela. Además, existen incentivos e infraestructura que permiten que los docentes dediquen tiempo a la formación continua, e incluso en casos como el de Shanghái o Nueva Gales del Sur, el mínimo de horas de capacitación es un requisito para mantener la licencia de docente. En Singapur el énfasis está puesto en el funcionamiento de comunidades de aprendizaje profesional, mientras que en Finlandia se promueve un *continuum* de formación con trayectorias de aprendizaje profesional flexibles, según las necesidades de la institución en que el docente trabaje.

7.2.2 Conceptualización del desarrollo profesional

Determinar qué implica el desarrollo profesional en cada contexto y cómo se consigue, no es una tarea sencilla. Velaz y Vaillant (2010), establecen que mejorar la calidad de la docencia es una de las formas de lograr la calidad en la enseñanza. “Los procesos de aprendizaje que desarrollan los docentes a lo largo de su vida activa” constituyen el desarrollo profesional docente, entendido como una evolución que implica continuidad (Vaillant, 2016a, p. 8). Parece claro que la evolución de la formación y el desarrollo comienzan con la preparación del docente para enseñar y no culmina hasta el retiro. Según Vaillant (2016a), las etapas del desarrollo profesional docentes son las siguientes: i) etapas formativas previas de los aspirantes a la docencia, ii) formación inicial en una institución específica, iii) iniciación y primeros años de ejercicio profesional, y iv) formación continua (véase Ilustración XXX).

La primera etapa, corresponde a la travesía estudiantil de los docentes, en la que la socialización con modelos y métodos de enseñanza moldea el desarrollo futuro de la profesión. Los modelos son aprendidos de manera informal, paulatina, poco reflexiva y emocional, creando la identidad profesional futura, tal como manifiesta Lortie (1977). La segunda etapa es la formación docente en sí, “que es la puerta de acceso a la preparación del futuro profesional” (Vaillant, 2016a, p.9). El tipo de formación recibida y la calidad que presente es fundamental para el desarrollo posterior de la profesión. En una tercera etapa, los profesores se inician al trabajo en calidad de

principiantes y se enfrentan a desafíos de diversa índole para los que algunas veces no tienen herramientas ni guía. En la cuarta etapa, se ubica la formación continua. Los procesos para lograrla pueden ser individuales y colectivos, formales e informales, pero en cualquier caso presentan “oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica” (Vaillant, 2016a, p.10).

Ilustración XXX. Etapas del desarrollo profesional



Elaboración propia en base a Vaillant (2016a).

Este marco de referencia si bien no desconoce la importancia de las dos primeras etapas en el desarrollo profesional, se centra en la tercera y cuarta etapas. Exceptuando los sistemas educativos de vanguardia que poseen planes de formación continua, articulados y contextualizados, la generalidad presenta ciertas dificultades en la iniciación y la formación continua de los docentes. Una publicación del Centro de Estudios de Políticas en Educación (OREALC/UNESCO, 2013) menciona como temas críticos de los sistemas de formación continua en América Latina y el Caribe los siguientes:

- a. Escasa relevancia y articulación de la formación continua.
- b. Bajo impacto de las acciones emprendidas.
- c. Desconocimiento de la heterogeneidad docente.
- d. Falta de regulación de la oferta.
- e. Poca consideración de la realidad de las escuelas y del aprendizaje colaborativo.
- f. Dificultades para la regulación y pertinencia de la oferta de postgrados. (p.75)

Por su parte, Vaillant (2016a) destaca como posibles soluciones a los problemas asociados a la formación continua los siguientes:

- Diseños de planes nacionales de formación continua de mediano plazo.
- Experiencias de aprendizajes colaborativos referidos al trabajo docente en la escuela.
- Desconocimiento de la realidad de los maestros y profesores que inician su actividad en un centro educativo.
- Programas y actividades de inserción para docentes principiantes. (p.10)

Las posibles soluciones deben impactar en la tercera y cuarta etapa del desarrollo profesional e incluir, además de propósitos y objetivos claros a mediano plazo, una fuerte alineación con el cambio de culturas de trabajo y los cambios en las prácticas docentes (Vaillant, 2016a). Sin embargo, encontrar un equilibrio entre la formación en cascada, que se identifica con programas generales, y el desarrollo profesional centrado en el docente, que se asocia a formas de aprendizaje horizontales, no es fácil (Burns, 2014).

Dado el foco en la colaboración docente de este marco de referencia, y el encuadre de resultados en este capítulo, por desarrollo profesional docente se entiende el efecto de aquellos procesos

formativos que tienen lugar durante el ejercicio profesional, ya sea que se manifiesten de manera formal o informal, mediados por la tecnología o sin ella, en tanto se configuren de manera colectiva. Se sigue así, la línea germinal expuesta por Gairín (2012), quien plantea la formación en el contexto del centro y desde el concepto de comunidad. No obstante, y siguiendo a J. Kelly y Cherowski (2015), se entiende la importancia de la participación y el compromiso del profesorado en procesos colaborativos como las comunidades profesionales de aprendizaje o comunidades de práctica profesional, donde la visión evolutiva de la formación en grupo, trasciende las barreras del centro y conecta a los docentes en diferentes escenarios espaciales y temporales.

7.2.3 Claves para el desarrollo profesional docente efectivo

Hablar de desarrollo profesional puramente como resultado de los procesos de colaboración es revisar sólo una parte del concepto. En defensa de esta parcialidad, se tienen en cuenta aquellas experiencias formativas en cascada que permiten la interacción, aunque sea puntual, con colegas. Por ejemplo, la participación en un taller específico será valiosa para este marco de referencia en la medida que la propuesta sea organizada de manera participativa para promover el intercambio entre participantes, y no sea una instancia meramente expositiva y desconectada de la realidad del aula.

El eje de los resultados de la colaboración atiende al desarrollo profesional docente en la medida en que la base de ese desarrollo es producto de la interacción entre docentes de manera colaborativa. Según la perspectiva de Gairín (2012), la formación de comunidad dentro y fuera del centro educativo, en la que se experimentan distintas modalidades de interacción colaborativa, habilitan el desarrollo individual y colectivo, mejorando el capital humano y social de la organización escolar.

Para Darling-Hammond, Hylar, et al. (2017) el desarrollo profesional se asocia a aquellas instancias de aprendizaje individual y compartido en tanto puedan medirse como efectivas y tengan lugar en el contexto de comunidad y, por tanto, de colaboración. En este sentido, proponen que el desarrollo profesional docente es efectivo si tiene como resultado cambios en las prácticas y mejoras en los aprendizajes de los estudiantes. Además, puntualizan que para que el desarrollo sea efectivo debe tener ciertas características:

- Está centrado en estrategias particulares asociadas a un currículum específico, en apoyo al contexto del aula, por lo que el docente aprende de manera situada.
- Incorpora el aprendizaje activo que compromete a los docentes a aplicar técnicas similares con sus estudiantes, de manera que las estrategias están altamente contextualizadas.
- Crea espacios para la colaboración entre docentes que permiten establecer comunidades para el cambio en la cultura y en la enseñanza.
- Usa modelos de prácticas efectivas, por lo que los docentes tienen al alcance planificación de clases y unidades, actividades para los estudiantes, observaciones de colegas y recursos sobre casos de enseñanza.
- Brinda capacitación y apoyo de expertos para el intercambio de conocimientos sobre el contenido y las prácticas basadas en la evidencia, que se centran directamente en las necesidades individuales de los docentes.
- Ofrece retroalimentación y reflexión para que los maestros piensen, reciban comentarios y realicen cambios en su práctica. La retroalimentación y la reflexión ayudan a los maestros a avanzar hacia las visiones expertas de la práctica.

- Tiene una duración sostenida, proporciona a los maestros el tiempo adecuado para aprender, practicar, implementar y reflexionar sobre nuevas estrategias que facilitan los cambios en su práctica.

En la práctica Darling-Hammond, Hylar, et al. (2017) señalan que, además de basarse en las características antes descritas, el desarrollo profesional docente efectivo incluye estándares de aprendizaje y de implementación. Se complementa con evaluación y rediseño de uso del tiempo en la escuela para proveer de oportunidades de colaboración, incluyendo la participación en comunidades de aprendizaje, entrenamiento entre pares, observación de clases y planeamiento colaborativo.

Para que la formación no esté desconectada del conocimiento y las habilidades que los docentes quieren desarrollar, es preciso sondear de manera permanente las áreas de formación que resultan necesarias y deseadas por los educadores. Además, se deben identificar y desarrollar docentes expertos para que apoyen el aprendizaje desde el rol de entrenadores y mentores. El apoyo se basa en la tecnología, que facilita el entrenamiento en diferentes modalidades: desde plataformas colaborativas, entrenamiento y tutorías, a talleres y seminarios (Darling-Hammond, Hylar, et al., 2017).

7.2.4 Actividades que configuran el desarrollo profesional docente efectivo

Bayar (2014), es crítico al respecto de la efectividad de algunas actividades de desarrollo profesional. Este autor divide las actividades en tradicionales y no tradicionales, observando ventajas y desventajas de cada tipo (véase Tabla 64). El estudio de Bayar (2014) determina una serie de características que las actividades de desarrollo profesional efectivo deben cumplir:

- 1) Armonizar con las necesidades de los docentes.
- 2) Coincidir con las necesidades de la escuela.
- 3) Participación del docente en el diseño o la planificación de las actividades.
- 4) Oportunidades de participación activa.
- 5) Compromiso a largo plazo.
- 6) Instructores de alta calidad.

Tabla 64. Actividades para el desarrollo profesional docente

	Actividades tradicionales	Actividades no tradicionales
<i>Ejemplos</i>	Talleres, conferencias, cursos	Tutorías, entrenamiento, observación entre pares
<i>Ventajas</i>	Son acotadas en el tiempo y compromiso que requiere de los participantes	Resultan más efectivas y constituyen una etapa clave para la preparación y la mejora de los docentes
<i>Desventajas</i>	Son menos efectivas para alcanzar los objetivos deseados Ofrecen poco o nulo impacto en las habilidades de los docentes Falta de eficiencia con respecto a la enseñanza específica y problemas de aprendizaje	Requieren de mayor tiempo y compromiso por parte de los docentes

Elaboración propia en base a Bayar (2014).

Por otra parte, la Asociación de Profesores de Alberta (The Alberta Teachers' Association, s. f.) identifica dos tipos de formación, la enfocada al desarrollo individual y la que enfatiza las actividades basadas en la escuela. En el primer grupo sitúa a los talleres, el entrenamiento en servicio y los sistemas de formación externos. El grupo de actividades basadas en la escuela está compuesto por entrenamiento, asociación y desarrollo de equipos. A su vez, la Asociación propone un listado amplio de actividades de desarrollo profesional:

- Investigación acción: Los maestros pueden usar sus aulas como sitios de investigación. Por ejemplo, pueden enseñar un concepto de diferentes maneras para determinar cuál tuvo el mayor efecto en el aprendizaje del estudiante, o experimentar para ver qué enfoque es más eficaz para facilitar el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes. La investigación-acción ayuda a los profesores a teorizar sobre la práctica y la experiencia de la enseñanza y redefinir la enseñanza como una forma autónoma de investigación.
- Grupos de estudio de libros y publicaciones: Funcionan mejor si los participantes tienen habilidades e intereses similares. Sin embargo, diferentes puntos de vista son importantes porque inyectan diversidad de opiniones y animan la discusión. Uno de los primeros asuntos sobre los que el grupo debe llegar a un consenso es un programa de lectura, discusión (cuatro a ocho reuniones en total, de entre 60 y 90 minutos cada una) y evaluación de la utilidad de la dinámica.
- Visitas a clases/ escuelas: Los maestros visitan las aulas de sus colegas para ver las prácticas de enseñanza innovadoras y ampliar y refinar su propia pedagogía personal. Las visitas al aula y a la escuela pueden variar desde un solo día hasta dos semanas y/o visitas múltiples a lo largo del tiempo.
- Desarrollo colaborativo del currículum: Brinda una oportunidad única para que los maestros profundicen en sus temáticas. Trabajando juntos, los maestros pueden diseñar nuevos materiales de planificación, métodos de enseñanza, materiales de recursos y herramientas de evaluación.
- Conferencias: Pueden proporcionar oportunidades de desarrollo profesional muy eficaces, especialmente cuando son parte del plan de desarrollo profesional continuo de un profesor. En el caso de no poder asistir o seguir la transmisión en línea, videos o audio de las charlas representan una opción para aprender nuevas ideas de expertos, en el país o a nivel internacional.
- Organizaciones comunitarias y/o de servicios: Brindan una oportunidad para que los maestros y administradores escolares desarrollen habilidades de liderazgo y adquieran conocimientos importantes relacionados con su rol y contexto comunitario. Ejemplos de estas organizaciones incluyen iglesias, clubes deportivos, asociaciones civiles, entre otras.
- Mapas curriculares: Son herramientas para organizar la enseñanza. Esbozan una secuencia para entregar contenido y proporcionan un alcance claro para lo que se debe enseñar a todos los estudiantes, como se especifica en el plan de estudios. Los mapas curriculares, que se pueden alinear horizontal y verticalmente, organizan el contenido, las habilidades, las evaluaciones y los recursos a lo largo del tiempo. Al mapear lo que realmente se enseña y cuándo, y alinearlo con los datos de evaluación, los docentes pueden modificar la enseñanza.
- Análisis de datos: Imprescindibles para tomar decisiones sobre qué enseñar, cómo enseñar y cómo determinar si los alumnos aprendieron lo que se les enseñó. Los datos provienen de una variedad de fuentes y tienen diversas aplicaciones: determinar el grado en que se han alcanzado los estándares, comprender factores contextuales que pueden influir en el desempeño del alumno, evaluar la estructura del programa, las estrategias de

instrucción, prácticas de evaluación, entre otros. Los datos confiables son relevantes, oportunos, consistentes y provienen de fuentes múltiples.

- Examinar el trabajo de los estudiantes: Proporciona a los maestros una fuente de información crítica sobre cómo un estudiante está aprendiendo, adquiriendo nuevos conocimientos, desarrollando y aplicando nuevos conjuntos de habilidades. El trabajo del estudiante incluye elementos tales como muestras de escritura, proyectos, informes orales e imágenes. Pensar analíticamente sobre el trabajo puede brindar a los maestros una mayor comprensión de la enseñanza y el aprendizaje. La información también se puede usar en grupos de estudio.
- Programas de intercambio educativo: Pueden variar de duración incluyendo estadías anuales o a corto plazo, y estar basados en un fondo de becas o ser costeados por el docente. Los beneficios del intercambio se aprecian a nivel personal y profesional.
- Conversaciones focalizadas: Se trata de un proceso de cuatro etapas que puede ayudar a las personas a reflexionar juntas sobre cualquier tema, grande o pequeño. Un facilitador dirige la conversación y hace una serie de preguntas que provocan respuestas, que llevan al grupo desde la superficie de un tema a sus implicaciones más profundas.
- Adscripción de estudiantes de la carrera de formación docente: Es una forma de tutoría, excepto que el maestro experimentado tiene la obligación de concentrarse en apoyar el desarrollo de estándares relacionados con la certificación interina. Los profesores adscriptos son en última instancia responsables de sus alumnos y, por lo tanto, deben supervisar de cerca lo que hace el aspirante con respecto a la planificación de la lección, la instrucción en el aula y la evaluación del alumno.
- Planeamiento integrado del currículum: El docente organiza el plan de estudios de modo que abarque las asignaturas, traiga los temas a una asociación significativa y permita que los alumnos se centren en amplias áreas de estudio. La planificación integrada del currículo tiene como características: i) el énfasis en proyectos; ii) los libros de texto no son las únicas fuentes; iii) se articulan relaciones entre conceptos; iv) las unidades temáticas son los principios organizadores; v) horarios flexibles; y vi) grupos flexibles de estudiantes.
- Investigación en línea: Favorecida por el uso de vastas fuentes de información, correo electrónico, transferencia de archivos, membresías de grupos basadas en intereses, colaboración interactiva y pantallas multimedia. Tiene ventajas de accesibilidad a la información a partir de diferentes herramientas, y como limitaciones, por ejemplo, la calidad de los datos aportados.
- Diarios o bitácoras de trabajo: Es una técnica para registrar observaciones y reflexiones. Las entradas pueden estar relacionadas con la enseñanza, el crecimiento del estudiante, la implementación de una nueva iniciativa o cualquier tema para el cual un maestro desee desarrollar un registro. El diario puede proporcionar un registro rico y cualitativo de eventos y actividades de enseñanza.
- Estudio de lecciones: Consiste en el examen y la mejora sistemática de la práctica docente. Los maestros trabajan en colaboración para planificar, enseñar, observar y criticar un pequeño número de lecciones de estudio. Para proporcionar enfoque y dirección a este trabajo, los maestros seleccionan un objetivo global y una pregunta de investigación relacionada que desean explorar. Esta pregunta de investigación guía su trabajo en todas las lecciones de estudio. Luego, los docentes elaboran conjuntamente un plan detallado para la clase que uno de los maestros entrega a los alumnos en un aula real. Otros miembros del grupo observan la lección. El grupo se reúne para discutir sus observaciones. A menudo, el grupo revisa la lección y otro maestro la entrega en un

segundo salón de clase, mientras que los miembros del grupo vuelven a observar. El grupo se reúne nuevamente para discutir las instrucciones observadas. Finalmente, los profesores producen un informe de lo que les han enseñado sus lecciones de estudio, particularmente con respecto a su pregunta de investigación.

- Programas de desarrollo de liderazgo: Están diseñados para proporcionar a los profesores que aspiran a la administración de la escuela o del distrito la oportunidad de aprender sobre varios aspectos del rol y así aumentar el grupo de solicitantes para puestos de liderazgo.
- Mentores y programas de tutoría: La tutoría es un proceso confidencial a través del cual un profesional experimentado brinda a otro información, apoyo, comentarios y asistencia con el fin de perfeccionar las habilidades actuales, desarrollar otras nuevas y mejorar la resolución de problemas y la toma de decisiones, de una manera que promueve el desarrollo profesional. Los maestros principiantes necesitan con mayor urgencia el apoyo que mejorará sus habilidades de instrucción y manejo de la clase, en especial en los primeros tres años de enseñanza. También necesitan sistemas de apoyo que los ayuden a ver la enseñanza como un esfuerzo colegiado, en lugar de aislado. Los mentores pueden brindar consejos, sugerencias y comentarios constructivos que pueden marcar la diferencia entre si un nuevo maestro tiene éxito o no.
- Redes: Las iniciativas efectivas de desarrollo profesional utilizan una variedad de redes y estrategias de comunicación. Los límites verticales y horizontales a nivel de escuela y sistema deben estar interrelacionados y apoyarse mutuamente. Las redes electrónicas pueden responder a las necesidades de los educadores para comunicarse con un grupo de docentes más amplio y diverso además del personal de sus propias escuelas. Una computadora, un módem y el acceso a una línea telefónica pueden vincular a los maestros con la aldea electrónica. Los sistemas abiertos pueden conectar a los profesores con bibliotecas, bases de datos, servidores de listas y otros sistemas de comunicación en línea existentes. Los participantes pueden debatir cuestiones tales como planificación y evaluación, tecnología en el plan de estudios, educación ambiental y global, enseñanza de un segundo idioma, resolución de conflictos, liderazgo escolar e investigación basada en la escuela.
- Programas de desarrollo profesional en línea: Algunas instituciones han desarrollado cursos en línea, tutoriales y programas auto-guiados para el desarrollo profesional de docentes.
- Capacitación entre pares: Los maestros solicitan y reciben comentarios sobre sus prácticas luego de ser observados por un compañero u otro observador. La observación y la evaluación alientan a los educadores a reflexionar sobre su vida profesional cotidiana y pueden adoptar muchas formas. La escritura reflexiva y la discusión permiten a los educadores desarrollar ideas que pueden integrarse en su pedagogía personal en evolución y en su práctica profesional.
- Cursos: Los maestros interesados en continuar su desarrollo académico pueden inscribirse en instancias de formación. Algunos programas se ofrecen usando estrategias en línea.
- Libros y revistas profesionales: Las bibliotecas de los centros pueden ofrecer acceso a diversas publicaciones especializadas. Bases de datos y repositorios de recursos con o sin membresía también constituyen una oportunidad para acceder a recursos formativos.
- Instituciones de desarrollo profesional: Trabajan directamente con los maestros en problemas y cuestiones relevantes para las prácticas cotidianas de los docentes, las escuelas y los sistemas escolares, ayudando a identificar tendencias y desafíos. Las

instituciones desempeñan un papel activo en la educación de posgrado y la certificación profesional. Los proyectos de desarrollo pueden incluir una combinación de las siguientes actividades: elaboración de problemas, planificación, sesiones de desarrollo profesional, apoyo escolar continuo, y evaluación de proyectos.

- Organizaciones profesionales: Son asociaciones de docentes que ofrecen publicaciones y programas de desarrollo profesional, entre otros beneficios.
- Portfolios profesionales: Credenciales y reflexiones que documentan la práctica profesional de un profesor. Algunos maestros utilizan el proceso de desarrollo de la cartera para reflexionar y mejorar su práctica profesional.
- Equipos de mejora escolar: Los cambios en la organización y los roles escolares dentro de la escuela requieren que los maestros reconsideren lo que significa desarrollo profesional y quién lo controla. La toma de decisiones descentralizada brinda la oportunidad de explorar el talento que reside dentro de la escuela. El valor de la planificación estratégica depende de la medida en que la administración y el personal de la escuela estén dispuestos a cambiar e invertir el tiempo necesario para lograr ese cambio.
- Talleres de desarrollo profesional basados en la escuela: Son instancias unitarias o parte de un programa de desarrollo profesional centrado en las necesidades de la escuela.
- Autorreflexión: Habilidad crítica para el desarrollo continuo de la práctica profesional. Muchos profesores efectivos usan tres niveles de reflexión: reflexión sobre la acción, reflexión para la acción y reflexión en acción. La autorreflexión se puede dividir en los siguientes cuatro pasos: (1) identificación del problema, durante el cual los maestros identifican un problema o pregunta sobre su práctica que están motivados a abordar; (2) recopilación de información, durante la cual los maestros recopilan datos para informar al área de práctica; (3) reflexión y toma de decisiones, durante las cuales los profesores intentan encontrar significado en los datos a través de la reflexión y el análisis; y (4) solicitud y cambio, durante el cual los maestros planean cómo mejorar su práctica.
- Grupos de estudio: Involucran pequeños grupos de educadores que se reúnen regularmente para trabajar en un proyecto predeterminado. Este enfoque del desarrollo profesional beneficia a los maestros al reunir a los colegas para que emprendan, en un grupo, una tarea que normalmente harían aisladamente. El tamaño óptimo para un grupo de estudio es de aproximadamente seis integrantes, de modo que cada participante sea igualmente responsable del éxito del grupo. El compromiso se ve mejorado cuando los integrantes participan directamente en la configuración de la tarea y sus parámetros. El grupo debe mantenerse enfocado en su propósito: crear un ambiente propicio para el aprendizaje del estudiante, por lo tanto, el grupo proporciona la estructura y los participantes se concentran en el contenido. Para implementar un grupo de estudio se han de seguir los siguientes pasos: i) definir la tarea; ii) establecer horarios y lugares para reuniones regulares y comportamientos apropiados; iii) crear un plan de acción; iv) elegir un proceso compartido de toma de decisiones; v) establecer sistema de liderazgo; vi) promover un clima de compromiso; vii) considerar la logística de tiempo, espacio y recursos; y viii) discutir los criterios para alcanzar y evaluar los objetivos. A medida que avanza el trabajo, los participantes pueden decidir redefinir objetivos o invitar a un especialista a asistir a una reunión programada. Los grupos de estudio funcionan mejor en un entorno de colaboración que permite el intercambio intelectual y la experiencia compartida.

- Escuela de verano/ invierno: Brindan a los profesores la oportunidad de sumergirse en un plan de estudios o un tema pedagógico durante un período prolongado. La mayoría de los eventos tienen tres o más días de duración.
- Simposios y retiros: Se trata de sesiones intensivas y especializadas que se centran en un tema o temas. Brindan oportunidades para que los docentes aprendan nuevas estrategias y técnicas de enseñanza y exploren en profundidad con los colegas las diferentes dimensiones de su profesión.
- Convenciones de docentes: Brindan un foro en el que las ideas se pueden debatir, analizar y en ocasiones validar, tanto a nivel local, como nacional o internacional. Pueden inspirar, motivar y crear sentimientos de renovación. Algunos miembros del personal de la escuela participan en conferencias y seminarios como grupos y luego se reúnen para debatir sobre lo que aprendieron y sobre cómo puede mejorar el aprendizaje de los alumnos y la práctica en el aula.
- Entrenadores docentes: Ayudan a un grupo de docentes a identificar un proyecto que sea significativo para ellos y luego seguir los pasos necesarios para llevarlo a cabo: implementar el plan de estudios, realizar investigaciones, organizar talleres y establecer nuevas líneas de comunicación entre el personal. Al involucrarse en procesos grupales tales como la creación de consenso, la construcción de la visión y la resolución de conflictos, los capacitadores de docentes modelan formas para que los maestros y administradores desarrollen y perfeccionen sus habilidades de colaboración.
- Videoconferencia: Permite a los docentes consultar con sus compañeros cuando la distancia les impediría hacerlo. Se pueden utilizar para facilitar grupos de estudio, analizar el trabajo de los estudiantes, participar en talleres y ver presentaciones.
- Visualización de videos educativos: Existen repositorios de videos de desarrollo profesional a los que los docentes pueden acceder. Lo ideal es que se apoyen en un manual para el facilitador y material de taller que los líderes del grupo pueden usar para ofrecer desarrollo profesional en un momento conveniente para el grupo. También se pueden usar de forma individual.

Por otro lado, Borko (2004) sostiene que el aprendizaje para el desarrollo profesional puede darse en casi cualquier situación, y pone como ejemplo una charla de pasillo o una reunión con un alumno problemático. Lo informal del aprendizaje de los docentes, también ha de tenerse en cuenta, pero no puede ser la única base del desarrollo profesional efectivo. No obstante, Kyndt, Gijbels, Grosemans, y Donche (2016) sugieren que el aprendizaje informal es el tipo de aprendizaje situado más frecuente, si bien reconocen la falta de apoyo para su desarrollo en la escuela, muchas veces ligado a la figura del director y dependiente del clima organizacional.

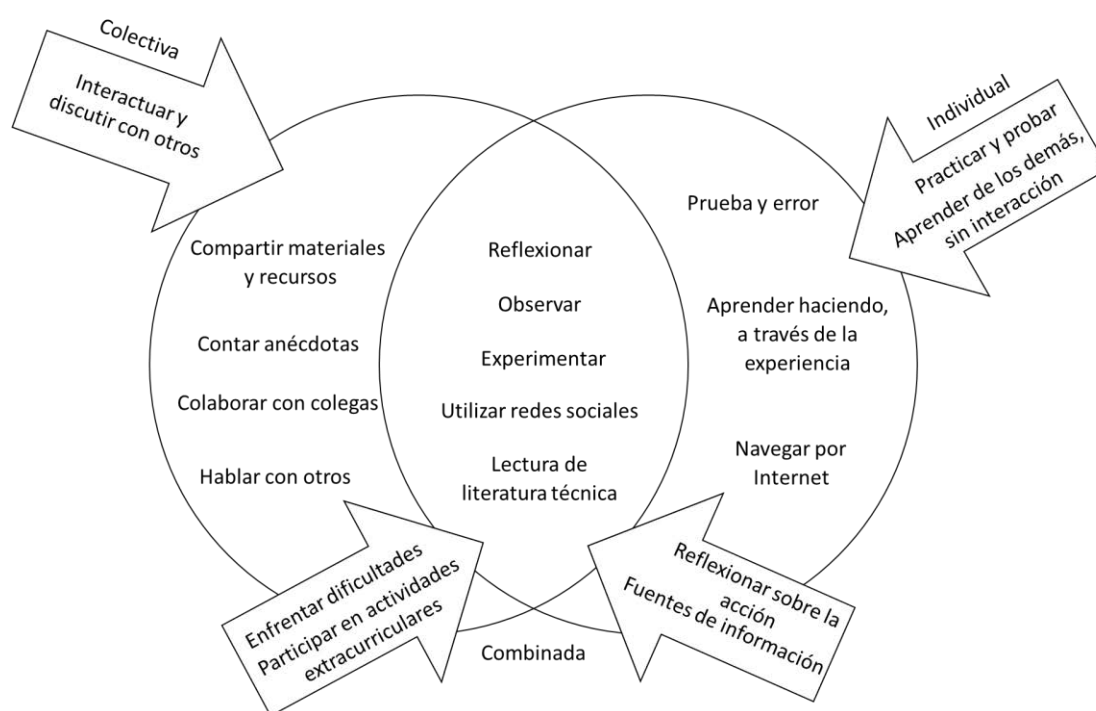
Para Kyndt, Govaerts, Verbeek, y Dochy (2014), el aprendizaje informal se caracteriza por un bajo grado de planificación y organización en términos de aprendizaje en contexto, apoyo al aprendizaje, tiempo de aprendizaje y objetivos de aprendizaje. Las oportunidades de aprendizaje informal no están restringidas a ciertos ambientes y los resultados del aprendizaje provienen de la participación en actividades relacionadas con el trabajo diario, en el que el aprendizaje no es el objetivo principal. Asimismo, sostienen que el aprendizaje informal se lleva a cabo de forma autónoma, ya sea individualmente o colectivamente, pero sin un instructor. A menudo ocurre de manera espontánea e inconsciente, por lo que los resultados del aprendizaje informal son impredecibles.

Es entonces que el aprendizaje informal depende de la voluntad de los docentes de mejorar sus prácticas. Si el docente no está dispuesto a aprender, o no ve la necesidad de hacerlo, el

aprendizaje será escaso. Caso contrario, las oportunidades para aprender serán ilimitadas, beneficiadas por actitudes positivas hacia nuevos métodos y contenidos, y por el compromiso con el aprendizaje propio y de los estudiantes (Kyndt et al., 2016).

Las actividades de aprendizaje informal señaladas por Kyndt et al. (2016), son posibles en la medida que los docentes son proactivos, abiertos y poseen una personalidad extrovertida. Entre las formas de aprendizaje que señalan estos autores se pueden distinguir actividades individuales y colectivas. Aunque algunas de las actividades pueden ser combinadas (véase Ilustración XXXI), responden a grandes categorías: interactuar y discutir con otros, practicar y probar, aprender del otro sin interacción, enfrentar dificultades, participar en actividades extracurriculares, reflexionar sobre la acción y fuentes de información.

Ilustración XXXI. Actividades de aprendizaje profesional informal



Elaboración propia en base a Kyndt et al. (2016).

Como se puede observar, algunas de estas actividades de aprendizaje informal fueron mencionadas en las actividades colaborativas (véase capítulo 5). Aquí el énfasis está en la posibilidad de que las actividades resulten en un aprendizaje que promueva el desarrollo profesional de los docentes, en tanto responden a procesos de colaboración. En cualquier caso, y según la postura de C. Stewart (2014), el desarrollo profesional docente solo será efectivo en la medida en que se produce un aprendizaje profesional que enriquece al individuo y a la organización, a partir de actividades llevadas a cabo de manera colaborativa.

Como puntualiza Vaillant (2016b), la base del desarrollo profesional está en el aprendizaje colaborativo. Pero para ello, es necesario que funcionen “sistemas de información y difusión que permitan recoger y diseminar buenas prácticas docentes y buenos métodos de enseñanza (...) [debido a que] muchas experiencias innovadoras no se conocen y sus logros no se generalizan,

por falta de difusión de sus resultados” (s.p.). De otro modo, solamente se tiene en cuenta el capital individual, que, aunque no es despreciable para la organización, depende de la calidad del capital relacional o social para promover mejoras en el centro educativo, mejoras que solo pueden ser llevadas a cabo a partir de la colaboración.

En suma, se deberían buscar alternativas contextualizadas de promoción del desarrollo profesional docente, explorando las posibilidades que brinda el aprendizaje formal e informal, pero sin descuidar que debe existir un esfuerzo que redunde en desarrollo profesional efectivo. En virtud de la teoría, el desarrollo profesional se puede conseguir a partir de variadas actividades, la única premisa parece estar en que las actividades que se emprendan deben ser consensuadas por los docentes y buscar tanto el aprendizaje individual como el colectivo.

7.3. Desarrollo organizacional: la importancia del conocimiento colectivo

Así como los docentes se desarrollan profesionalmente a partir de estrategias de aprendizaje individual para responder a los cambios que la Sociedad del Conocimiento impone, las organizaciones educativas aprenden y se desarrollan para acompañar las necesidades de cambio de la sociedad, adelantándose a ellas y buscando alternativas (Rodríguez-Gómez & Gairín, 2015).

“El aprendizaje humano es indisociable de la práctica social donde se desarrolla, por tanto, en todos los procesos organizativos hay aprendizaje” (López-Yañez, 2014, p. 278). Sin embargo, el aprendizaje individual no se transforma linealmente en aprendizaje organizacional. En la medida que el aprendizaje individual se convierte en colectivo, y existen mecanismos sostenibles para la creación y gestión del conocimiento, la organización aprende y se desarrolla (Rodríguez-Gómez, 2015).

En este apartado se conceptualizan aprendizaje y desarrollo organizacional como resultados del trabajo colaborativo a nivel de los docentes. Además, se explica el concepto de organización que aprende y se vincula a los estadios de desarrollo organizacional, a partir de la colaboración profesional.

7.3.1 Aprendizaje organizacional y organización que aprende

Según Rodríguez-Gómez y Gairín (2015), “el desarrollo de estrategias de aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento [dota] a las organizaciones de herramientas y procesos que les permitan generar nuevo conocimiento y rentabilizar el conocimiento existente, mejorando así el rendimiento de los trabajadores y, por tanto, de la propia organización” (p. 73).

Para Krichesky y Murillo (2018) la colaboración resulta un componente clave del aprendizaje organizacional. Sin embargo, la colaboración por sí sola no convierte el aprendizaje individual en aprendizaje organizacional. Para que se dé el aprendizaje organizacional es necesario que las personas dentro de la organización deseen lograr resultados, desarrollar nuevas formas de pensar, alcanzar aspiraciones colectivas y aprender a aprender de manera conjunta (Senge, 1990).

El aprendizaje organizacional tiene lugar si confluye una serie de circunstancias: compromiso a largo plazo, paciencia, planeamiento y disponibilidad de recursos (Sarder, 2016). En otras palabras, se necesita una cultura orientada al aprendizaje, el desarrollo de planes de aprendizaje

y un sistema para gestionar los aprendizajes alcanzados (Sarder, 2016). Estos aspectos facilitan la ejecución de tareas, ya sea de manera individual o colectiva, y se crean mecanismos para la mejora constante (Gairín, 2000).

Aunque se aprendizaje organizacional se suele confundir con gestión de conocimiento, Cummings y Worley (1997) realizan diferenciaciones. El aprendizaje organizacional enfatiza las estructuras organizacionales y los procesos sociales que permiten a los individuos y equipos aprender y compartir conocimiento. Los procesos de cambio vinculados al aprendizaje organizacional llevan al desarrollo organizacional y están basados en la creación de equipos, el rol del liderazgo y la cultura organizacional. Por otro lado, la creación de conocimiento hace foco en las herramientas y técnicas que permiten a las organizaciones recoger, organizar y transformar información en conocimiento útil. En la práctica, se basa en las formas de almacenamiento y transmisión de datos que permiten a la organización administrar sistemas de información.

A criterio de Cummings y Worley (1997) el aprendizaje es organizacional en la medida en que se hace para lograr los propósitos de la organización y no se trata de la suma de aprendizajes individuales. Es más, estos autores opinan que, en tanto el aprendizaje organizacional cumple con los propósitos de la organización y está integrado en sus estructuras, permanece con la organización, incluso si los miembros cambian.

Ajustando la perspectiva, Rodríguez-Gómez (2015) propone que el aprendizaje organizacional es un proceso mediante el que:

- Se detectan y corrigen errores en la organización.
- Se comparte y desarrolla conocimiento organizativo.
- Se mejoran las acciones de la organización.
- Se intercambian ideas, procesos y modelos mentales.
- Se transforma la organización para el logro de la eficacia y la calidad.

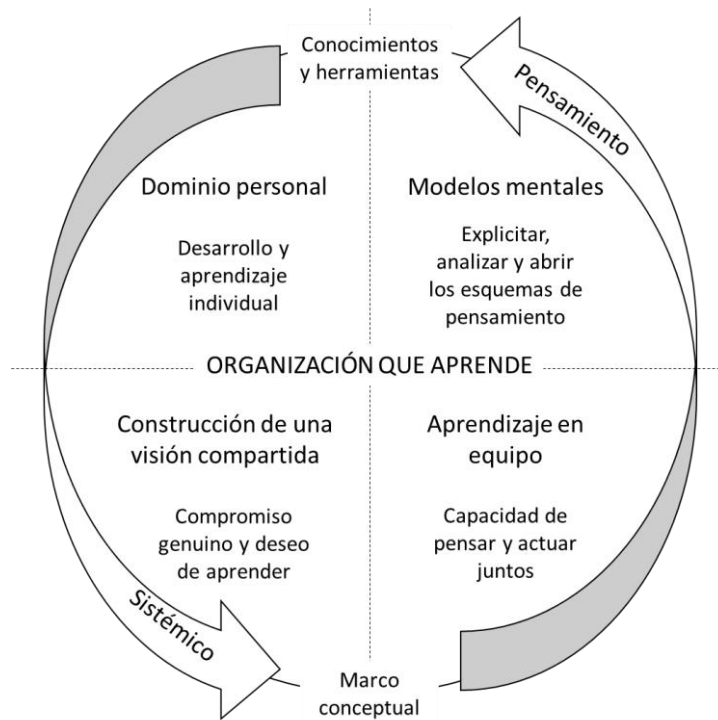
En general, estos procesos de aprendizaje organizacional sistematizan lo que se aprende y se comparte a nivel individual, con la visión y capacidad de aplicar el conocimiento sistematizado a nuevas situaciones (Rodríguez-Gómez & Gairín, 2015). Los procesos de aprendizaje organizacional se dan en el ámbito de la organización que aprende (Rodríguez-Gómez, 2015). Como tipo de organización, la que aprende posee ciertas características descritas por Cummings y Worley (1997):

- Estructura: Se enfatiza el trabajo en equipo y la creación de redes a través de los límites de la organización. Estas características promueven el intercambio de información, la participación en la toma de decisiones, el pensamiento sistémico y el empoderamiento.
- Sistemas de información: Los sistemas de información de las organizaciones que aprenden proporcionan una infraestructura para el aprendizaje organizacional. Estos sistemas facilitan la adquisición, el procesamiento, y la distribución de información y permiten a las personas gestionar el conocimiento.
- Recursos humanos: Su evaluación, sistemas de recompensas y capacitación, están diseñados para dar cuenta del desempeño a largo plazo y del desarrollo del conocimiento; refuerzan la adquisición y el intercambio de nuevas habilidades y conocimientos.

Senge (1990) propone cinco componentes o disciplinas de la organización que aprende: i) el pensamiento sistémico; ii) el dominio personal; iii) los modelos mentales; iv) la construcción de una visión compartida; y v) el aprendizaje en equipo (véase Ilustración XXXII).

Estos componentes, aunque se desarrollan por separado, se combinan para que la organización aprenda de manera efectiva, siendo el pensamiento sistémico el que articula el resto de los componentes (Senge, 1990). No obstante, y desde este marco de referencia, el énfasis del aprendizaje organizacional está puesto en el hecho que se logre como resultado de procesos colaborativos, donde se produzcan ciclos continuos de reflexión, comprensión y cambio (Rodríguez-Gómez, 2015).

Ilustración XXXII. Componentes de la organización que aprende



Elaboración propia en base a Senge (1990).

En este sentido resulta valioso el aporte de Gairín (2000), al proponer cuatro factores que posibilitan la organización que aprende:

- 1) Planificación: diagnóstico, programas de intervención y autoevaluación permanente.
- 2) Formación: aprendizaje de para la adecuación a nuevas necesidades individuales y de la institución.
- 3) Perseverancia y compromiso: a pesar de la incertidumbre que pueda aportar el cambio, requiere transformaciones en los modelos mentales para lograr el aprendizaje colectivo.
- 4) Tiempo: el necesario para llevar a cabo los procesos de aprendizaje y mejora.

Si consideramos a la organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan. (Gairín, 1998, p. 130)

Así, cuando se valora el aprendizaje organizacional y la organización aprende, también se desarrolla. El desarrollo organizacional como resultado de los procesos de colaboración es una

estrategia de cambio planificado, basada en el aprendizaje organizacional (Gairín, 1996; Rodríguez-Gómez, 2015; Rothwell & Sullivan, 2005).

7.3.2 Modelo de desarrollo organizacional

Se puede afirmar que el desarrollo organizacional se relaciona con el uso de nuevas tecnologías y procesos organizacionales para lograr el cambio planeado, mediante el establecimiento de un marco cultural que permita la efectividad a la organización que aprende (Kondalkar, 2009). Cultura y liderazgo son piezas fundamentales para lograr el desarrollo organizacional (Hellriegel & Slocum, 2011; Kondalkar, 2009). No obstante, no se hará hincapié en comprender el rol de estos elementos en el desarrollo organizacional (para lo que puede consultarse Gairín, 2000), debido a que se considera que aquí se observa el desarrollo organizacional desde el eje de los resultados de la colaboración, y los elementos organizacionales se han explicado anteriormente (véase capítulo 4).

Es por lo que en este apartado sólo se hará foco en un modelo de desarrollo organizacional, especialmente diseñado para el ámbito educativo que, además, se vincula con la creación y gestión de conocimiento (Rodríguez-Gómez, 2015). El modelo en cuestión refiere a estadios de desarrollo organizacional, propuestos por Gairín (1996, 1998, 2000) y referidos por Gairín, Muñoz y Rodríguez-Gómez (2009).

Las situaciones organizativas vistas desde la perspectiva descriptiva pueden mostrar la manera singular en que se relacionan los componentes de la organización, historia, cultura, liderazgo y postura frente a la mejora (Gairín, 2000; Gairín et al., 2009). Es entonces que el modelo propone conocer el funcionamiento organizacional a partir de la realidad del centro educativo, desde la perspectiva analítica. Para Gairín et al. (2009), se parte

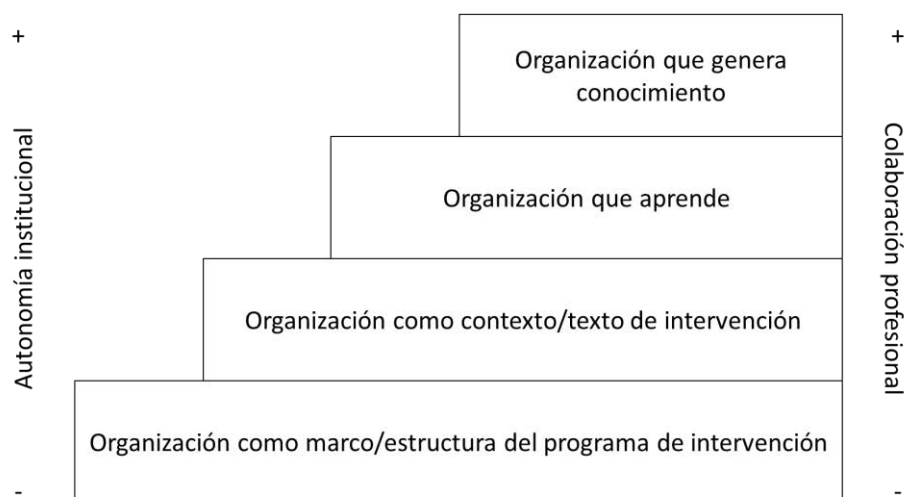
del convencimiento de que las instituciones educativas tienen, como organizaciones, unos determinados niveles de desarrollo, ya sea por su historia, sus compromisos o actuaciones, y, por lo tanto, pueden mejorar respecto a la situación en la que se encuentran y en coherencia con sus fines y metas. También, que la creación y gestión del conocimiento es causa y efecto de una manera de hacer y actuar que está presente en todas las organizaciones; más bien, es el resultado de procesos y dinámicas donde el trabajo colaborativo y la gestión del conocimiento generado adoptan determinadas características. (p.621)

Los estadios de desarrollo entonces intentan orientar la comprensión de las organizaciones educativas, que funcionan en una realidad compleja, multifacética y multidimensional (Gairín, 1998). El modelo de estadios de desarrollo organizacional de las instituciones educativas se presenta articulando dos ejes para la comprensión de los niveles propuestos: la autonomía institucional y la colaboración profesional (véase Ilustración XXXIII).

El primer estadio, identifica a la organización como el marco del programa de intervención. Los procesos de la organización escolar son el soporte o contenedor del programa educativo. Se asignan “espacios, tiempos, normativa, recursos humanos u otros requerimientos” (Gairín, 2000, p. 35), para que el programa se cumpla y se alcancen los estándares establecidos. En este estadio el proceso educativo es un problema de solución técnica, en el que los docentes aplican un esquema de trabajo de programación rápida y tecnocrática (Gairín, 1998). El nivel de autonomía institucional es mínimo, pero resulta de utilidad para enmarcar el funcionamiento institucional

enfocado de manera exclusiva al desarrollo del programa. En este estadio, el trabajo colaborativo es escaso, como consecuencia del modelo de formación centrado en conocimientos o bien, centrado en competencias. Los docentes son vistos como técnicos en una realidad de funcionamiento mecánico y rígido (Gairín, 1998).

Ilustración XXXIII. Estadios de desarrollo organizacional



Fuente Gairín (2000) y Gairín et al. (2009).

El segundo estadio identifica a la organización como contexto de la intervención. Según Gairín (1998), en este nivel los procesos están por encima de los productos, y la percepción del docente sobre el proceso de enseñanza aprendizaje está abierta a comportamientos y estilos diferentes, porque la creatividad de las personas se prioriza frente a los estándares de competencias. Asimismo, se entiende la formación como un intercambio de experiencias que se moldea a partir de la interacción en el centro educativo. Este estadio implica una postura activa por parte del centro, articulada por las directrices de los proyectos institucionales. La postura se manifiesta a través de la conciencia colectiva y la implicación conjunta que trasciende el espacio del aula y el accionar individual de los docentes (Gairín, et al., 2009). La autonomía institucional se revela a partir de la flexibilidad en las prácticas y la existencia de colegialidad es garantía de modificación de las estructuras de funcionamiento, del cambio de actitudes y de la existencia de colaboración entre docentes (Gairín, 2000).

Un tercer estadio, que implica la institucionalización progresiva de los cambios, llamado organización que aprende, requiere de mecanismos de autoevaluación institucional que habiliten a la transformación continua y al aprendizaje de todos los miembros. A criterio de Gairín (2000, p. 37), la autonomía institucional permite “incorporar nuevas formas de hacer a la institución” a partir del trabajo colaborativo efectivo. Así, la organización aprende nuevas habilidades para hacer frente a problemas que escapan a lo rutinario. Las organizaciones que aprenden son capaces de cambiar sus estructuras y pautas de funcionamiento si las circunstancias lo requieren. El intercambio con el entorno impulsa la necesidad por comprender “el dinamismo de la realidad que no se da en anteriores enfoques”, empoderando al docente para debatir sobre las formas de hacer en la organización y en relación con la enseñanza (Gairín, 1998, p. 141).

El cuarto estadio está vinculado con “las instituciones capaces de contribuir al desarrollo social a través del conocimiento que crean y difunden” (Gairín et al., 2009, p. 623). En este nivel de desarrollo organizacional, el centro educativo tiene amplia autonomía y la colaboración docente se manifiesta en la formación de comunidades de aprendizaje profesional, donde “las vinculaciones con el exterior, la creación de redes y el intercambio de experiencias entre organizaciones son actividades frecuentes” (Gairín et al., 2009, p. 623).

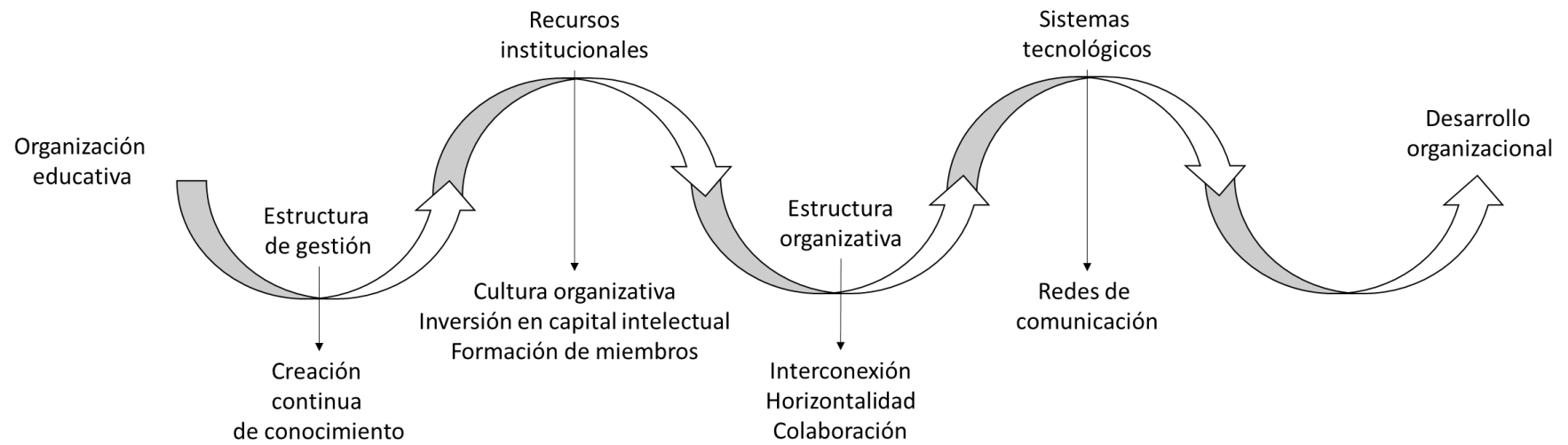
Las posibilidades de pasar de un nivel a otro en el desarrollo organizacional y alcanzar el cuarto estadio, derivan de la formación de una comunidad colaborativa, capaz de comprender lo que el entorno demanda y responder a esa demanda con estrategias de enseñanza adaptadas. Según Rodríguez-Gómez (2015), una organización que aprende maneja altos grados de compromiso con el trabajo colaborativo en pos de la adaptación a las necesidades de aprendizaje del entorno del centro. La idea de comunidad potencia una estructura de gestión que asegura que el conocimiento creado al interior de la organización se difunda. Asimismo, el autor establece que existen tres aspectos clave: recursos institucionales, estructura organizativa interconectada y sistemas tecnológicos de comunicación e interconexión (véase Ilustración XXXIV).

En cualquier caso, lo primordial para la evolución organizacional tiene como base la ruptura con el individualismo, la fragmentación y la privacidad, alineada a una cultura colaborativa con valores como la colaboración, la solidaridad, el respeto a la autonomía, la interdependencia, y la reflexión colectiva (Gairín et al., 2009). En esta línea Garbanzo-Vargas (2016), establece que

La efectividad del desarrollo organizacional radica en la capacidad de construir estructuras que puedan ser trabajadas en equipo, donde se manifieste la cooperación y la integración como maneras de superar las deficiencias detectadas. Los procedimientos organizacionales son más efectivos cuando los integrantes de la organización se armonizan de manera colectiva para llevar a cabo los diferentes procedimientos que, desde cada posición, sean necesarios. La formación de equipos estimula el aprendizaje y la capacidad de colaborar con compromiso y responsabilidad. Es una estrategia utilizada para implementar los cambios en las organizaciones que les permitan alcanzar su desarrollo. (p. 75)

En suma, la capacidad de desarrollo organizacional de un centro educativo tiene como base la existencia de modelos de funcionamiento alineados con el trabajo en equipo y la colaboración profesional, en la medida que la autonomía permite desarrollar formas de enseñanza que se correlacionen con las necesidades que el entorno del centro demanda. Asimismo, el adecuado manejo de herramientas de interconexión y la apertura a la participación en redes favorece la difusión del conocimiento generado en la organización, de forma que el grado en que el conocimiento circule desde y hacia la organización constituye el motivo de evolución de un estadio a otro.

Ilustración XXXIV. Aspectos clave para el desarrollo organizacional



Elaboración propia.

7.4. Síntesis

En este capítulo se ha abordado el conocimiento como uno de los resultados de la colaboración, básico para alcanzar otros resultados como el desarrollo profesional y organizacional. El desarrollo profesional docente, por ejemplo, se relaciona con la capacidad de utilizar, a partir de la colaboración efectiva, el conocimiento individual y transformarlo en conocimiento para lograr mejores formas de enseñar y aprender entre docentes. En igual medida, el desarrollo organizacional con el conocimiento como base, es posible a partir de la colaboración y la gestión de los saberes. En definitiva, los procesos colaborativos habilitan otra serie de procesos más profundos, que impactan en la base de la organización. Se trata de meta-procesos que implican gestionar conocimientos disponibles dentro y fuera de la organización, con dos objetivos de aprendizaje. El primero, el aprendizaje individual, profesional y el segundo, el aprendizaje organizacional.

Tercera sección: Metodología y resultados

What is research?

...research is a process of trying to gain better understanding of the complexities of human experience...

Like the detective work of Sherlock Holmes, research seeks to explain, describe, explore and/or critique the phenomenon chosen for study.

Quite unlike its pristine and logical presentation in journal articles, real research is often confusing, messy, intensely frustrating, and fundamentally nonlinear.

Marshall & Rossman, (2006, pp. 23-24)

Capítulo 8. Metodología

En general, el principal objetivo de la investigación educativa es entender el funcionamiento escolar y sus múltiples connotaciones. Con este propósito como guía, se intenta hacer de las escuelas mejores lugares, donde los alumnos y los docentes que comparten allí sus vidas se vean beneficiados (Eisner, 1993). En cualquier caso, para entender la realidad escolar es necesario generar nuevo conocimiento a partir de un método acorde, bien definido y rigurosamente implementado.

En este capítulo se desarrollan los aspectos metodológicos del estudio y se justifican las decisiones de diseño que han sido tomadas. En primer lugar, se presenta el enfoque de la investigación y la estrategia que ha sido seleccionada para el abordaje del objeto de estudio. Dado que se ha desarrollado un estudio de casos múltiples, se explican las lógicas de selección de casos y de los informantes. En segundo término, se exponen los criterios de elección de técnicas de recolección de datos y se describe el proceso de confección de los instrumentos.

A partir del diseño instrumental de la recolección de datos, se plantea el diseño operativo para el trabajo de campo en el que se describen los procedimientos y el cronograma del trabajo. Por otra parte, se presentan las estrategias de análisis de datos. En este sentido, se explican tanto las formas de procesamiento y tratamiento de los datos, como las categorías seleccionadas para el análisis de los casos. El planteo de las estrategias de análisis es esquemático, pero integral, lo que permite captar la idea general del diseño que se desarrolla en profundidad en capítulos siguientes (véanse capítulos 9 y 10, y en especial el capítulo 11). En esta misma línea, se explican los procedimientos de validación que han sido llevados a cabo a partir del trabajo de campo en el primer caso.

También se exponen los aspectos éticos que se han considerado en esta investigación, de manera que se garantiza que no se han generado perjuicios a los participantes o a los centros involucrados, como consecuencia de su participación en el estudio. En este sentido, se plantean procedimientos de resguardo para evitar identificar a los informantes y se ponderan potenciales beneficios por la participación. Por último, se exponen los criterios utilizados que han buscado asegurar la calidad del estudio, explicitando las fases de la investigación en que se ha aplicado cada uno de ellos.

8.1. Aproximación general

La selección del enfoque del estudio, en tanto se plantea en el área de la investigación en educación, ha decantado en el encuadre cualitativo, por considerarlo el más apropiado a los objetivos que se plantean. Este encuadre permite atender de una forma comprehensiva “la complejidad propia de la realidad educativa” (Sabariego & Bisquerra, 2009, p. 43). Varios autores concuerdan en que este enfoque procura incorporar la pluralidad de miradas y marca un compromiso del investigador con el abordaje de la realidad (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Creswell, 2012; Lichtman, 2011, 2013; Merriam, 1998).

Como menciona Mason (2002), la investigación cualitativa es de carácter exploratorio y flexible, conducida por los datos y sensible al contexto (Dorio, Sabariego, & Massot, 2009; B. García & Quintanal, 2012; Maxwell, 2013; Merriam, 2002; Riesco, 2012). Los investigadores que optan por este enfoque buscan entender las percepciones individuales de los participantes sobre un tema dado (Bell, 2005). Entonces, las percepciones de los informantes, permiten al investigador contar con un conocimiento holístico del fenómeno estudiado (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006).

Así, el enfoque ha resultado acorde a las características de las preguntas de investigación y adecuado a los objetivos que se desprenden de ellas, en la medida que se orientan a saber cómo se da el fenómeno de la colaboración entre docentes en los diferentes escenarios y cuáles son los usos de las tecnologías para el trabajo entre pares. Además, por la forma en la que se ha abordado el objeto de estudio, resulta una investigación de carácter descriptivo (Merriam, 1998). Por lo tanto, una primera parte del examen ha consistido en relatar la situación de cada centro (véanse capítulos 9 y 10), según las dimensiones de análisis (véase apartado 8.5.2).

Asimismo, atendiendo a las recomendaciones de Stake (1998, 2006) el estudio se ha planteado como contextual. Esta categorización se justifica dado que la realidad de los centros estudiados no sólo impacta en el entorno escolar, sino que, además, condiciona los rendimientos de los estudiantes que asisten a sus aulas. En la medida que los bagajes y necesidades de los estudiantes tienen como escenario el centro educativo, el contexto se traslada al trabajo docente. Indirectamente, las prácticas desarrolladas y los recursos utilizados tienden a ser acordes con la realidad que marca el contexto. Por lo tanto, las características del entorno pueden determinar las formas de colaboración entre docentes y es por eso que han sido objeto de análisis en este estudio.

Por otra parte, y a pesar de la disponibilidad universal de los dispositivos digitales, la apropiación puede ser diferente según el contexto, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes. Por esta razón, cabe determinar los usos reales de las tecnologías en contraste con el discurso y la teoría (Winocur & Sánchez, 2016). En cualquier caso, la contextualización en base al enfoque cualitativo ha permitido la aproximación a partir de las experiencias de los involucrados, sus posturas, creencias y actitudes sobre el trabajo colaborativo, y la utilización de las TIC para la colaboración con sus colegas. De esta manera, se ha obtenido la información a partir de la visión de los participantes implicados en cada caso, más allá de lo que la teoría o la normativa establecen que pueda suceder. Para complementar la información se han procurado dos visiones sobre la organización del trabajo en cada centro: la de los docentes y la de los directivos.

Estas visiones han permitido hacer apreciaciones más ajustadas sobre el funcionamiento escolar y, además, han facilitado la integración de los puntos de vista de los docentes que se han identificado como colaboradores y aquellos que, en cambio, han sido identificados como

individualistas. Este contraste ha enriquecido la descripción a partir de comportamientos antagónicos frente a la colaboración y ha habilitado a la comprensión del fenómeno en estudio desde una postura más realista e inclusiva. A partir de allí, como es habitual en los estudios cualitativos, se ha interpretado el significado más amplio de los hallazgos (Creswell, 2012).

En suma, se ha desarrollado una investigación de corte cualitativo que permite contextualizar y describir el fenómeno de la colaboración docente y el uso de herramientas TIC para el trabajo entre colegas, tal como lo perciben los actores que han participado del estudio. Las ventajas de este enfoque se determinan por el hecho de habilitar al investigador a contactarse directamente con la realidad e interpelar a los actores involucrados en los centros educativos estudiados. A partir de las ventajas y la adecuación del enfoque a los objetivos de la investigación se ha establecido la estrategia metodológica que ha permitido desarrollar el resto del diseño de investigación.

8.2. Diseño

Dentro del enfoque cualitativo se han considerado las diferentes estrategias disponibles para concretar el estudio, ponderándose la tipología propuesta por Creswell (2007, 2009). En esta línea, se ha procurado establecer qué método de investigación era el más adecuado para dar respuesta a las preguntas de investigación, para lograr comprender la situación de los subsistemas estudiados en el espacio delimitado por el estudio, y para luego, poder establecer algunas conclusiones de cierto modo transferibles al resto del país. Teniendo en cuenta estos elementos, se ha optado por seguir la metodología de estudio de casos múltiples.

Tal como define Yin (2014), el estudio de casos es una investigación empírica que indaga un fenómeno contemporáneo, llamado el caso, en profundidad y en el contexto real. Al tiempo que el caso “es definido como un sistema delimitado de tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales” (Neiman & Quaranta, 2006, p. 220). La estrategia metodológica de estudio de casos permite una aproximación a las prácticas o experiencias de los informantes y da la oportunidad al investigador de llegar a generalizaciones basadas en situaciones concretas debidamente abordadas. Asimismo, el estudio de casos admite contribuciones para el cambio de las prácticas a través de la generación de líneas de acción específicas (Stake, 1998; Yin, 2014).

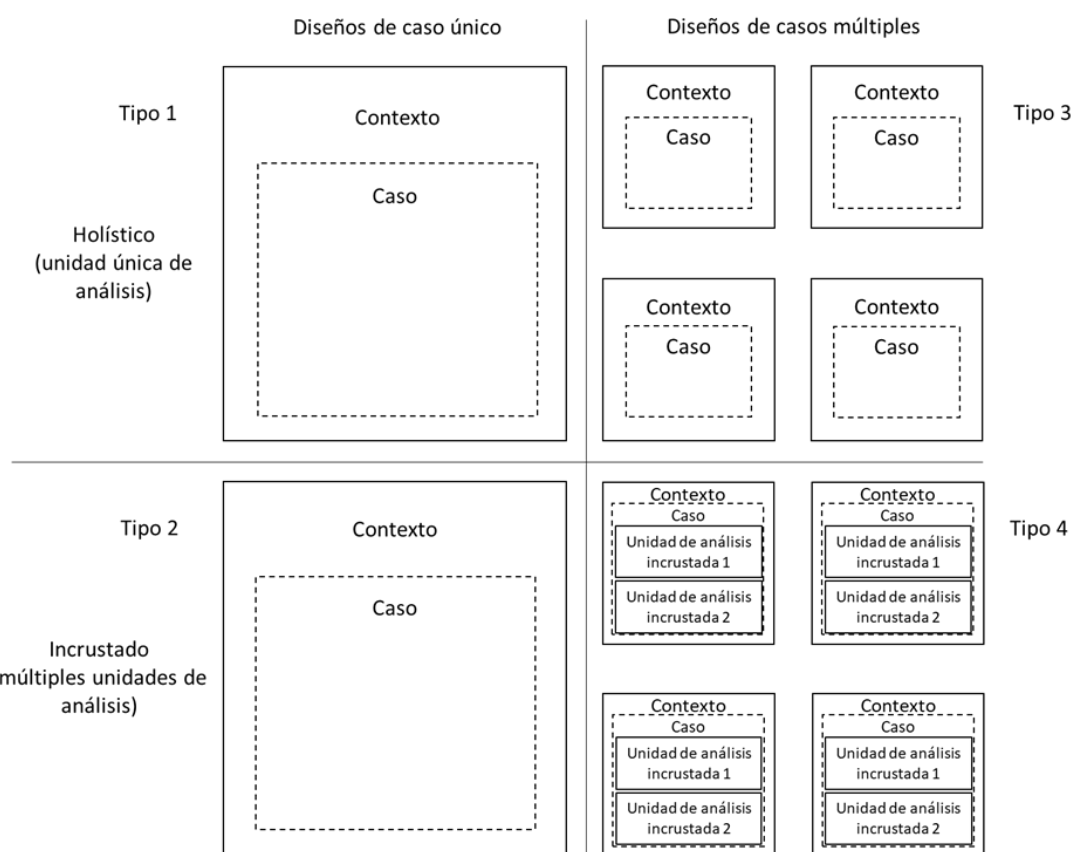
Por su parte, Neuman (2014) coincide con Yin (2014) en definir el estudio de casos como una investigación en profundidad de una extensa cantidad de información sobre muy pocas unidades o casos. Agrega a su vez, que el estudio de casos se enfrenta al hecho de que existen muchas más variables de interés que datos disponibles. En tanto que uno de los propósitos de los estudios de casos múltiples es arrojar luz sobre algunos contextos, de manera principal sobre aquellos que resultan más problemáticos, esta estrategia resulta de utilidad para el estudio de escenarios escolares, donde los límites entre el fenómeno y el entorno pueden ser confusos (T. Goddard, 2010; Stake, 2006).

En este sentido, esta investigación ha tomado la oportunidad de realización de un estudio de casos múltiples para conocer la situación particular de un grupo de centros en relación con la práctica de la colaboración y con el uso de las TIC para el trabajo entre docentes. Con esta estrategia se ha buscado indagar y describir el fenómeno objeto de estudio en cada uno de los casos abordados, pero, a la vez, explicar y comprender los factores que determinan la aparición y el desarrollo de la

colaboración de manera general. Del mismo modo, a partir del análisis de cada uno de los casos, se ha podido conocer en forma global, qué usos dan los docentes a las TIC para el trabajo fuera del aula y en coordinación con colegas. En otras palabras, la selección de la metodología de estudio de casos múltiples se justifica por la posibilidad de lograr el acercamiento particular a cada caso y una aproximación global en relación con el fenómeno social estudiado.

Según la tipología que propone Neuman (2014), con relación al período en el que transcurre el trabajo de campo, se trata de una investigación transversal (*cross sectional*), en la que se han examinado varios casos en un momento en particular. A partir de la categorización que hace Yin (2014), este estudio se identifica con el Tipo 3. Es decir que se ha planteado como un diseño multi-casos de carácter holístico, en el que cada unidad de análisis o caso se ha estudiado de manera integral vinculada con su contexto (véase Ilustración XXXV). Asimismo, se asocia con el tipo instrumental, por el que los casos se han analizado de manera particular para comprender una temática o generar teoría (Stake, 2006).

Ilustración XXXV. Tipología de estudios de casos según Yin



Adaptado de Yin (2014, p.50).

En tanto que los datos provienen de múltiples fuentes de evidencia, es necesaria la triangulación, por lo que este estudio se ha beneficiado del desarrollo previo de proposiciones teóricas para guiar la recolección y el análisis de datos (Bonache, 1998; Chmiliar, 2010; T. Goddard, 2010; Yin, 2014). No obstante, Creswell (2012) matiza que la revisión de literatura juega un papel menor, aunque admite su rol en la justificación del problema de investigación. Mientras que Eisenhardt

(1989), señala que es preferible no adherirse a teorías previo al desarrollo del estudio, Simons (2011) va más allá y advierte del peligro de forzar los datos para que se adecuen a la teoría.

Por su parte, autores como Miles y Huberman (1994), Stake (1999, 2006) y Yin (2012, 2014) convienen en determinar que los estudios de casos múltiples resultan más sólidos en relación a la creación de teoría, que los estudios de un caso único. Por esto, se prestan a la generalización válida, al basarse en evidencia empírica variada (Eisenhardt & Graebner, 2007; Foley, 2010). Este diseño permite un entendimiento más profundo y una explicación más detallada de los procesos genéricos que ocurren de manera transversal a los casos (Miles & Huberman, 1994).

En este sentido, esta investigación ha puntualizado y explicado las particularidades de cada caso (*within-case analysis*), y luego ha encarado el análisis entre casos (*cross-case analysis*) para identificar hallazgos que son comunes o temas diferentes a través de todas las unidades de análisis (Chmiliar, 2010; Creswell, 2012; Miles & Huberman, 1994,). Este tipo de análisis ha permitido la comparación sistemática entre casos, a la vez que ha reducido la presión sobre la falta de validez interna de los hallazgos (Foley, 2010), temas que se desarrollan más adelante.

8.2.1 Selección de casos

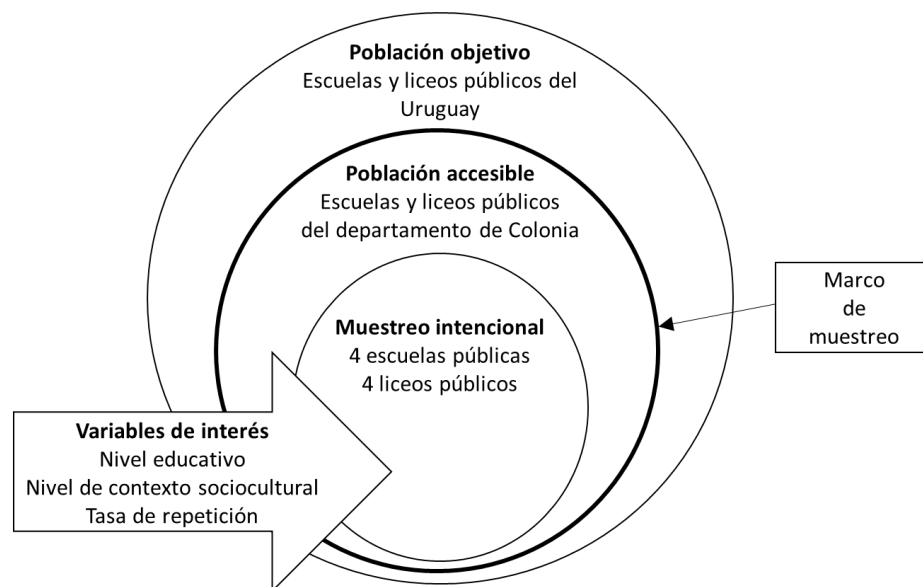
La selección de casos es esencial en el diseño de un estudio de este tipo. El estudio de casos múltiples se limita a algunas unidades de análisis, dado que la recolección de datos es intensiva. La comparación entre casos no puede ser mayor a diez, por lo que esta restricción transfiere el énfasis en la justificación que debe hacer el investigador de la selección de casos (Bleijenbergh, 2010; Hernández et al., 2006; Stake, 2006). Por tratarse de un diseño inductivo la elección de los casos ha de basarse en consideraciones empíricas, lo que constituye un aspecto importante para la posterior creación de teoría (Eisenhardt, 1989).

La definición y selección de los casos no es una tarea sencilla: lo que el caso es puede cambiar en las manos del investigador, durante el curso de la investigación y cuando se presentan los resultados; y luego, en las manos de las audiencias del investigador. Por lo tanto, en esta investigación la comprensión del caso ha seguido el criterio de unidad empírica específica, donde el caso ha sido tomado como un hallazgo a estudiar. Los investigadores que siguen este encuadre evalúan los límites empíricos de los casos como una parte integral del proceso de investigación (Ragin, 1992).

Siguiendo las consideraciones de Fraenkel y Wallen (2009), se ha definido como población objetivo a los centros educativos públicos del Uruguay, que funcionan en el nivel de enseñanza primaria y en media básica, por contar con dispositivos TIC de manera universal y sostenida a raíz del Plan Ceibal (véase Ilustración XXXVI). Luego, se ha definido la población accesible, es decir, del universo de casos posibles, se ha acotado la población según un criterio de accesibilidad territorial (Stake, 2006). Como resultado, se han tomado todas las escuelas primarias y liceos con ciclo básico del departamento de Colonia, división administrativa del país, para componer una base de datos o marco de muestreo (Crano, Brewer, & Lac, 2015).

A pesar de que existen limitaciones en la generalización de los hallazgos a nivel del país, se considera que la muestra intencional de casos ha sido representativa de las realidades de los centros escolares en el contexto del departamento.

Ilustración XXXVI. Proceso de selección de casos según variables de interés



Elaboración propia.

Se tiene como premisa que el primer criterio para elegir los casos debe ser el de la oportunidad que brindan para aprender sobre el fenómeno, independientemente de que sean casos típicos o no, tal como recomienda Stake (1995). En este estudio, no se ha buscado la comparación de experiencias de excelencia en cuanto a la colaboración docente, sino entender las formas en que se manifiesta el trabajo colaborativo desde el punto de vista de los participantes, en la medida que ocurre en contextos particulares, con características propias y diferentes. Asimismo, se ha buscado explorar, siempre desde las percepciones de los informantes, las causas o los factores involucrados en la presencia del estilo individualista de trabajo. Cabe destacar que los casos no deben tomarse como las unidades de análisis de una muestra, sino que han sido elegidos por su relevancia para el estudio, a lo que se agrega también la posibilidad real de acceder a ellos (Mendizábal, 2006).

Este estudio se ha basado en la selección de casos a partir de estadísticas oficiales preexistentes, recogidas por los subsistemas educativos con fines descriptivos, de las que se han tomado criterios o variables de interés que evitan ambigüedades, como el nivel de contexto sociocultural en que se ubica el centro educativo y el desempeño académico de sus estudiantes (véase Tabla 65). La elección de las variables de interés se ha basado, además, en la oportunidad que brindan estas medidas para identificar situaciones similares o diferentes según las prácticas de colaboración que se desarrollan en cada centro.

Se ha asumido la conjetura de que la situación socioeconómica del contexto impacta en el centro, determinando las características del trabajo docente y los logros de aprendizaje, por lo que la posibilidad de estudiar varios casos redundaría en una mayor coherencia para presentar resultados transferibles. Por este motivo, las inferencias deben pertenecer a la mayoría de los casos, los datos relevantes de la población o de una muestra significativa de la población deben estar disponibles (véase capítulo 2) y las consideraciones estándar de la investigación estadística deben ser consideradas para la selección de casos (Gerring, 2007; Neuman, 2014).

Tabla 65. Variables establecidas como criterios de selección de los casos a participar del estudio

Variables de interés	Descripción	Niveles de las variables
Nivel de educación impartido por el centro	Escuelas de nivel de educación primaria y liceos de educación secundaria presentan características diferentes en cuanto a la organización del trabajo de los docentes, por lo que se pueden suponer formas de colaboración adaptadas a uno y otro modo de funcionamiento escolar.	-Educación primaria común (escuelas) -Educación secundaria básica (liceos)
Nivel de contexto sociocultural	Es un indicador utilizado por los subsistemas educativos en estudio. Caracterizados según el perfil de población que atiende cada centro, se pueden establecer paralelismo con las condiciones de trabajo de los docentes. Por ejemplo, es de esperarse que en centros de contexto vulnerable la labor docente tenga características diferentes a los centros donde el contexto es más favorable.	-Quintil 1: Muy bajo -Quintil 2: Bajo -Quintil 3: Medio -Quintil 4: Alto -Quintil 5: Muy alto
Tasa de repetición	El nivel de desempeño de un centro refleja, en parte, la incidencia del contexto (quintil) en el trabajo docente. Así, puede suponerse que, en un contexto menos favorable, con necesidades básicas insatisfechas, los estudiantes presenten mayores dificultades para los aprendizajes y el trabajo docente sea más duro en cuanto a lo pedagógico. Los subsistemas calculan este indicador en base a la matrícula final del centro y refiere al porcentaje de estudiantes que no promovieron de grado. En el caso de secundaria se toma la diferencia del porcentaje de promovidos.	-Porcentaje de repetición 1° a 6° (escuelas) -Porcentaje de no promovidos 1° a 3° (liceos)

Elaboración propia.

Sin embargo, Stake (2006) sostiene que para el estudio de casos múltiples el muestreo por atributos no debe ser la máxima prioridad para el investigador, aunque advierte que el balance y la variedad son importantes en la selección. En vistas de estas recomendaciones, y de forma de lograr la representatividad de los casos elegidos, la estrategia de selección ha estado orientada a la información que los casos pudiesen aportar sobre el fenómeno de la colaboración; es decir que han sido seleccionados de acuerdo a las expectativas sobre la información que lograsen brindar, de manera de maximizar la utilidad de los datos obtenidos (Flyvbjerg, 2006).

Dentro de los tipos de muestreo no probabilístico se ha elegido el intencionado, donde los casos sirven a los propósitos de la investigación (Wellington, 2015). Por esta razón, el criterio adoptado ha sido el de máxima variación entre casos de las variables clave, consideradas de interés para entender los procesos de colaboración que se desarrollan, y los resultados conectados al análisis de estos procesos (Flyvbjerg, 2006; Miles & Huberman, 1994; M. Q. Patton, 2002; Yin, 2014). Así, los casos con una condición teórica importante para la investigación han sido elegidos por situarse en los extremos opuestos de las variables de interés según el nivel educativo de los centros; tal es el criterio que se ha tomado para este estudio (Yin, 2014).

Se han seleccionado centros educativos que se corresponden con los grados extremos que asumen las variables de interés en base al contexto en que se ejecuta el trabajo docente (Flyvbjerg, 2006). Dado que no se conocían las prácticas colaborativas ni el grado en que se utilizaban las TIC para la colaboración previamente, la elección se ha basado en las contribuciones

al desarrollo de teoría que puede hacer el estudio de los casos en conjunto, entre ellas la réplica, la extensión de teoría, la réplica contraria y la eliminación de explicaciones alternativas (Bazeley, 2013; Cohen et al., 2007; Fraenkel & Wallen, 2009; Maxwell, 2013; Miles & Huberman, 1994; M. Q. Patton, 2002; Yin, 2014).

En otras palabras, sin estudios previos sobre la colaboración en el país, se ha decidido investigar dos niveles de educación que difieren en las formas de funcionamiento y situaciones contextuales de actuación, de manera de encontrar patrones o diferencias que pudiesen explicar los diferentes modos de colaboración entre docentes. Se ha optado por seleccionar los casos a partir de sus características más relevantes y a la vez, accesibles. Por lo tanto, se han tomado decisiones pragmáticas, y luego de analizar la disponibilidad real de datos y las recomendaciones teóricas expuestas, se han seleccionado ocho centros educativos de acuerdo con tres características: el nivel educativo (primaria, secundaria), el nivel de contexto sociocultural (quintil más bajo y quintil más alto) y tasa de desempeño (porcentaje de repetición) de cada centro.

En la práctica, se ha buscado información sobre los centros en los subsistemas seleccionados para realizar un marco de muestreo. Los datos se han obtenido en distintas etapas y de diferentes fuentes. En primer lugar, se ha accedido a una base de datos pública del Consejo de Educación Inicial y Primaria y se han conseguido algunos datos relacionados al nivel de contexto socio cultural en el que se categoriza a cada liceo. Los datos provenientes del Consejo de Educación Inicial y Primaria se organizan en fichas de cada una de las escuelas del departamento con indicadores como tipo de escuela, desempeño, alumnos por clase, alumnos por maestro, entre otros. Los datos provenientes del Consejo de Educación Secundaria relacionados con cantidad de estudiantes y desempeño en el ciclo básico fueron accesibles una vez se tramitó la autorización para realizar la investigación. Con los datos obtenidos de los subsistemas se han clasificado los centros.

Para clasificar a los centros se ha trabajado con los últimos datos disponibles al comenzar el estudio, que corresponden a las estadísticas del año 2014, obtenidas en 2015. En el caso de primaria, del total de centros dependientes del Consejo de Educación Inicial y Primaria en el departamento (136) se han seleccionado todas las escuelas primarias, excluyendo los jardines de infantes y las escuelas especiales por no estar incorporados al Plan Ceibal de manera generalizada al momento del relevamiento.

En una segunda etapa, de las 126 escuelas primarias existentes se han descartado aquellas que tuviesen de uno a tres docentes, por considerarse que la colaboración en el centro, aunque podría darse con otros actores, no sería relevante para la indagación. Entonces, se han desestimado 92 centros (14 con 3 docentes, 15 con 2 docentes y 63 escuelas con un solo docente). De los centros restantes, dos no presentaban datos sobre promoción en 2014, por lo que no se han tenido en cuenta para confeccionar la base de selección de casos, debido a que una de las variables de interés para la elección ha sido el desempeño del centro en cuanto a resultados académicos (véase Tabla 66). Han resultado así 32 centros que han cumplido con tener cuatro docentes o más y, además, han aportado datos sobre las variables de interés.

A partir de los 32 centros preseleccionados por sus características, se ha trazado un perfil que sirviese para concretar la identificación de los casos que cumplieran con los criterios ideales para el estudio. De allí se han ordenado por nivel de contexto sociocultural y se ha prestado especial atención a los que representaban el mínimo y el máximo en cuanto a nivel de desempeño, es decir, el valor directo de la tasa de repetición de primero a sexto grado, en el quintil más bajo y en el más alto.

Tabla 66. Detalle de la cantidad de centros de educación primaria común en Colonia (2014)

Total de centros del CEIP	136
Centros de educación primaria común	126
Centros de educación primaria común con 4 maestros o más	34
Centros sin datos de promoción	2
Total de centros preseleccionados	32

Elaboración propia en base datos de CEIP (CEIP, 2018a).

Con los datos obtenidos se ha generado una tabla, de manera de visualizar más fácilmente los aspectos relevantes. Para mantener la reserva sobre los datos de los centros y garantizar el anonimato, se ha omitido incluir más información sobre los mismos (véase Tabla 67). Por ejemplo, en relación a la tasa de repetición se informa que el promedio de los centros preseleccionados es de 3,2% y se presenta un desglose de los promedios por quintil. De cualquier manera, en la sección de descripción de los casos, se han aportado mayores detalles para la caracterización (véase capítulo 9). Esta decisión se ha mantenido para el manejo de datos de los centros de secundaria.

Tabla 67. Centros de primaria preseleccionados según el quintil y tasa de repetición promedio (2014)

		Tasa de repetición promedio (%)
Total de centros preseleccionados	32	3,2
Centros en el Quintil 1	2	7,8
Centros en el Quintil 2	2	2,2
Centros en el Quintil 3	6	2,6
Centros en el Quintil 4	9	3,3
Centros en el Quintil 5	13	2,9

Elaboración propia en base a Monitor Educativo de Primaria (ANEP, 2018).

Para los centros de secundaria se ha realizado un proceso similar. Primero, se han procurado los datos comparables con la información proporcionada por primaria, que se encontraban dispersos o no publicados. Así, de los catorce liceos que existen en el departamento se han identificado los que imparten ciclo básico, resultando doce centros en total para el marco de muestreo (véase Tabla 68). Se les ha clasificado según el nivel de contexto sociocultural y luego se han analizado los datos referidos a la tasa de repetición la que, en promedio, es de 15%. El resultado de esta clasificación ha permitido la identificación de los centros a participar del estudio.

Tabla 68. Centros de secundaria preseleccionados según quintil y tasa de repetición promedio (2014)

		Tasa de repetición promedio (%)
Total de centros preseleccionados	12	15
Centros en el Quintil 1	0	-
Centros en el Quintil 2	0	-
Centros en el Quintil 3	1	31
Centros en el Quintil 4	4	17
Centros en el Quintil 5	7	12

Elaboración propia en base a Monitor Liceal (CES, s. f.).

Como consideraciones respecto de la selección de los casos, se apuntan dos elementos. El primero, resulta en mencionar que los centros de secundaria se distribuyen en el departamento a razón de uno por ciudad, excepto en el caso de tres ciudades, en las que por motivos de cantidad de población funcionan dos liceos en la misma zona. Esto implica que los estudiantes que ingresan a secundaria provengan de escuelas categorizadas en diferentes quintiles.

No obstante, la metodología para la clasificación de los liceos según el nivel de contexto sociocultural promedia los quintiles de origen de los estudiantes, por lo que, si bien atienden a una población de estudiantes diversa, en mayor proporción provienen de los quintiles 4 y 5. Esto explica por qué no existen en el departamento liceos categorizados en los quintiles 1 y 2, a diferencia de las escuelas.

El segundo elemento para considerar respecto de la selección de los centros de primaria tiene que ver con los centros solicitados y los centros autorizados por el Consejo de Educación Inicial y Primaria. Tramitada la solicitud de ingreso a los centros (véase apartado 8.2.2), el Consejo decidió autorizar dos escuelas que, si bien se categorizaban en el quintil requerido, no eran las que tenían los niveles de repetición más polarizados.

En el caso 3, la escuela tiene una tasa de desempeño de 3,1 %, mientras que la media de todas las escuelas de quintil 5 se encuentra en 3,08%, con una desviación estándar de 1,4. Su puntuación es ligeramente más alta que la media del conjunto de escuelas ponderado. En el caso 4, la escuela tiene una tasa de desempeño de 5,4%. En comparación con la escuela que presenta el mayor porcentaje de repetición (6,7%), está a menos de una desviación estándar de distancia, por lo que se la puede considerar como una de las escuelas con menor desempeño dentro del quintil 5. En consecuencia, ambas escuelas se adaptan a los criterios de selección del estudio, aunque esto marque una limitación a los resultados de la investigación.

En resumen, la selección de casos se ha basado en identificar centros de educación primaria común y liceos que impartiesen ciclo básico según se ubicasen en el nivel de contexto sociocultural más alto o más bajo, y de acuerdo con la tasa de repetición más alta y más baja dentro del quintil. De esta selección se han identificado los tipos de centros a abordar en el trabajo de campo (véase Tabla 69). Así, se ha seleccionado un total de ocho casos, cuatro escuelas de educación primaria común y cuatro liceos de ciclo básico. Estos centros representan a los casos extremos en los que el nivel de contexto sociocultural es el más bajo disponible, y en los que el nivel es el más alto. En cada nivel de contexto, el centro representa la tasa de repetición más alta o más baja, de manera que indican el desempeño general.

Tabla 69. Características de los casos seleccionados para el estudio

		Nivel educativo			
		Primaria		Secundaria	
Tasa de repetición		Baja	Alta	Baja	Alta
Nivel de contexto sociocultural	Bajo	Caso 1	Caso 2	Caso 5	Caso 6
	Alto	Caso 3	Caso 4	Caso 7	Caso 8

Elaboración propia.

8.2.2 Informantes

Luego de la selección de los casos, se ha determinado la estrategia para identificar a los informantes clave de los centros. Se han tenido en cuenta los objetivos de la investigación, de manera que del acercamiento a los informantes se obtuviesen datos sobre las formas de colaboración que tienen lugar en cada centro. En este sentido, los sujetos participantes del estudio se han definido por su rol y su actitud frente a la colaboración o el trabajo compartido en el centro. En cada caso se ha consultado a una parte del profesorado y al director de manera directa (véase Ilustración XXXVII).

Ilustración XXXVII. Selección de participantes en cada caso



Elaboración propia.

Los docentes han dado su opinión sobre el funcionamiento del centro y sobre facilitadores o barreras al trabajo, en especial en colaboración; además, han contado sus experiencias de colaboración y han intentado caracterizar en qué consiste el trabajo colaborativo en el contexto de su centro. Por ser el profesorado el eje en el que se da la colaboración profesional objeto de este estudio, las reflexiones de los informantes han sido vitales para comprender aspectos puntuales de la organización escolar y las formas en que se desenvuelven o no, los procesos colaborativos entre colegas. Asimismo, sus opiniones han permitido identificar colegas que representasen en el centro los ejemplos de colaboración y de individualismo para el trabajo. Estos docentes colaboradores o individualistas, identificados por sus pares, han informado sobre sus prácticas de trabajo y sus visiones sobre la utilidad de la colaboración, a la vez que han explicado los beneficios y desventajas del trabajo coordinado.

Los docentes identificados como colaboradores tienen como características generales participar de manera activa en distintas etapas de la organización del trabajo en el centro. En contrapartida, los docentes individualistas han sido identificados por sus colegas debido a la falta de disposición para el trabajo conjunto y los problemas de relacionamiento general en el centro. De cualquier manera, la identificación de estos estilos opuestos de trabajo en relación con la práctica de la

colaboración ha servido a los efectos de contrastar la visión de los docentes sobre barreras y facilitadores del trabajo, en especial colaborativo, en un contexto determinado.

Los directivos han proporcionado una visión de conjunto de la situación de su centro en el contexto, a la vez que han acercado su mirada sobre los procesos de colaboración desarrollados entre el colectivo docente. Sus opiniones sobre la organización del centro y su funcionamiento han sido importantes a la hora de establecer las características de la cultura organizacional y el rol del liderazgo de la gestión en las relaciones de colaboración a nivel pedagógico. Por otra parte, han proporcionado o confirmado información sobre docentes con características de colaboradores o individualistas. En todos los casos han mostrado una actitud abierta y han obrado como nexo con los docentes, proporcionando espacios y tiempos del centro para facilitar la interacción con los informantes clave.

El acceso a los informantes se ha realizado de manera diferente según el subsistema. En el caso de primaria, los permisos para concretar la investigación y, por lo tanto, la habilitación para el contacto con los centros fue demorada. La documentación solicitada para el inicio del trámite fue presentada en noviembre de 2015, pero por un error en el procedimiento de ingreso del expediente, no fue tramitada internamente. En 2016, fue presentada la documentación nuevamente y se visitó la Inspección departamental periódicamente para consultar el avance del trámite. Finalmente, y una vez que la Directora General del Consejo de Educación Inicial y Primaria resolvió autorizar la investigación en junio de 2016, el expediente pasó a la órbita local. En julio, fue dado el aviso de la resolución y fue comunicada a las escuelas adjudicadas la autorización para la realización de un estudio en ese centro por parte de la Inspectora Departamental, sin aportar detalles de los objetivos o proporcionar documentación a las direcciones.

Esta forma de comunicar ha ralentizado la entrada al campo en estos centros, debido a que el primer contacto presencial ha requerido poner en conocimiento a la dirección de los detalles del estudio. Una vez informada la dirección de las características de la investigación, se ha procedido a coordinar el contacto con los informantes, según la agenda de cada centro. Los contactos telefónicos con cada escuela para lograr agendar una primera visita han tenido varios contratiempos, dado que en ocasiones los referentes institucionales no han podido recibir el llamado por estar en otras ocupaciones, o no han estado en el centro. Finalmente, los contactos se han concretado, según la agenda de directores y docentes, entre septiembre y noviembre de 2016.

El acceso a los informantes en secundaria ha resultado diferente que en el subsistema de primaria. El trámite, que se comenzó en octubre de 2015, fue resuelto rápidamente, a finales de noviembre de ese año por parte de la Dirección General del Consejo de Educación Secundaria. No obstante, la sección que debía dar aviso de la resolución no lo hizo. Después de varias gestiones, en junio de 2016, se ha obtenido la información de la autorización y del procedimiento para contactar a los centros. El contacto con la Inspectora de Institutos y Liceos fue realizado durante el mes de julio de 2016. La Inspectora solicitó que le fuera enviada información complementaria sobre el estudio y su implementación en los centros por correo electrónico.

Con esta información, la inspectora se encargó de contactar a los centros seleccionados, e informó de manera detallada a las direcciones sobre las actuaciones previstas y el tiempo estimado. Estas gestiones han sido valiosas dado que, al entrar en contacto con los centros de manera telefónica, las directoras han estado en conocimiento de lo que se esperaba poder realizar, la cantidad de encuentros y las necesidades de información. En todos los casos, a partir del primer contacto

telefónico se ha podido organizar la primera visita al centro para recolectar datos con un grupo de docentes.

Tanto en las escuelas como en los liceos, los informantes han sido invitados a participar del estudio una vez se les ha informado de las características de la aportación. La participación ha sido voluntaria y ninguno de los docentes o directivos se ha excusado de colaborar, leyendo y firmando un consentimiento informado por el que se les ha asegurado confidencialidad y anonimato (véase Anexo I). La cantidad de docentes y directivos participantes por caso se ha distribuido entre un mínimo de cinco y un máximo de nueve (véase Tabla 70).

Tabla 70. Cantidad de informantes por caso de estudio

Caso	Docentes	Directivos	Informantes por centro
1	8	1	9
2	4	1	5
3	5	2	7
4	6	1	7
5	7	1	8
6	7	1	8
7	4	1	5
8	6	1	7
Total de informantes	48	9	57

Elaboración propia

8.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Existe una gama de técnicas de recolección de datos que pueden usarse en el diseño de estudios de casos múltiples, aunque la observación y la entrevista son las más usadas (Ander-Egg, 2011; Bell, 2005; Bernal, 2010; Fàbregues & Paré, 2016; Rodríguez-Gómez & Valldeoriola, 2009; Simons, 2011; Stake, 1998). En un estudio de casos, las técnicas deben utilizarse de manera complementaria para asegurar la comparación de los datos en base a principios de convergencia y confirmación de hallazgos, que mejoren la calidad de la investigación (Baxter & Jack, 2008). En este sentido, utilizar múltiples fuentes de evidencia permite que las conclusiones del estudio de casos sean más convincentes y precisas (Yin, 2014).

Los autores listan la observación, la entrevista, los grupos de discusión y la descripción de contextos entre las técnicas de investigación más apropiadas para el estudio de casos. El análisis de las proposiciones teóricas y las preguntas de investigación sirve para determinar qué instrumentos resultan más adecuados para esta investigación en particular.

Así, se ha abordado del objeto de estudio a partir de entrevistas en profundidad y grupos de discusión, que se han complementado con notas de campo y observaciones no participantes. Durante la presentación de los casos, se ha organizado la descripción del contexto, basada en la recopilación de datos a partir de observaciones y notas de campo. El objetivo ha sido introducir al lector en la situación de cada centro, mediante la representación del entorno físico (Stake, 1995). La triangulación de informantes y técnicas es la estrategia que se ha utilizado para dar validez a la

investigación, a la vez que se ha recurrido al análisis de casos. A continuación, se describen las técnicas seleccionadas, el proceso de diseño, validación y aplicación de cada una de ellas.

8.3.1 Grupo de discusión

El grupo de discusión es una técnica de recolección de datos de corte cualitativo que permite “a las personas entrevistadas comentar y explicar sus experiencias y actitudes respecto a un tema y, en consecuencia, potenciar su papel activo durante la recogida de datos” (Fàbregues & Paré, 2016, p. 157).

A diferencia de la entrevista grupal, el grupo de discusión, *focus group*, grupo focal o sesiones en profundidad, prioriza la interacción entre los participantes del grupo y no entre el entrevistador y el grupo. El entrevistador asume el rol de moderador y facilitador, que guía la conversación hacia los temas de interés para la investigación, no a fin de obtener consenso sino de obtener diferentes puntos de vistas sobre el fenómeno en estudio (Brinkmann, 2013; Finch & Lewis, 2003). Esta herramienta se ha utilizado en investigación educativa ya que proporciona los puntos de vista de los participantes, que emergen de la interacción dentro del grupo, lo que constituye un instrumento de utilidad para la triangulación (Cohen et al., 2007).

La propia dinámica de la herramienta genera un contexto donde se promueve el intercambio de ideas, opiniones y percepciones entre los participantes, de manera interactiva y focalizada a una temática en particular, basada en una guía de propuestas que se formulan a partir de las preguntas y el diseño de la investigación (Fàbregues & Paré, 2016; Onwuegbuzie, Dickinson, Leech, & Zoran, 2011). En otras palabras, no se trata de una entrevista grupal con comentarios dirigidos por el investigador, sino que la riqueza de la técnica proviene de los procesos generados en el grupo (Finch & Lewis, 2003). En este sentido, los grupos de discusión son sinérgicos, es decir, la interacción entre los participantes se utiliza para generar datos (Morgan, 1996, 1997; Wellington, 2015).

En este diseño de investigación la utilización del grupo de discusión ha perseguido la obtención de visiones, motivaciones y precepciones de los docentes sobre la colaboración entre colegas, a la vez que ha permitido la observación de las interacciones cotidianas del profesorado en un contexto particular, atendiendo al lenguaje y las formas en que se ha suscitado el intercambio (Fàbregues & Paré, 2016; Lewis, 2003; Wellington, 2015).

En cuanto a los participantes, se considera que los grupos deben ser lo suficientemente pequeños para que cada informante participe y tenga tiempo suficiente para expresar sus opiniones (Massot, Dorio, & Sabariego, 2009). En cambio, si se trata de grupos más grandes, la intervención del moderador toma mayor protagonismo para encauzar la conversación, lo que puede restar naturalidad al proceso de intercambio o dar lugar a conversaciones paralelas, aunque todo depende de la experiencia del moderador (Morgan, 1997). El número de participantes debería estar entre los seis y los diez (Fàbregues & Paré, 2016; Finch & Lewis, 2003; Morgan, 1997), pudiendo llegar hasta doce (Crano et al., 2015; Neuman, 2014).

Estas cantidades pueden variar dependiendo de los objetivos de la investigación, como propone Morgan (Morgan, 1997), pudiendo llegar a realizarse grupos focales de tres participantes (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001). En este caso, la prueba de validación con siete participantes ha resultado sumamente rica en intercambios, pero sucedieron las conversaciones y comentarios en paralelo (Lewis, 2003; Morgan, 1997). Por lo tanto, se ha decidido trabajar con entre cuatro y

seis participantes, de manera de facilitar el desarrollo del intercambio entre docentes, favoreciendo la discusión sobre los modos de hacer en cada centro y las experiencias de colaboración desarrolladas en el colectivo.

La participación ha sido puesta a consideración de los docentes, quienes han decidido contribuir con la investigación, de manera voluntaria, una vez se les ha informado de los objetivos del estudio. No obstante, en tres casos se han observado participantes retraídos, que a pesar de los incentivos, no se ha logrado de ellos más que intervenciones puntuales, acotaciones o gestos de asentimiento (Cohen et al., 2007). En el caso opuesto, los participantes dominantes no han sido tan evidentes, no habiéndose constatado casos en que uno o dos informantes monopolizaran el relato.

Los grupos han sido conformados entonces, por entre cuatro y siete participantes. La variabilidad de participantes entre los grupos corresponde a dos cuestiones. Por un lado, la cantidad de docentes del plantel de los centros, que ha condicionado la conformación del grupo, por ejemplo, en el caso 2. Por otro lado, una vez que los docentes eran informados decidían si querían participar o no, por lo que la variabilidad también ha tenido que ver con la predisposición a participar por parte de los docentes (véase Tabla 71).

Tabla 71. Participantes, tiempo de duración y lugar de aplicación de la técnica grupo de discusión

Caso	Cantidad de participantes	Tiempo (aprox. en minutos)	Lugar
1	7	70	Aula de inicial
2	4	75	Aula de primaria
3	4	50	Aula de inicial
4	4	65	Oficina de dirección
5	5	80	Aula
6	5	75	Laboratorio de ciencias
7	4	55	Oficina de subdirección
8	5	70	Laboratorio de informática
Tiempo promedio	5	68	-

Elaboración propia.

La duración de los encuentros ha estado supeditada al tiempo que los docentes disponían en los espacios de coordinación de cada centro, por lo que en la mayoría de los casos la sesión ha debido acotarse según la accesibilidad de los voluntarios. En promedio, la duración de la dinámica ha sido de 68 minutos, ajustándose a las necesidades de información requeridas de manera adecuada.

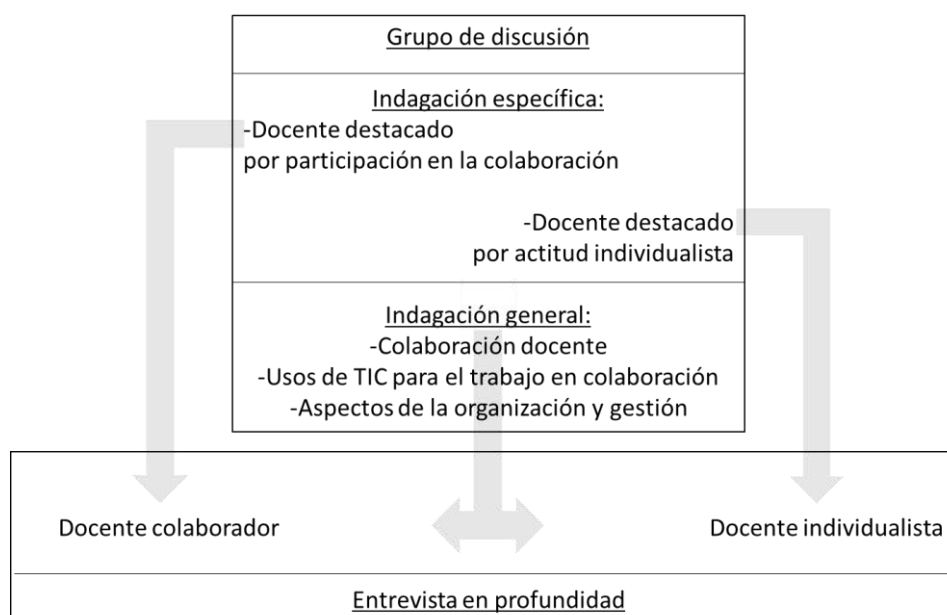
Al tratarse de docentes del mismo centro educativo, la homogeneidad del grupo preexistente ha estado asegurada, a la vez que la familiaridad ha favorecido la discusión natural entre colegas y ha propiciado la evocación de recuerdos y situaciones compartidas, valiosas para explorar contextos y significados (Bloor et al., 2001; Finch & Lewis, 2003; Freeman, 2006; Lewis, 2003; Morgan, 1997).

Asimismo, las sesiones se han organizado entre profesores del mismo nivel dentro de la institución, lo que ha minimizado las posibilidades de sesgo en las respuestas por la influencia de las diferencias de status (Cohen et al., 2007; Neuman, 2014). Solo en un caso, una maestra que debía encargarse de tareas de gestión de la escuela por falta de personal ha participado en el

grupo de discusión. Esta limitante del estudio es justificada por el escaso número de docentes trabajando en ese centro, que al momento del trabajo de campo eran cinco en total. Con esta decisión, se ha intentado contar con la representatividad de docentes que perteneciesen a todos los niveles de la escuela.

El guion se ha organizado en base a tres bloques temáticos, disparadores de la discusión: colaboración entre docentes, TIC y organización del centro y la gestión (véase Anexo II). Estos bloques se asemejan a los propuestos en las entrevistas (véase apartado 8.3.2), con la diferencia de que el propósito último de la aplicación de esta técnica ha consistido en encontrar docentes referentes de trabajo colaborativo o de trabajo individual. La identificación de docentes con estos perfiles ha buscado determinar informantes clave para realizar las entrevistas en profundidad a posteriori (véase Ilustración XXXVIII).

Ilustración XXXVIII. Vinculación entre grupo de discusión y entrevistas



Elaboración propia.

Esta estrategia indicada por Morgan (1996), tiene como ventaja identificar primero una serie de experiencias y perspectivas grupales, y luego, añadir profundidad mediante las narrativas individuales sobre el fenómeno. En definitiva, según las recomendaciones estratégicas de la teoría, el grupo de discusión ha sido planteado en cada caso con dos objetivos. El primero, determinar percepciones grupales sobre la colaboración, el uso de TIC y las barreras y facilitadores que el funcionamiento organizacional contextualizado determina para el trabajo colaborativo. El segundo objetivo ha sido indagar en la visión del colectivo sobre ideales de la colaboración y el individualismo, mediante la identificación de colegas que pudiesen ejemplificar estos ideales.

Dado que el objetivo principal de la aplicación de esta técnica ha consistido en identificar dos docentes según su predisposición al trabajo colaborativo y esto se ha logrado con la pauta propuesta, se ha considerado que el instrumento diseñado era adecuado al estudio, luego de la primera aplicación.

En cuanto al desarrollo de las sesiones de discusión se ha optado por una organización más estructurada para mantener un balance entre las digresiones del relato y las necesidades de datos relacionados al objeto de estudio (Crano et al., 2015; Morgan, 1997). No obstante, el guion ha sido utilizado de manera flexible, alterando el orden de los disparadores o suprimiendo aquellos temas que se presentasen espontáneamente durante la interacción, por lo que se ha tratado de un instrumento de orientación del encargado de la conducción (Gutiérrez, 2008).

En la práctica, combinado el día de realización de la sesión con la dirección del centro, se ha asistido a una reunión de coordinación general de los docentes y se ha planteado a todos los presentes las características y el alcance del estudio, invitándolos a colaborar. Esto ha sucedido en cinco de los casos. En otros dos casos, la dirección había cursado la invitación, por lo que los docentes voluntarios ya conocían los objetivos del estudio y estaban al tanto de la dinámica. En uno de los casos, debido al escaso número de docentes de la escuela, el grupo de discusión se realizó con cuatro de ellos, a causa de que la maestra restante no participó de la coordinación ese día.

En todos los casos, aquellos que han decidido participar fueron informados en mayor detalle de la dinámica del grupo y del registro, y se les ha mencionado la confidencialidad y anonimato, firmando el consentimiento informado y completando algunos datos personales y relacionados con el trabajo en el centro (véase Anexo I). En lo que refiere a aspectos instrumentales, la sesión se ha organizado en un espacio disponible en el centro (D. Stewart & Shamdasani, 1990); los participantes se han agrupado el círculo, de manera de estar cara a cara, y la grabación de audio se ha realizado con dos dispositivos.

En algunos casos, el lugar de realización ha permitido la privacidad, en tanto el resto de los docentes y directivos se encontraban en coordinación. En otros casos, ha sido imposible evitar interrupciones, en especial en los liceos, dado que mientras se ha realizado el grupo de discusión otros actores se encontraban trabajando y han requerido del espacio, de materiales que se encontraban allí, o han necesitado hablar con alguno de los participantes. A pesar de estas interrupciones, las instancias no han debido suspenderse ni ha sido necesaria la reubicación.

En un caso, la presencia de la directora del centro entrando al grupo ha requerido modificar el eje de la charla para evitar hablar de la gestión mientras ha estado presente. La situación, consignada en la evidencia, ha tomado aproximadamente quince minutos de la sesión grupal. Además del cambio de tema propuesto, inducido por motivos de sensibilidad, la presencia no ha implicado alteraciones en el desarrollo de la charla ni inhibiciones en los participantes. La temática desarrollada durante la presencia de la directora ha girado alrededor de las formalidades de la planificación y del registro de las prácticas, así como de la carrera docente y la cantidad de personas que ingresan y egresan de magisterio.

Antes de comenzar la dinámica se han establecido las normas de participación, recalcando el pedido de no hablar al tiempo que otro, para evitar perder información por superposición de voces en la grabación (Finch & Lewis, 2003). Se ha preferido no tomar notas durante la sesión de manera de atender a las situaciones no verbales que pudiesen darse durante la interacción; un pequeño recuento de las observaciones de la sesión se ha realizado al finalizar la misma, una vez agradecido y despedido a los participantes.

En cuanto a los aspectos éticos de la aplicación de esta técnica, se han tenido en cuenta las recomendaciones de B. García y Quintanal (2012) respecto del tratamiento de los participantes y las de Crano et al. (2015) sobre el consentimiento informado y la protección de datos

confidenciales. A partir de estas sugerencias, además de buscar un lugar adecuado y cómodo para que los docentes se sentasen en círculo, se ha tratado de que todos participasen, sin obligarlos a expresar sus opiniones y respetando sus tiempos e intervenciones. El hecho de presentar el texto introductorio con el objetivo de la investigación y de entregarles una copia del consentimiento informado, ha aportado formalidad al compromiso de anonimato y solemnidad a la confidencialidad, lo que ha contribuido a la obtención de datos despojados de reserva y desconfianza.

Las fortalezas que la técnica de grupo de discusión ha proporcionado a este estudio, remiten a la posibilidad de triangular datos (Cohen et al., 2007) y seleccionar a los informantes que han sido entrevistados en la siguiente fase (Fàbregues & Paré, 2016). Asimismo, las situaciones de interacción que se han presentado han sido naturales y no estructuradas, por lo que el moderador ha podido retroalimentar las situaciones emergentes y guiarlas hacia los objetivos de la investigación (Massot et al., 2009). Como limitaciones de la técnica, se marca la posibilidad de que los participantes modifiquen sus opiniones al interactuar con otros.

8.3.2 Entrevistas

La entrevista se define como “un intercambio oral entre dos o más personas con el propósito de alcanzar una mayor comprensión del objeto de estudio, desde la perspectiva de la/s persona/s entrevistada/s” para “recoger información de un participante sobre un determinado objeto de estudio, a partir de su interpretación de la realidad” (Rodríguez-Gómez, 2016, pp. 99-100).

Existen diversas tipologías de entrevistas, entre las que se establecen criterios de categorización (Rodríguez-Gómez, 2016). Para este estudio se ha optado por conjugar varios criterios. En cuanto al diseño, se trata de una entrevista semi-estructurada, individual, en profundidad. Taylor, Bogdan y DeVault (2016) entienden la entrevista cualitativa en profundidad a los encuentros cara a cara entre los informantes o entrevistados y el entrevistador, con el objetivo de obtener una mejor comprensión de las vidas, experiencias o situaciones a partir de sus palabras y perspectivas. Asimismo, los informantes aportan conocimiento sobre la cultura institucional, dejando ver valores, suposiciones, creencias, deseos y problemas que permiten comprender el fenómeno estudiado en el entorno en el que ocurre (Cohen et al., 2007).

El entrevistador incentiva al participante para que se exprese sobre el tópico de interés en la investigación a partir de un intercambio (K. Cook, 2008). El guion de la entrevista es flexible y se basa en pocas preguntas, que pueden diferir en formato y orden de aplicación a cada persona a la que se plantea. Por estos motivos se la identifica como cualitativa, no estructurada, abierta o semi-estructurada (Bernal, 2010; K. Cook, 2008; Corbetta, 2007; Massot et al., 2009; Simons, 2011; Yin, 2011).

En este estudio, se ha optado por la realización de entrevistas en profundidad a los directores de los centros educativos seleccionados y a dos docentes, identificados por sus colegas como ejemplos de profesionales predispuestos al trabajo colaborativo o al trabajo individual. El criterio que se ha utilizado para la selección de los entrevistados ha seguido la línea del muestreo de informantes clave (Valles, 1999), que respondiesen a los objetivos de la entrevista de manera representativa.

En el caso de los directores, por su posición en la organización han aportado una visión global del funcionamiento del centro. Por su relacionamiento en el grupo de docentes, los profesores más

colaborativos o más individualistas han resultado informantes clave para conocer las motivaciones y elementos del centro que actúan como estímulo o freno al trabajo coordinado. Con esta justificación en vista, se ha realizado el diseño de las entrevistas en tres fases: preparación, realización y cierre.

La preparación ha consistido en la creación de un guion, basado en los objetivos del estudio. Para realizarlo, se han consultado estudios previos (Meneses et al., 2012; OECD, 2013a, 2013b, Rosenholtz, 1989, 1991; Westheimer, 2008). Una vez establecido el guion tentativo, se ha puesto a consideración de un grupo de expertos para su validación.

En el proceso de validación de las entrevistas han sido convocados catorce expertos sin relación con los centros seleccionados, de los cuales diez, han respondido a la consulta. Los perfiles de los participantes han variado entre docentes con formación de posgrado; docentes en cargos de dirección, con formación de posgrado; directivos con formación de posgrado e investigadores (véase Tabla 72).

Tabla 72. Perfiles de los expertos consultados

Perfil	Participantes
Docentes con formación de posgrado	3
Docentes en cargos de dirección, con formación de posgrado	3
Directivos con formación de posgrado	1
Investigadores	3
Total	10

Elaboración propia.

Los resultados de la validación han permitido eliminar preguntas y mejorar la formulación de algunos ítems. Por ejemplo, los jueces sugirieron quitar una pregunta relativa a la autopercepción sobre las competencias TIC de los docentes, ubicar la pregunta sobre las experiencias en colaboración al principio de la pauta, y relevar género y edad de los entrevistados.

Antes de la aplicación de las pautas se ha realizado un testeo o prueba de validación que ha permitido establecer la claridad de los enunciados y el tiempo estimado para cada entrevista, que se ha previsto entre 45 minutos y una hora. En el testeo del instrumento ha participado una docente con veinte años de experiencia profesional, que al momento de la validación se encontraba trabajando en un centro de educación primaria privado. La grabación de la prueba y su análisis ha permitido establecer que la pauta cumplía con los propósitos de diseño del instrumento (Rodríguez-Gómez, 2016).

El guion se ha organizado en tres bloques: colaboración docente, TIC y gestión de la organización del centro (véanse Anexos III y IV). En el primero, las preguntas se han orientado a recabar el punto de vista de los directores y docentes sobre experiencias de colaboración relacionadas a lo pedagógico, realizadas tanto dentro del centro como con otros centros educativos. También se les ha preguntado por los beneficios y los inconvenientes relacionados con el trabajo colaborativo.

En el segundo bloque, las preguntas han buscado obtener información sobre las percepciones de los informantes a partir del uso de las TIC en para el desarrollo de la colaboración, herramientas utilizadas, recursos disponibles del Plan Ceibal y resultados obtenidos en cuanto al trabajo con colegas. Por último, han sido consultados sobre aspectos de la gestión del centro que favorecen o dificultan la colaboración, el registro y la socialización de las prácticas docentes, y la organización

del conocimiento generado en el centro. Como cierre de la entrevista se les ha pedido que definiesen el concepto de “colaboración docente”. Con estos datos se ha obtenido información sobre el alcance del ideario de la colaboración para los informantes.

El proceso de realización de las entrevistas ha procurado obtener un relato fluido y sincero de las visiones de los entrevistados mediante la creación de un grado de confianza acorde, en relación al estudio. Para esto, los informantes han sido puestos en conocimiento de las características de la investigación, los bloques de preguntas del guion y la grabación de la conversación. Se les ha dado garantía del anonimato y de la confidencialidad de las respuestas, y se les ha solicitado la firma de conformidad en una fórmula de consentimiento informado (Creswell, 2012), donde también han completado datos personales y relacionados al trabajo en el centro (véase Anexo I).

La mayoría de las entrevistas se han dado en un ambiente libre de interrupciones y se ha logrado establecer *rapport* con los informantes mediante estrategias que han permitido el intercambio activo, que ha demostrado el interés de colaborar con la investigación (Wellington, 2015). Para generar una situación de conversación natural y fluida, el guion se ha utilizado solo como referencia de las temáticas a abordar, ya que las preguntas han buscado formularse en un lenguaje adaptado a cada entrevistado y al nivel de *rapport* logrado al inicio (Mason, 2002). Se ha recurrido a estrategias de *probing* y *prompting* informales, para mantener al interlocutor hablando de algún tema particular o establecer una especie de seguimiento del discurso, que permitiese una interacción no invasiva por parte del entrevistador (Leech, 2002; Taylor et al., 2016; Wellington, 2015).

Al finalizar las entrevistas y dependiendo del tiempo que se hubiese utilizado en cada caso, se ha dado la opción a los entrevistados de agregar comentarios que creyesen oportunos. Asimismo, se les ha agradecido la participación, intentando culminar el encuentro contando con la predisposición a futuros contactos, de ser necesarios para el avance de la investigación.

En total se han aplicado tres entrevistas en profundidad por centro educativo, totalizando 24 en el estudio. Cuando se ha realizado la entrevista con la dirección también se han recogido datos del contexto del centro, acercamiento de las familias y relacionamiento entre docentes, aunque estos aspectos han podido recabarse también durante la presentación inicial, o en otras visitas al centro, según el caso. Las entrevistas han tenido una duración promedio de 71 minutos, aunque el promedio por grupo de informantes ha variado desde 88 minutos para el caso de los directores, 69 minutos para el de los docentes colaboradores y 57 para los individualistas (véase Tabla 73).

Tabla 73. Duración de la aplicación de entrevistas en profundidad según el informante y el caso

Informante	Director	Docente colaborador	Docente individualista
Caso	Tiempo (aprox. en minutos)		
1	55	40	40
2	60	120	75
3	55	60	50
4	60	50	100
5	180	60	60
6	60	75	45
7	110	75	40
8	120	70	45
Tiempo promedio	88	69	57

Elaboración propia.

En cuanto a los aspectos prácticos del registro, se han utilizado dos dispositivos de grabación de audio. Previo al desarrollo del encuentro se han tomado notas del lugar, fecha, hora y nombre del entrevistado y una vez finalizado se han anotado las percepciones generales sobre el entrevistado, observaciones y comentarios, o reflexiones sobre el encuentro. En todas las fases de desarrollo de la entrevista se han tenido en cuenta los aspectos éticos propuestos por Rodríguez-Gómez (2016), en especial los relativos al respeto a la privacidad del informante y la garantía a la confidencialidad de los datos proporcionados. En este sentido, a cada entrevista se le ha asignado un código, que permite rastrear la evidencia, sin referir al participante que ha proporcionado los datos (véase apartado 8.5.3).

Las fortalezas de esta técnica implican la obtención de información desde la perspectiva del entrevistado, de manera flexible y amplia, mientras que, como debilidad, se encuentran las derivadas de la implementación y del sesgo que pueda imprimir el entrevistador al conducir el diálogo. Es por eso que esta técnica se ha aplicado en conjunto con el grupo de discusión, facilitando la triangulación de datos entre informantes.

8.3.3 Observaciones directas y notas de campo

En este estudio se ha creído importante realizar observaciones de situaciones de manera no participante, directa (Yin, 2014) o natural (Bernal, 2010). Estos registros de datos han sido actividades casuales realizadas durante las visitas a los centros, utilizados como evidencia para aportar información adicional sobre las características del contexto en el que se desarrolla el trabajo colaborativo en cada caso (M. Q. Patton, 2002), teniendo en cuenta los aspectos éticos sobre la privacidad y la confidencialidad de la información recabada (Merriam & Tisdell, 2009).

Además, se han tomado notas de campo en relación a las situaciones que tuvieron lugar durante la aplicación de los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad, así como de impresiones sobre los contactos realizados durante el trabajo de campo (Flick, 2009). Las anotaciones se han realizado una vez finalizada la entrevista o el grupo de discusión de manera de no perder el detalle de los recuerdos del momento (Gibbs, 2012; Neuman, 2014).

Tal como sugieren Taylor et al. (2016) las notas de campo y las observaciones han sido codificadas. En el primer caso, junto a las transcripciones de las entrevistas o grupos de discusión, y en el segundo caso se les ha asignado un código según el número de observación (véase apartado 8.5.1), de manera que se han considerado parte de la evidencia de cada caso por lo que han estado disponibles para el acceso y la consulta posterior.

Si bien las notas se han tomado a mano, se han transcripto y archivado por caso y por fecha. De este modo, el archivo y el respaldo digital han permitido la accesibilidad y la codificación durante el análisis de datos (Yin, 2014). Esta evidencia ha resultado de gran importancia para construir el perfil de los centros desde el punto de vista descriptivo, y ha ayudado a comprender ciertas dinámicas institucionales relacionadas a la colaboración y los estilos de gestión de la organización.

8.4. Trabajo de campo

El trabajo de campo se ha desarrollado entre el 27 de septiembre y el 30 de noviembre de 2016. Durante este tiempo se han realizado visitas a los centros a fin de concretar la aplicación de los instrumentos diseñados. Las visitas a cada centro han variado entre dos a cinco ocasiones, según el caso. En cada oportunidad se han realizado observaciones y se han tomado notas de campo, de manera de complementar la evidencia (véase Tablas 74-76). Es importante destacar que, si bien algunas de las entrevistas pautadas han debido ser reagendadas, en ningún caso las visitas han resultado improductivas, debido a que se ha podido concretar la realización de alguna otra entrevista o grupo de discusión.

Tabla 74. Calendario general del trabajo de campo

	Fecha de visita	Caso	Instrumento aplicado
Septiembre 2016	27/09/2016	8	Grupo de discusión
	28/09/2016	1	Grupo de discusión
	30/09/2016	6	Grupo de discusión
Octubre 2016	03/10/2016	1	Entrevista dirección
	04/10/2016	7	Grupo de discusión
	05/10/2016	1	Entrevista docente colaborativo
	05/10/2016	1	Entrevista docente individualista
	06/10/2016	2	Entrevista dirección
	06/10/2016	3	Entrevista dirección
	07/10/2016	6	Entrevista dirección
	07/10/2016	6	Entrevista docente colaborativo
	07/10/2016	6	Entrevista docente individualista
	11/10/2016	7	Entrevista docente colaborativo
	11/10/2016	7	Entrevista docente individualista
	12/10/2016	5	Grupo de discusión
	12/10/2016	7	Entrevista dirección
	13/10/2016	8	Entrevista docente colaborativo
	13/10/2016	8	Entrevista docente individualista
	17/10/2016	3	Grupo de discusión
	19/10/2016	5	Entrevista docente colaborativo
	19/10/2016	5	Entrevista docente individualista
	20/10/2016	8	Entrevista dirección
	24/10/2016	3	Entrevista docente colaborativo
24/10/2016	3	Entrevista docente individualista	
26/10/2016	4	Entrevista dirección	
27/10/2016	2	Grupo de discusión	
28/10/2016	5	Entrevista dirección	
Noviembre 2016	01/11/2016	2	Entrevista docente colaborativo
	08/11/2016	4	Grupo de discusión
	10/11/2016	2	Entrevista docente individualista
	30/11/2016	4	Entrevista docente colaborativo
	30/11/2016	4	Entrevista docente individualista

Elaboración propia.

Tabla 75. *Calendario del trabajo de campo por caso*

Caso	Fecha de visita	Instrumento aplicado
1	28/9/2016	Grupo de discusión
	3/10/2016	Entrevista dirección
	5/10/2016	Entrevista docente colaborativo
	5/10/2016	Entrevista docente individualista
2	6/10/2016	Entrevista dirección
	27/10/2016	Grupo de discusión
	1/11/2016	Entrevista docente colaborativo
	10/11/2016	Entrevista docente individualista
3	6/10/2016	Entrevista dirección
	17/10/2016	Grupo de discusión
	24/10/2016	Entrevista docente colaborativo
	24/10/2016	Entrevista docente individualista
4	26/10/2016	Entrevista dirección
	8/11/2016	Grupo de discusión
	30/11/2016	Entrevista docente colaborativo
	30/11/2016	Entrevista docente individualista
5	12/10/2016	Grupo de discusión
	19/10/2016	Entrevista docente colaborativo
	19/10/2016	Entrevista docente individualista
	28/10/2016	Entrevista dirección
6	30/9/2016	Grupo de discusión
	7/10/2016	Entrevista dirección
	7/10/2016	Entrevista docente colaborativo
	7/10/2016	Entrevista docente individualista
7	4/10/2016	Grupo de discusión
	11/10/2016	Entrevista docente colaborativo
	11/10/2016	Entrevista docente individualista
	12/10/2016	Entrevista dirección
8	27/9/2016	Grupo de discusión
	13/10/2016	Entrevista docente colaborativo
	13/10/2016	Entrevista docente individualista
	20/10/2016	Entrevista dirección

Elaboración propia.

Tabla 76. Calendario del trabajo de campo por instrumento aplicado

Instrumento aplicado	Caso	Fecha
Grupo de discusión	8	27/09/2016
	1	28/09/2016
	6	30/09/2016
	7	04/10/2016
	5	12/10/2016
	3	17/10/2016
	2	27/10/2016
	4	08/11/2016
Entrevista dirección	1	03/10/2016
	2	06/10/2016
	3	06/10/2016
	6	07/10/2016
	7	12/10/2016
	8	20/10/2016
	4	26/10/2016
	5	28/10/2016
Entrevista docente colaborativo	1	05/10/2016
	6	07/10/2016
	7	11/10/2016
	8	13/10/2016
	5	19/10/2016
	3	24/10/2016
	2	01/11/2016
	4	30/11/2016
Entrevista docente individualista	1	05/10/2016
	6	07/10/2016
	7	11/10/2016
	8	13/10/2016
	5	19/10/2016
	3	24/10/2016
	2	10/11/2016
	4	30/11/2016

Elaboración propia.

8.4.1 Transcripciones

El proceso de transcripción de las entrevistas y grupos de discusión se ha realizado en mayor proporción entre diciembre de 2016 y febrero de 2017. La tarea se ha dividido en dos partes: en la primera se han organizado las notas y observaciones y se han transcritos las grabaciones y, en

la segunda, se ha comparado la transcripción con el audio para garantizar que lo registrado coincidiera lo mejor posible con lo grabado.

La transcripción es un paso crítico en la producción de conocimiento científico, debido a que consiste en una transformación selectiva de un encuentro interpersonal, por lo que parte de lo sucedido, como el lenguaje no verbal, se pierde (Bloor & Wood, 2006; Cohen et al., 2007; McGrinn, 2008; D. Stewart & Shamdasani, 1990). Se trata de un procedimiento técnico que vincula la recolección de datos con el análisis y se realiza según las características y criterios particulares de los propósitos analíticos perseguidos por la investigación (Psathas & Anderson, 1990).

Este proceso no es sólo una fase de preparación y gestión de datos, se trata de un trabajo de interpretación primario del proyecto de investigación y requiere especial atención, entendido como el tratamiento inicial de datos crudos para el posterior análisis (Gibbs, 2012; Poland, 2008). El análisis basado en transcripciones es además recomendado para investigadores con poca experiencia, por ser más fiable que la toma de notas sobre lo expresado por los informantes durante la recopilación de datos (Onwuegbuzie et al., 2011).

Transcribir es una tarea importante, a la que hay que dedicar tiempo. Además, es necesario que el material generado tenga un formato único que facilite el análisis y dé transparencia a los procesos de transcripción de manera que pueda asegurarse su confiabilidad y validez (Kvale, 1996).

Sin embargo, transformar el lenguaje oral en lenguaje escrito es complejo, las interacciones verbales incluyen falsos comienzos, repeticiones, interrupciones, solapamientos, suspiros, tos, risas, muletillas, entre otros, que deben ser omitidos para evitar recargar el texto y complejizar la interpretación (Bailey, 2008; D. Stewart & Shamdasani, 1990). Por lo tanto, los datos son reconstruidos en el proceso de transcripción por el resultado de múltiples decisiones que reflejan consideraciones teóricas y pragmáticas (Poland, 2001).

En la parte operativa de la transcripción se han seguido recomendaciones de autores que tratan el tema. Por ejemplo, se han utilizado pedales de reproducción para optimizar los tiempos y facilitar la operación de los controles, y realizar ajustes de tono, volumen y velocidad, a fin de asegurar una mayor fidelidad de lo transcripto (Bloor & Wood, 2006; McGrinn, 2008; Rodríguez-Gómez, 2016).

También, las transcripciones han sido realizadas íntegramente por la investigadora, cuestión que reviste ventajas. En primer lugar, un mayor contacto con el audio de las entrevistas y de los grupos de discusión ha permitido mejorar las interpretaciones previas respecto de las notas de campo u observaciones y viceversa (Bailey, 2008).

En segundo lugar, mediante la revisión de las grabaciones en más de una ocasión y la lectura de las transcripciones para evitar errores que pudiesen haberse dado durante el proceso de escritura, se ha obtenido una mayor familiaridad con los datos y un mayor entendimiento de los mismos para realizar la selección de evidencia a considerar en el estudio (Bailey, 2008; Bloor & Wood, 2006; King & Horrocks, 2010; Merriam & Tisdell, 2009; Neuman, 2014; Psathas & Anderson, 1990).

En tercer lugar, este proceso de revisión de la escucha y de relectura ha sido esencial para asegurar la calidad de la transcripción (Poland, 2008). En cuarto lugar, ha sido posible asimilar la información recolectada y las revisiones se han vuelto más analíticas, mejorando el proceso de examen de la información (Yin, 2011). Por último, el trabajo con las grabaciones de manera

exclusiva por parte de la investigadora ha constituido un resguardo más para asegurar la confidencialidad y anonimato de los participantes (Tilley, 2003).

Por otro lado, dentro de las cuestiones operativas, se ha seguido la recomendación de McLelland, MacQueen y Neidig (2003) sobre el establecimiento de un protocolo de transcripción. En este caso, se ha tomado como partida el tipo de transcripción requerida y la atención al detalle necesaria a los objetivos de la investigación (Poland, 2008). Para este estudio se ha optado por el análisis temático (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006; D. Stewart & Shamdasani, 1990), por lo que el protocolo de transcripciones se ha adecuado a esta metodología (véase Tabla 77).

Tabla 77. Protocolo de transcripción de entrevistas y grupos de discusión

Elemento	Comentarios	Ejemplo
Código de almacenamiento de audio y transcripciones	Los archivos digitales se guardan bajo el código asignado al caso y al entrevistado	C1_EDi (para los archivos correspondientes a la entrevista al director del caso 1)
Encabezado	Se especifican datos referidos al momento y lugar de la grabación	Fecha: 12/10/2016 Horario: 11:05 – 12:53 Lugar: Sala de informática
Número de línea	Asignado por el programa ATLAS.ti	N/A
Espaciado	Entre líneas: sencillo Entre interlocutores: doble	N/A
Identificación del interlocutor	Se utilizan las iniciales del nombre y el apellido	Informante: PK (en el encabezado) PK: (en el desarrollo)
Identificación del entrevistador/moderador	Ídem	MQ:
Interlocutor no identificado	En los grupos de discusión, cuando no se reconoce a quien interviene	[Interlocutor no identificado]:
Varios interlocutores hablan o asienten	En los grupos de discusión, cuando varias voces responden de igual manera	[Varios: asienten] [Varios: No]
Pausa	El interlocutor realiza una pausa en el discurso	...
Segmentos inaudibles	La grabación no permite identificar lo que se dice por deficiencias de audio	[Inaudible]
	La grabación no permite identificar los que se dice por superposición de interlocutores	[Inaudible, superposición]
	El interlocutor baja la voz y no se identifica lo que dice	[Inaudible, baja la voz]
Palabra o parte que no se entiende claramente	Cuando la grabación no es clara y la palabra no se entiende, aunque puede contextualizarse	“Entonces [armaron?] por ejemplo maquetas”

Continúa.

Tabla 77. *Continúa*

Interlocutor hablando por otra persona o por sí mismo	El interlocutor relata un diálogo o se cita a sí mismo	'¿Qué hiciste en la clase?'
Comentarios del transcriptor	Ocurre algo fuera de la conversación que interrumpe o distorsiona	[Suena el teléfono y atiende]
	Ocurre algo en la conversación	[Risas] [Ríe] [Murmullo] [Tosen] [Silencio]
	Se menciona una sigla	MAC [Maestra de apoyo Ceibal]
Tratamiento de datos confidenciales o información sensible	Al mencionarse un nombre propio, ciudad o centro educativo se describe brevemente lo que el interlocutor dice y se asigna un número. En un documento aparte se registra el número y las palabras del interlocutor	[1: nombre de una maestra del centro] (en la transcripción) 1: Laura (en el documento aparte)
Elaboración propia en base a Bailey (2008), Bazeley (2013), Hepburn & Bolden (2017), King & Horrocks (2010), Kvale (1996) y McLellan et al. (2003).		

8.5. Estrategia general de análisis de datos

La codificación y análisis de datos de las entrevistas y los grupos de discusión se ha realizado mediante el programa ATLAS.ti, siguiendo la estrategia de análisis temático (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006; Guest, MacQueen, & Namey, 2012; Harding, 2013), combinado luego con las estrategias de análisis de cada caso y el análisis de casos cruzados (Miles & Huberman, 1994). Estas estrategias se han adaptado al tipo de estudio descriptivo planteado, buscando rescatar la voz de los participantes y representar sus experiencias en cuanto a la colaboración profesional en el contexto de los centros objeto de estudio.

El análisis temático consiste en buscar, en los datos provenientes del trabajo de campo, puntos en común y discrepancias, así como en encontrar relaciones entre datos (Gibson & Brown, 2009; Harding, 2013). Para Boyatzis (1998), su aplicación permite interpretar varios aspectos del tópico de investigación, de ahí su utilidad para este tipo de estudios. Se trata de una estrategia flexible, cuyo uso requiere un compromiso del investigador con su metodología de aplicación, así como con sus principios teóricos, de manera de que no pierda su rigor metodológico. Es importante entonces, explicar cómo se han analizado los datos y sobre qué presunciones se han informado los hallazgos (Braun & Clarke, 2006).

8.5.1 Codificación

En concordancia con las estrategias de análisis previstas, es preciso establecer los pasos que se han seguido para la codificación de los datos recogidos en este estudio. Codificar es una operación interpretativa que vincula la recolección de datos con el análisis, en una búsqueda sistemática de significados (Hatch, 2002; Saldaña, 2009). En otras palabras, consiste en hacer el texto de las transcripciones manejable (Auerbach & Silverstein, 2003), mediante una síntesis o selección de pasajes que se adecua a los objetivos de la investigación, que D. Stewart y Shamdasani (1990) llaman “*cut-and-paste technique*”.

En primer lugar, se han leído las transcripciones de las entrevistas, los grupos de discusión y las observaciones y notas de campo del primer caso. Luego, se han aplicado códigos o etiquetas creadas a priori, a partir de los objetivos de la investigación. En una segunda fase, se han reconocido temas emergentes, o códigos empíricos que se han ubicado en segmentos de las transcripciones (Gibson & Brown, 2009). Esto ha permitido la creación de una primera versión de códigos, con la que se ha revisado nuevamente el caso 1. Esta revisión ha ayudado con la depuración de la evidencia. De esta forma se han incorporado secciones del relato de los participantes que han sido útiles a la investigación y se han descartado o ajustado aquellas que en una primera revisión se habían integrado o codificado de manera errónea.

En resumen, en una primera fase se ha aplicado una serie de códigos a priori y emergentes. En segundo lugar, se ha realizado una codificación enfocada (*focused coding*), donde se desarrollaron categorías analíticas (*clusters*) o agrupaciones de códigos (Bazeley, 2013; Miles & Huberman, 1994; Saldaña, 2009). Además, se han reconocido códigos que se han asociado (*merging codes o splicing codes*) o han debido ser disociados (*splitting codes*) para mejorar el análisis (Dey, 1993; Gibson & Brown, 2009). Esto ha permitido establecer el libro de códigos definitivo (véase Tabla 78) que se ha utilizado para la codificación de las transcripciones del caso 8, probando a la vez la adecuación de los códigos creados y su aplicabilidad entre casos.

Tabla 78. Libro de códigos

Categorías y sub-categorías analíticas	Códigos		
1. Elementos caracterizadores del centro	EC	-	-
1.1 Ciudad / Zona en la que se localiza el centro	EC	LOC	-
1.2 Nivel de contexto sociocultural (Quintil)	EC	CSC	-
1.2.1 Quintil más bajo	EC	CSC	B
1.2.2 Quintil más alto	EC	CSC	A
1.3 Categoría o Tipo de centro	EC	CAT	-
1.3.1 Escuela	EC	CAT	E
1.3.1.1 Tiempo extendido	EC	CAT	-
1.3.1.2 Habilitada de Práctica	EC	CAT	-
1.3.1.3 A.PR.EN. D.E.R.	EC	CAT	-
1.3.1.4 Urbana Común	EC	CAT	-
1.3.2 Liceo	EC	CAT	L
1.3.2.1 Urbano	EC	CAT	-
1.3.2.2 Rural	EC	CAT	-

Continúa.

Tabla 78. *Continúa*

1.4	Edificio / Capacidad	EC	INF	-
1.4.1	Tamaño adecuado y bien mantenido	EC	INF	AB
1.4.2	Tamaño adecuado y mal mantenido	EC	INF	AM
1.4.3	Tamaño inadecuado y bien mantenido	EC	INF	IB
1.4.4	Tamaño inadecuado y mal mantenido	EC	INF	IM
1.5	Estudiantes	EC	EST	-
1.5.1	Características	EC	EST	CAR
1.5.2	Cantidad	EC	EST	Q
1.6	Familias	EC	FAM	-
1.6.1	Perfiles	EC	FAM	PER
1.6.2	Acercamiento al centro	EC	FAM	ACT
1.7	Docentes	EC	DOC	-
1.7.1	Perfiles	EC	DOC	PER
1.7.2	Cantidad	EC	DOC	Q
1.8	Desempeño del centro	EC	DES	-
1.8.1	Tasa de repetición baja	EC	DES	B
1.8.2	Tasa de repetición alta	EC	DES	A
2.	Organización del centro	OC	-	-
2.1	Facilitadores para el trabajo en el centro	OC	FAC	-
2.1.1	Intrínsecos	OC	FAC	FAC_INT
2.1.2	Extrínsecos	OC	FAC	FAC_EXT
2.2	Impedimentos para el trabajo en el centro	OC	IMP	-
2.2.1	Materiales	OC	IMP	MAT
2.2.2	Actitudinales	OC	IMP	ACT
2.2.3	Sistema	OC	IMP	SIS
2.3	Socialización y reflexión dentro del centro	OC	SOCIN	-
2.3.1	Espacios formales de socialización y reflexión	OC	SOCIN	FOR
2.3.2	Espacios no formales dentro del centro	OC	SOCIN	INF
2.4	Socialización y reflexión fuera del centro	OC	SOCOUT	-
2.4.1	Espacios formales identificados	OC	SOCOUT	FOR
2.4.2	Otras alternativas identificadas	OC	SOCOUT	ALT
2.5	Registros de las prácticas colaborativas	OC	REG	-
2.5.1	Registros formales	OC	REG	FOR
2.5.1.1	Aspectos positivos de la planificación	OC	REG	-
2.5.1.2	Aspectos negativos de la planificación	OC	REG	-
2.5.2	Registros discrecionales	OC	REG	DIS
2.5.3	No registro	OC	REG	NOR
2.6	Clima organizacional para la colaboración	OC	CLI	-
2.6.1	Favorable	OC	CLI	FAV
2.6.2	Neutro	OC	CLI	NEU
2.6.3	Desfavorable	OC	CLI	DES

Continúa.

Tabla 78. Continúa

2.7	Supervisión	OC	SUP	-
2.7.1	Visión desde el punto de vista de los docentes	OC	SUP	PVD
3.	Colaboración docente	CD	-	-
3.1	Definición de colaboración	CD	DEF	-
3.1.1	Criterios amplios	CD	DEF	AMP
3.1.2	Criterios específicos	CD	DEF	ESP
3.2	Características del docente que colabora	CD	CAR	-
3.2.1	Personales	CD	CAR	PER
3.2.2	Profesionales	CD	CAR	PRO
3.3	Experiencias de colaboración	CD	EXP	-
3.3.1	Dentro del centro	CD	EXP	IN
3.3.2	Fuera del centro	CD	EXP	OUT
3.3.2.1	Con otros centros educativos	CD	EXP	-
3.3.2.2	Con instituciones de la comunidad	CD	EXP	-
3.3.2.3	Con personas puntuales	CD	EXP	-
3.4	Beneficios percibidos	CD	BEN	-
3.4.1	Profesionales	CD	BEN	PRO
3.4.2	En el rendimiento de los estudiantes	CD	BEN	EST
3.5	Dificultades asociadas	CD	DIF	-
3.5.1	Organizacionales	CD	DIF	ORG
3.5.2	Personales	CD	DIF	PER
4.	Uso de TIC	UT	-	-
4.1	Actitud frente a las TIC	UT	ACT	-
4.1.1	Abierta	UT	ACT	ABI
4.1.2	Neutra	UT	ACT	NEU
4.2	Para colaborar	UT	COL	-
4.2.1	Recursos usados generalmente	UT	COL	USA
4.2.2	Recursos conocidos pero no usados	UT	COL	CON
4.3	Para el aula	UT	AUL	-
4.3.1	Recursos usados generalmente	UT	AUL	USA
4.3.2	Recursos conocidos pero no usados	UT	AUL	CON
4.4	Plan Ceibal	UT	PCE	-
4.4.1	Ventajas asociadas	UT	PCE	VEN
4.4.1.1	Disponibilidad de dispositivos y conectividad	UT	PCE	-
4.4.1.2	Disponibilidad de recursos y plataformas	UT	PCE	-
4.4.2	Desventajas o problemas percibidos	UT	PCE	DES
4.4.2.1	Relacionadas a los dispositivos y la conectividad	UT	PCE	-
4.4.2.2	Relacionadas a otros aspectos del programa	UT	PCE	-

Elaboración propia.

A cada dimensión de análisis se le ha otorgado un código, que se ha combinado con los asignados a las categorías y subcategorías de análisis, tal como sugieren Miles y Huberman (1994). A su vez, las categorías y subcategorías se han construido según los objetivos de la investigación (véase apartado 1.3).

8.5.2 Dimensiones y categorías de análisis

Las dimensiones de análisis creadas según los objetivos de la investigación son cuatro:

1. **Elementos caracterizadores del centro (contexto):** refiere a aquellos elementos del contexto escolar y a las características de su funcionamiento. Se incluye la ciudad, localidad, barrio o zona donde se encuentra el centro; el nivel de contexto socio cultural de las familias que asisten; la categoría o tipo de institución; condiciones de la infraestructura; perfiles de los estudiantes, sus familias y el colectivo docente; y el desempeño del alumnado.
2. **Organización del centro (texto):** en esta dimensión se encuentran los aspectos de la organización escolar que tienen que ver con el funcionamiento y, en especial, la socialización de los registros y las prácticas de colaboración. Incluye, además, facilitadores e impedimentos para la socialización, el clima organizacional, y la visión de los informantes sobre la supervisión.
3. **Colaboración docente:** en esta categoría, se reúnen principalmente las percepciones de los informantes sobre la colaboración, las características del docente colaborador, y las experiencias de trabajo colaborativo en el centro o fuera del mismo.
4. **Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación:** en esta categoría se agrupan las actitudes de los docentes frente a las TIC; el uso de TIC para la colaboración entre colegas con fines profesionales y para el trabajo en el aula. Asimismo, se integran en esta dimensión de análisis las percepciones sobre los recursos y dispositivos provistos por el Plan Ceibal.

Cada dimensión y categoría de análisis se relaciona con los objetivos de la investigación. A continuación, se presenta una tabla que resume estos vínculos (véase Tabla 79), mientras que en Anexos se plantea una matriz más compleja, que desarrolla las relaciones entre los temas abordados en el marco teórico, objetivos propuestos en el estudio e ítems de los instrumentos construidos (véase Anexo V).

Tabla 79. Relación entre objetivos de la investigación y dimensiones de análisis

Objetivos Específicos	Dimensiones			
	1. Elementos caracterizadores	2. Organización	3. Colaboración docente	4. Uso de TIC
1. Identificar los procesos de colaboración docente (dentro y fuera del centro, con y sin mediación TIC)		X	X	X
2. Analizar las formas en que se da el trabajo colaborativo docente presencial y el mediado por la tecnología	X	X	X	X
3. Comparar las prácticas colaborativas intra-centro e inter-centros del profesorado		X	X	
4. Analizar las prácticas utilizadas para la reflexión colectiva, el registro y la organización del conocimiento pedagógico desarrollado a partir de la colaboración docente	X	X	X	

Elaboración propia.

8.5.3 Códigos de identificación de casos, instrumentos e informantes

Para identificar cada caso se le asignó un número, según el orden establecido para la selección (véase Tabla 69). Asimismo, a cada instrumento de recolección de datos se le asignó un código (véase Tabla 80).

Tabla 80. Códigos utilizados en los casos, los instrumentos de recolección de datos y los informantes

Casos	Códigos
Caso 1	C1
Caso 2	C2
Caso 3	C3
Caso 4	C4
Caso 5	C5
Caso 6	C6
Caso 7	C7
Caso 8	C8

Instrumentos	Códigos
Grupo de discusión	FG
Entrevista en profundidad	E
Observaciones y notas de campo	O (y número de registro según la fecha)

Informantes	Códigos
Director	Di
Docente colaborador	DC
Docente individualista	DA

Elaboración propia.

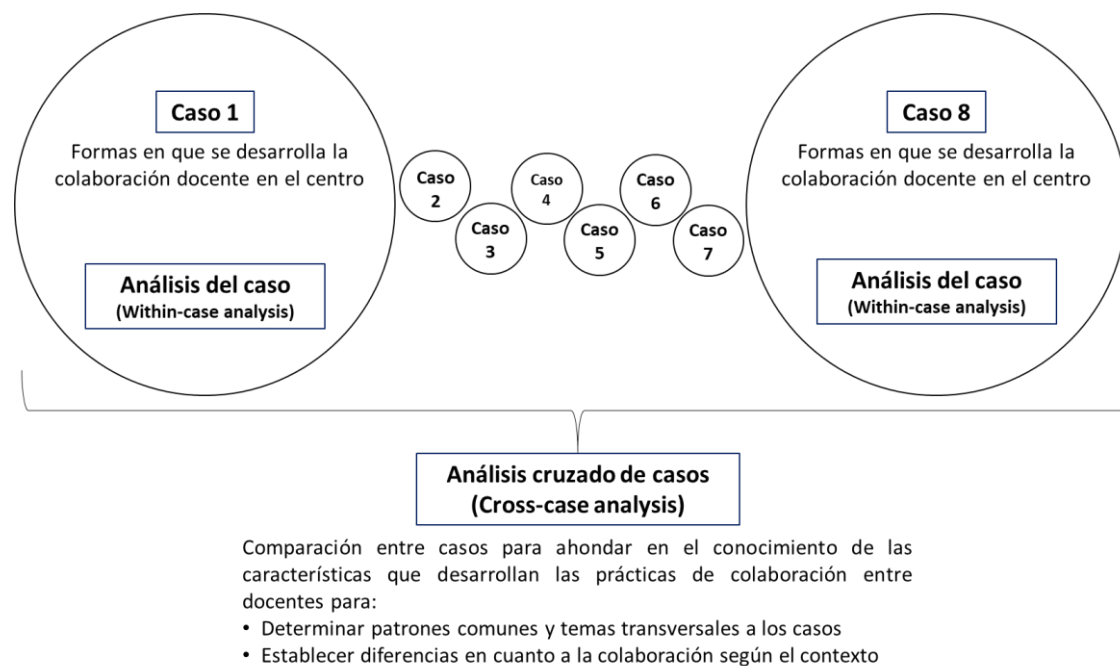
El código para un instrumento en particular, de un caso, ha resultado de combinar el código del caso con el código del instrumento. Por ejemplo, el código que ha sido asignado al grupo de discusión realizado en el caso 1 es C1_FG.

8.5.4 Análisis de casos

Como menciona Yin (2014), para analizar la evidencia recogida, es necesario aplicar estrategias analíticas. Las herramientas desarrolladas para el análisis son útiles, pero el diseño del análisis es fundamental para establecer un protocolo que guíe la lógica del examen y la presentación de los hallazgos, tal como se desarrolla en este apartado. La estrategia general de análisis de este estudio ha partido de los modelos propuestos por Miles y Huberman (1994) del examen de cada caso (*within-case analysis*), para luego desarrollar el análisis entre casos (*cross-case analysis*), de manera de encontrar similitudes en cuanto a las formas de colaboración entre docentes y profesores, y diferencias en cuanto a lo que sucede en cada contexto (Miles & Huberman, 1994; Yin, 2014). Se trata de un diseño complejo, que ha consistido en la utilización de varias estrategias complementarias, aplicadas en secuencia.

En resumen, el proceso ha consistido en recoger los datos de cada caso e interpretarlos en varias etapas (véase Ilustración XXXIX). Primero, se ha hecho foco en la unidad de análisis; los datos han sido examinados en profundidad y se han organizado en una descripción completa, que da cuenta de la integralidad del caso (véanse capítulos 9 y 10). Cuando se ha realizado un desarrollo completo de cada uno de los casos, se han puesto en práctica las comparaciones entre casos.

Ilustración XXXIX. Diseño de estudio de casos múltiples para esta investigación



Adaptado de Fàbregues (2016, p.127).

La forma en que se realizan las comparaciones depende de los objetivos de la investigación y de cómo los casos han sido seleccionados. Es aconsejable la utilización de herramientas de visualización, tales como matrices, tablas y diagramas, para representar las capas de datos, mostrar las variables clave y qué patrón describen en cada caso (Chmiliar, 2010; Miles & Huberman, 1994; Stake, 1999). El detalle de las herramientas de visualización que se han utilizado en este estudio se presenta más adelante (véanse capítulos 9-11).

Los datos se examinan a través de los casos para identificar si existe algún patrón de variables o temas que trascienda cada unidad; en ese análisis, los patrones son identificados, a la vez que se señalan las características comunes, los elementos esenciales y los componentes intervinientes. Las similitudes subyacentes y constantes se desarrollan para lograr explicaciones más generales (Chmiliar, 2010; Miles & Huberman, 1994; Yin, 2014). Para planificar este tipo de análisis, también es necesario tener en cuenta los criterios de selección de los casos y los participantes (Simons, 2011).

En esta investigación, el propósito ha sido analizar en profundidad las formas en que se desarrolla el trabajo colaborativo entre docentes. Para realizar una primera contextualización, se han recopilado datos del sistema de educación pública del país, en los niveles primaria y secundaria, y se han caracterizado los centros educativos públicos (véanse capítulo 2 y apartado 8.2.1). Cada

caso está constituido por un centro que ha sido abordado de manera holística, para identificar las manifestaciones de la colaboración en relación con el contexto particular.

En extenso, la primera capa de análisis (capa I) ha hecho foco en la comprensión de cada centro educativo seleccionado. Se han examinado las variables de interés relacionadas a ciertos aspectos del funcionamiento y organización del centro, las formas en que se desarrolla la colaboración docente a nivel profesional y el rol que tienen las TIC en esta modalidad de trabajo; todo esto, en relación a las particularidades que presenta el centro escolar de acuerdo al escenario donde se sitúa (véase Tabla 81).

Tabla 81. Esquema de análisis por capas

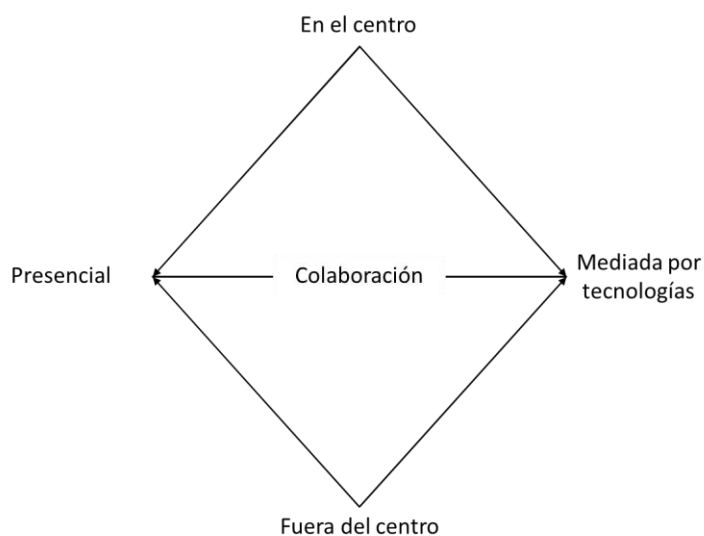
	Análisis	Modelo	Estrategia	Temáticas	Objetivo
Capas	I	Estudio de cada caso	Descripción y explicación	<ul style="list-style-type: none"> • Funcionamiento y organización del centro • Formas de la colaboración docente profesional • Rol de las TIC en la colaboración 	Caracterizar a cada centro en su contexto
	II	Estudio cruzado de casos	Orientada al caso	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas inter-centros e intra-centros • Uso de TIC 	Determinar patrones entre casos y analizar desviaciones
	III	Estudio cruzado de casos	Orientada a las variables	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de colaborar • Uso de TIC para la colaboración • Registro y socialización de las prácticas 	Encontrar y analizar temáticas transversales a los casos
	IV	Estudio cruzado de casos	Meta-matriz	<ul style="list-style-type: none"> • Variables entre casos • Situaciones particulares 	Establecer conclusiones

Elaboración propia.

En línea con los objetivos específicos 1 y 2, se han identificado los procesos de colaboración docente que ocurren dentro del centro y los que tienen lugar fuera de él. Además, se han clasificado las experiencias donde el trabajo colaborativo se da de manera preponderante en lo presencial, y se han distinguido las experiencias donde el trabajo se concreta mediante el uso de las herramientas TIC. Luego, se han analizado las formas que adquiere el trabajo colaborativo entre docentes según se combinen los elementos destacados (véase Ilustración XL. .

En la segunda capa de análisis (capa II) se ha examinado la forma en que se presenta cada variable de interés buscando establecer niveles o grados, o características sobresalientes, que permitan desarrollar la segunda estrategia de examen. Esta capa de análisis entre casos ha consistido en observar lo que sucede en cada centro, en línea con el planteo del objetivo 3. Esto ha permitido determinar similitudes y diferencias entre casos, donde se han podido identificar patrones de ocurrencia de las variables. En específico, se han buscado puntos de comparación de las prácticas intra-centro e inter-centros de los profesores, para establecer modos comunes o experiencias destacables de colaboración.

Ilustración XL. Tipos de colaboración seleccionados para el análisis



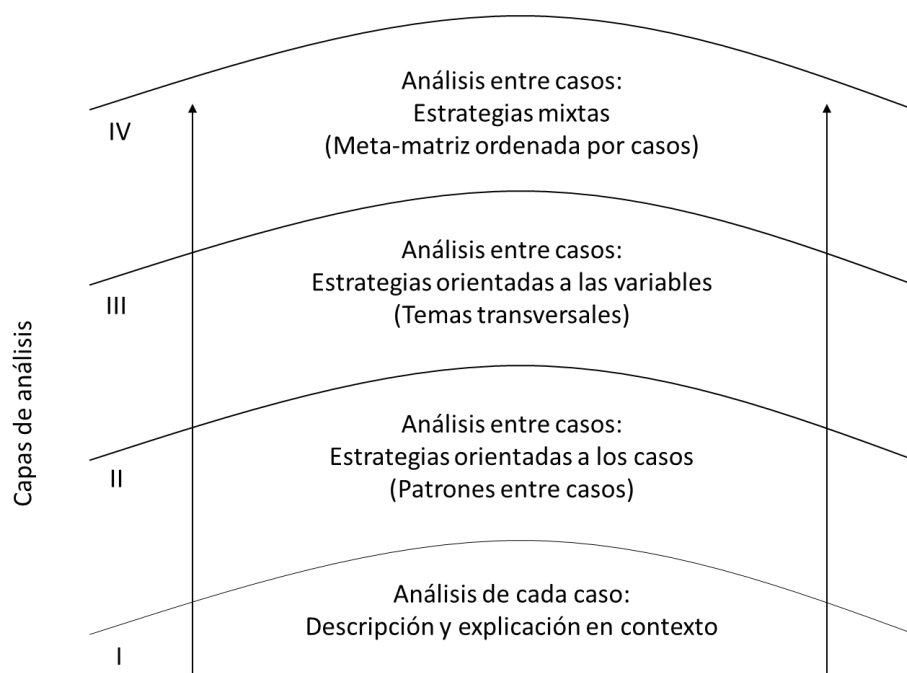
 Elaboración propia.

En la tercera capa de análisis (capa III), se han examinado los casos a la luz de las temáticas transversales. En este sentido, se han establecido asociaciones de factores que determinan las formas de colaboración y la interrelación con el uso de las TIC, con los modos de registrar y socializar los usos compartidos y el conocimiento generado. De esta manera se ha buscado analizar las prácticas de los centros, según los planteos del objetivo específico 4. En esta etapa, el análisis también se ha propuesto conocer e interpretar las prácticas para la reflexión colectiva, como espacios propicios para la colaboración. La forma de registro de las prácticas desarrolladas en colaboración es importante para la gestión del conocimiento en el centro, así como para dar a conocer las innovaciones que puedan producirse, a otros centros. En este sentido, se han identificado los modos de divulgación, determinando las temáticas transversales a los casos, asociadas a otras variables que expliquen el fenómeno.

Por último, en la capa IV de análisis, la estrategia de examen de casos se ha combinado con la de examen del comportamiento de las variables entre casos, en la que, como resultado, se ha construido una meta-matriz. Este instrumento ha permitido llegar a conclusiones desde varios puntos de vista: realizar contrastes y comparaciones; establecer relaciones entre las variables; identificar patrones y temas recurrentes; y utilizar casos extremos para explicar los fenómenos estudiados. La meta-matriz ha constituido el elemento visual que sintetiza el análisis y a la vez corrobora la validez del protocolo establecido.

La estrategia general de análisis (véase Ilustración XLI) y los modelos específicos para cada capa de examen propuestos resultan complejos de resumir y cobran mayor sentido a la vez que se avanza en la lectura de su implementación (véanse capítulos 9-11). Sin embargo, es mediante la documentación detallada en este protocolo que el diseño ha ganado más fuerza por las posibilidades de réplica y ha sido posible lograr cierta generalización, a la vez que ha permitido discernir entre hallazgos planeados, de aquellos debidos a la serendipia. A partir de este protocolo, este estudio ha buscado ser solvente ante los desafíos y ser útil a la academia, mediante la presentación de un producto que informe, inspire y empodere a los demás (Bazeley, 2013).

Ilustración XLI. Desarrollo del proceso del análisis de datos



Elaboración propia en base a Miles & Huberman (1994).

8.6. Aspectos éticos

Dadas las características de este estudio y el contexto en que se desarrolla, los aspectos éticos para preservar la confidencialidad de los datos de los centros involucrados y los datos de los informantes han sido atendidos de manera prioritaria. En este apartado se resumen diferentes decisiones en este sentido, señaladas en apartados anteriores, que han seguido las recomendaciones de Hammerseley y Traianou (2012).

En primer lugar, en relación con el manejo de los datos, las transcripciones han sido hechas en su totalidad por la investigadora, por lo que no hubo otras personas involucradas en el tratamiento de la información cruda. Los nombres, lugares o aspectos que pudieran identificar al centro o a los involucrados han sido suprimidos de las transcripciones. Las expresiones formuladas por los informantes que comprometieran el anonimato se han archivado en un listado separado, suplantándose la información en las transcripciones con referencias numéricas y descriptivas en el texto. Los pasajes que no se pudieron codificar como anónimos por el procedimiento antes descrito, no han sido incorporados al relato del caso de manera textual.

En segundo lugar, si bien los directores de tesis están al tanto de los centros involucrados en el estudio, no han sido informados de la identidad de los informantes que han participado en cada centro. En tercer lugar, y con relación a los participantes, éstos han sido informados de los objetivos de la investigación y de las mecánicas del estudio antes de participar. Luego de notificados, han completado un consentimiento informado con sus datos personales que han

firmado y entregado a la investigadora (véase Anexo I). Como respaldo, una copia del consentimiento informado, firmada por la investigadora, ha sido entregada a cada uno de los participantes.

En cuarto lugar, se ha planteado la cuestión ética de los daños y beneficios para los participantes. Para evitar perjuicios morales en los participantes, los datos sensibles se han tratado con cuidado, de manera de no exponer directamente las opiniones de los participantes. En cuanto a los beneficios por la participación, los centros y los subsistemas recibirán un dossier informativo con los principales resultados del estudio, con el objetivo de contribuir a la reflexión colectiva y a la mejora de la colaboración en los centros participantes.

8.7. Criterios de calidad del estudio

Para asegurar el rigor metodológico y la calidad de la investigación, se han seguido las tácticas propuestas por Yin (2014) en diferentes etapas de la investigación (véase Tabla 82). Las tácticas permiten alcanzar las cuatro pruebas de uso más frecuente en las ciencias sociales: validez de constructo, validez interna, validez externa y confiabilidad.

Tabla 82. Criterios para juzgar la calidad del estudio

Prueba	Táctica para el estudio de casos	Fase del estudio
Validez de constructo	Uso de múltiples fuentes de evidencia Establecer una cadena de evidencia	Recolección de datos
Validez interna	Buscar coincidencia de patrones Considerar explicaciones opuestas	Análisis de datos
Validez externa	Usar la lógica de réplica en estudios de casos múltiples	Diseño de investigación
Confiabilidad	Usar un protocolo para el estudio de casos Desarrollar una base de datos del estudio	Recolección de datos

Adaptado de Yin (2014).

Para afirmar la validez del constructo se ha recurrido a la utilización de variadas fuentes de evidencia, es decir que se han triangulado informantes (grupo de docentes, docente colaborador, docente individualista, director) y técnicas (grupos de discusión, entrevistas en profundidad, observaciones), lo que ha permitido contrastar las fuentes de información y los datos obtenidos en convergencia, para determinar los hallazgos. De esta forma se ha incrementado la confianza de que el estudio ha traducido el evento estudiado con precisión. Asimismo, el reporte permite seguir una cadena de evidencias, que vinculan los objetivos de investigación, el protocolo del estudio, las citas textuales de los dichos de los participantes y la base de datos del estudio, a las conclusiones.

La validez interna requiere de la búsqueda de patrones que coincidan entre los supuestos en que se basa el estudio y los hallazgos presentados en el informe. La precisión de las inferencias realizadas se ha basado en la consideración de explicaciones opuestas y la observación de los patrones entre casos. La construcción de explicaciones ha evitado el sesgo de la investigadora, al excluir consideraciones personales en el análisis de datos.

La validez externa se ha logrado a partir del planteo del diseño de estudio de casos múltiples, de características descriptivas, donde las preguntas de investigación han planteado “cómo” se desarrolla la colaboración docente y “cómo” los recursos TIC disponibles facilitan la colaboración entre profesores. En este punto se ha revisado si las conclusiones a las que se ha arribado son transferibles a otros contextos. La generalización de los hallazgos se ha basado en el contraste teórico con otros estudios asimilables realizados.

En lo que respecta a la confiabilidad, se ha buscado minimizar los sesgos y los errores en la investigación mediante la documentación detallada del protocolo del diseño de investigación, tal como se ha desarrollado en este capítulo. Asimismo, la base de datos del estudio está disponible para investigadores que quisiesen auditar esta investigación. Con el cumplimiento de las tácticas propuestas por Yin (2014), este estudio ha logrado acreditar los criterios que sirven para asegurar la calidad del estudio de casos.

8.8. En síntesis

En este capítulo se ha presentado el diseño metodológico sobre el estudio y se han explicado las lógicas de la aproximación al objeto de investigación. Se trata de un estudio de casos múltiples que aborda cuatro centros educativos de primaria y cuatro centros de secundaria, seleccionados a partir de la realización de una base de datos con variables de interés para el estudio: nivel educativo, tasa de repetición y nivel de contexto sociocultural. Luego, se han seleccionado los informantes (docentes y directivos), a los que se les han aplicado distintos instrumentos de recolección de datos. Las técnicas seleccionadas para la colecta de datos han sido entrevistas en profundidad, grupos de discusión y observaciones no participantes. El trabajo de campo se ha llevado a cabo entre septiembre y noviembre de 2016. Luego, hasta febrero de 2017 se ha trabajado con el audio y la realización de transcripciones de cada encuentro con los participantes. La codificación ha seguido un proceso de sistematización de categorías asociadas a las dimensiones de análisis para aplicar durante el análisis temático de los datos. También se han asignado códigos a las evidencias, de acuerdo con el número de caso, técnica aplicada e informante.

La estrategia analítica general ha consistido en desplegar los modelos de análisis propuestos por Miles y Huberman (1994): análisis de cada caso y análisis cruzado de casos desde el punto de vista de los casos y desde el punto de vista de las variables seleccionadas. Esta estrategia general ha seguido una lógica de aplicación en cuatro capas, donde en la primera capa se han descrito los casos y en la capa II se han comparado patrones entre casos. En la tercera capa, el análisis entre casos ha comparado las variables seleccionadas y, finalmente, en la capa IV se han sintetizado los datos en una meta-matriz de análisis. Tanto el diseño del estudio como el análisis de la información recogida han contemplado los aspectos éticos correspondientes a una investigación cualitativa, así como se han tenido en consideración criterios de calidad para asegurar el rigor metodológico del estudio.

Capítulo 9. Presentación de los casos estudiados: las escuelas

En este capítulo se presentan cuatro de los casos que componen este estudio. La descripción de cada centro educativo compila aspectos remarcables relacionados a las temáticas de interés para la investigación. Atendiendo al diseño metodológico planteado, se despliega parte de la capa I de análisis, que consiste en revelar, a partir de un relato sobre las situaciones de partida, los casos que corresponden a escuelas de enseñanza primaria. Para mostrar la realidad, o al menos una parte, la imagen se organiza en torno a elementos comunes, con foco en la exhibición de usanzas, modos e idiosincrasias que, amalgamados con el espacio contextual definen a cada institución.

Los aspectos reseñados se organizan en cinco áreas:

- i. El centro como contexto. Este apartado describe, en cada caso, el tipo de centro, su funcionamiento y particularidades; la infraestructura disponible; la estructura organizacional y el personal que lo compone; así como las características de los estudiantes y sus familias.
- ii. El centro como texto. La descripción del centro no es completa si no se revisa su relación con el entorno. Bajo este titular se desglosan los aspectos del contexto que inciden en el funcionamiento del centro, en especial aquellos que pueden influir en el desarrollo del trabajo docente. Se mencionan las características generales del contexto, las actitudes de los padres hacia el centro y el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como relaciones con otras organizaciones del medio, en caso de presentarse.
- iii. El trabajo en el centro. Un aspecto central para comprender el fenómeno de la colaboración docente es adentrarse en las peculiaridades del plantel docente.
- iv. La colaboración entre docentes. Como parte de la secuencia argumental y lente principal por el cual observar la realidad, en cuarto lugar, se presentan las características de la colaboración en el ámbito del centro, según las voces de los involucrados. Ligado al punto anterior y al siguiente, en este apartado se puede observar el comportamiento general del fenómeno en contexto.
- v. El rol de las TIC en la colaboración. Por último, y a pesar de la ubicuidad de las tecnologías en los centros estudiados, se agrupan los usos y características de la colaboración con TIC a partir de herramientas específicas para el trabajo coordinado, justificado por la existencia del Plan Ceibal y los recursos asociados.

Al final de la descripción de cada caso, un apartado de síntesis se acompaña de una tabla que facilita un encuadre general de los centros y ordena la información para las siguientes capas de análisis. Cabe aclarar que el desarrollo de cada aspecto señalado varía de un caso a otro, en especial debido al tipo de centro del que se trate y características como cantidad de docentes, ubicación y percepción de la colaboración y las TIC. No obstante, es oportuno transmitir que este

esquema de presentación tanto simplifica y ordena la visualización de cada centro, como parcializa la mirada hacia los aspectos de interés para la construcción del estudio.

Por estas razones, el relato funciona como un recorte o instantánea de un momento particular sobre focos específicos que, a pesar del esfuerzo por capturar una visión amplia de cada realidad, no logran mostrar la variedad de cuestiones que emergen de esta indagación.

a. Caso 1: Colaboración a pulmón

...y yo tenía unas ganas de llorar, esa es otra cosa que no puedo impedir, de golpe se me quiebra la voz y veo todo nublado...

Julio Cortázar, La señorita Cora, 1966

Este caso corresponde a un centro de enseñanza primaria, catalogado por la administración en el quintil más bajo del nivel de contexto sociocultural, que presenta la menor tasa de repetición respecto de los centros del mismo quintil en el departamento. Esta escuela se elige porque representa una realidad desfavorable en el nivel de primaria, pero aun así, muestra un desempeño alto en el pasaje de grado en relación a escuelas del mismo quintil en el departamento (véase Ilustración XLII).

Ilustración XLII. Características destacadas del caso 1

Caso 1

<p>Escuela urbana- Tiempo extendido Nivel de contexto socio-cultural: Q1 Desempeño: Alto</p> <p>Estudiantes: 159 Docentes: 12</p> <p><u>Grado de colaboración:</u> "El equipo docente sí, es bastante colaborativo" (C1_FG:301) "Más que nada, las maestras que siempre andamos, que somos cuatro o cinco" (C1_EDC:60)</p> <p><u>Uso de TIC para trabajo colaborativo:</u> <Mensajería instantánea >Plataformas educativas <Documentos en la nube >Correo electrónico</p>	<p>Contexto: -Barrio de la periferia -Asentamiento irregular</p> <p>Involucramiento de familias: Bajo</p>
---	---

Elaboración propia.

Como recorte destacable ha de apuntarse que en este centro la colaboración es escasa, reducida a algunos miembros del colectivo y no apoyada por la dirección. El trabajo colaborativo que se configura sirve para aumentar las diferencias entre maestras. Los usos de las TIC para la colaboración son escasos, entre algunas docentes, y para cuestiones puntuales. Desbordadas, estresadas y desmotivadas por las problemáticas que deben atender en el aula, las exigencias administrativas y el poco apoyo que reciben, estas docentes se esfuerzan, a pulmón, por cumplir con los objetivos de aprendizaje a pesar de que, de camino a la escuela, sientan más ganas de llorar que de enfrentar la labor.

i. El centro como contexto: el funcionamiento extendido

La escuela desarrolla sus actividades en una construcción formada por un conjunto de edificaciones separadas y sin galerías, dispuestas en el terreno en forma de U, alrededor de un patio abierto a la calle. Se presenta como una construcción antigua, pero en buen estado (C1_O1:5). Según la directora del centro, el edificio se adapta a las exigencias funcionales en tanto la matrícula no experimente un aumento que implique desdoblar grados, debido a que solo cuenta con ocho aulas (C1_C:114).

Sin embargo, durante una de las visitas al centro, se observa que uno de los grados funciona en una zona de la cocina-comedor escolar, que ha sido dividida mediante carteleras y pizarras. A otro de los salones se accede a través del área de preparación de alimentos. Tal vez por este motivo, al momento del trabajo de campo se están realizando obras de ampliación en el centro, que replican la disposición desconectada de los salones (C1_O3:205, 206).

La estructura de este centro se caracteriza por contar con una directora general, en el cargo desde 2011 y con veinte años de experiencia en gestión, asistida en el trabajo administrativo por una secretaria (C1_C:118, 163). El personal con docencia directa bajo supervisión de la directora puede dividirse en tres grupos: seis docentes de primaria, dos docentes de inicial y cuatro personas que componen el profesorado de talleres (C1_EDi:9, 136).

Por tratarse de una escuela de tiempo extendido, los alumnos asisten a partir de las diez de la mañana hasta las cinco de la tarde, almorzando en el centro. A la mañana, tienen lugar las actividades de los diferentes talleres: arte, informática, deportes e inglés. A la tarde se desarrollan las actividades con las maestras, al igual que si fuese una escuela de tipo común (C1_EDC:23; C1_C:126; C1_EDi:136). El tiempo extendido provee dos comidas diarias a los estudiantes, lo que resulta de ayuda a algunas familias que se encuentran en una situación económica delicada (C1_C:126).

Al centro concurren 159 estudiantes en total; 118 corresponden a los grupos de primero a sexto año de primaria y los 41 restantes al nivel inicial (C1_C:51, 58). En palabras de la directora es una escuela que *“tiene muy pocos niños por clase”* (C1_C:130) lo que favorece el trabajo docente y la atención de los alumnos (C1_C:132). El alumnado proviene del barrio, fundamentalmente del asentamiento irregular que está instalado en la zona, próximo a la escuela (C1_C:126). El nivel educativo en general es bajo; la directora explica que desde el hogar traen *“lo elemental”* y *“vienen bastante disminuidos”* (C1_C:138) en lo que respecta a valores y formas de relacionamiento. Al mismo tiempo, se trata de un entorno familiar violento, por lo que los alumnos se comportan con rebeldía y malos modales (C1_C:140; C1_EDA:52; C1_EDC:23, C1_FG:223, 406).

Las maestras coinciden con la visión de la directora en la falta de apoyo desde el hogar (C1_FG:54) y declaran que el alumnado presenta problemas, tales como dificultades de aprendizaje (C1_EDA:52, 90; C1_EDi:120, 155; C1_EDC:23), carencias psicológicas (C1_EDC:23) y problemas de conducta disruptiva (C1_FG:51, 61, 63, 65).

La frase de una docente resume en cierta medida la situación de los estudiantes del centro: *“los míos quieren ser, (...) de grandes, aspiran a ser carnicero o recolector de basura, eso es lo que ellos quieren ser, por ejemplo... No aspiran a más nada...”* (C1_FG:355). Estas realidades del colectivo estudiantil muestran que el trabajo en la escuela es arduo y que no se centra de manera primordial en lo curricular, sino que, por ejemplo, les *“consume mucho [tiempo] el problema de conducta”*

del alumnado (C1_FG:55). Una docente agrega que *“hoy por hoy mandan los niños”* (C1_FG:58) en referencia a que las familias no establecen límites y eso dificulta la tarea docente.

En una situación de enseñanza y aprendizaje compleja, cabe preguntarse por qué la escuela tiene un alto desempeño en relación a otras escuelas del departamento en el mismo contexto. Una docente menciona que la causa del nivel de repetición bajo se debe a que la inspección no permite que más de tres estudiantes repitan el curso. Por ejemplo, en sexto año, el criterio es no dejar alumnos repetidores ya que de esa manera pueden desvincularse antes de completar el ciclo de primaria; así que egresan para que estadísticamente no haya personas que abandonan la educación primaria (C1_O4:215). Esto se condice con declaraciones de la directora y una de las maestras, que mencionan que hay estudiantes en cuarto, sexto o bien que egresan de la escuela, y que no saben leer o escribir el nombre (C1_EDA:52, 90; C1_EDi:116; C1_C:157).

En tanto la modalidad de tiempo extendido propone una escuela donde la contención de los alumnos sea mayor en horario y cubra necesidades básicas de alimentación, el profesorado se enfrenta a situaciones que los desbordan y no cuentan con apoyos de las familias para reforzar aspectos de aprendizaje y actitudinales de los alumnos.

ii. El centro como texto: entre disparos y pandillas

El centro se ubica en un barrio humilde de la ciudad, limítrofe a un asentamiento irregular con viviendas precarias y servicios básicos limitados (C1_O2:195; C1_C:122). A las características locativas se suman factores sociales complejos como bajos recursos, delincuencia y violencia. La evidencia sobre estas temáticas habla por sí sola:

“...andan a los tiros de noche” (C1_C:151).

“Se cría en un ambiente donde no hay valores de nada y que lo único que saben es pegarle, o darle un cachetazo” (C1_C:138).

“...y maltrato a la madre, de decirle de todo (...) y venir los vecinos (...) a decir ‘Ah, ¿ustedes no pueden hacer algo?, ¡porque cómo le grita, las cosas que le dice a esa mujer!’” (C1_C:151).

“Siempre tenemos un tema urgente que tratar. Y no son temas pavadas, son temas urgentes de niños que igual por ahí yo que sé, son violados, o cosas así” (C1_EDC: 98).

“Sabés muy bien acá la mayoría se están dedicando a negocios que no son muy...que son ilícitos” (C1_C:140, 142).

“Tienen problemas entre las familias, y se vienen acá a la clase a discutir. Entonces el contexto afecta mucho, mucho los aprendizajes” (C1_EDC:23).

En resumen, en el asentamiento existen familias vinculadas a la delincuencia. Los bandos que se forman llegan a tener enfrentamientos armados y las disputas alcanzan al salón de clases, donde los alumnos se manejan de manera agresiva, replicando la violencia verbal y física que existe en los hogares.

Aunque la directora informa que del total de familias que llevan a sus hijos a esta escuela, aproximadamente una cuarta parte son las que están asociadas a comportamientos violentos y delincuencia (C1_C:144), la situación alcanza para que las familias del barrio que están en condiciones económicas más favorables prefieran otros centros educativos de la ciudad, aunque esto implique mayor tiempo en traslados (C1_C:126).

El papel de las familias en este contexto se desdibuja y la interacción con la escuela es escasa. Asimismo, las docentes perciben falta de apoyo desde el hogar, en especial con los alumnos que tienen que recibir algún tipo de tratamiento psiquiátrico (C1_FG:54, 55). Testimonios que dan cuenta de estas problemáticas desde el punto de vista del trabajo de aula, los aportan los participantes del estudio. Por ejemplo, mencionan que las familias no cumplen con los requisitos administrativos de realizar controles de salud anuales a sus hijos, tener el documento de identidad y cumplir con el esquema de vacunación establecido (C1_FG:54, 96). El seguimiento de estas cuestiones burocráticas, tal como declara una docente *“te lleva más tiempo (...) que lo que vos tenés que enseñar”* (C1_FG:102).

Por otro lado, a pesar de que las familias muestran cierto interés en eventos específicos como actos de finalización de cursos, para los que se preocupan por adquirir el vestuario para las representaciones; las salidas didácticas u otras actividades, que requieren de un aporte económico por parte de los hogares, no se pueden realizar (C1_EDi:13, 15, 32).

Se vislumbra un fuerte impacto del contexto en el ambiente escolar y se perciben las alteraciones que esto significa en las aulas. El convivir con situaciones de contexto crítico que no solo implican falta de recursos materiales y un nivel sociocultural descendido, sino que se suman la violencia intrafamiliar y los enfrentamientos entre bandas de delincuentes, hace del centro un lugar complicado para el trabajo.

iii. El trabajo en el centro: el peso de las formalidades

El equipo docente se conforma por ocho maestras de grado y cuatro talleristas que trabajan en esta escuela de manera efectiva desde 2013 (C1_C:163; C1_EDA:72). La mayoría de las docentes son de la zona, aunque una de ellas y la propia directora, viajan desde otros puntos del departamento (C1_FG:91). Según la directora se trata de un grupo de pocos docentes (C1_EDi:124). Cinco de las docentes de grado trabajan solo en la escuela, dos trabajan en dos centros y una se dedica a hacer suplencias en otras escuelas.

La estabilidad del plantel es explicada por la directora como consecuencia de una diferencia de salario debido a la categoría de escuela. Los centros que funcionan en modalidad de tiempo extendido tienen horas de coordinación semanales y dan posibilidad a los docentes de elegir horas de taller, lo que, en suma, mejora el salario docente en comparación a otras categorías de escuela (C1_C:163).

En lo que refiere al relacionamiento, la directora manifiesta que es un colectivo bastante unido, y casi todas las maestras adhieren a las propuestas de dirección (C1_EDi:68, 124). Esto lo justifica porque ella sugiere, propone ideas, pero no las impone a modo de *“verticalazo”*, sino que deja que decida el colectivo y se firman acuerdos para organizar el funcionamiento del centro (C1_EDi:68, 70, 100).

A criterio de la directora se trata de un grupo de *“gente joven con ganas de hacer cosas”* (C1_EDi:23), que son *“buenos docentes, que están comprometidos”* (C1_EDi:106). Aunque menciona la existencia de *“algunos problemitas”* que cataloga de no graves (C1_C:165), enseguida se reprime de seguir hablando, dejando entrever que existen obstáculos en el relacionamiento (C1_EDi:23, 28). Esos obstáculos aparecen luego, cuando la directora menciona la actitud pasiva de las maestras de inicial frente a propuestas de la dirección (C1_EDi:32) y aclara que tampoco

puede obligarlas a integrarse al trabajo del colectivo, porque en el centro *“no hay nada impuesto”* (C1_EDi:38, 68, 70, 100).

Agrega que lo principal para ella es que las docentes no falten a clases, debido a que no hay disponibilidad de suplentes, y comenta que en ocasiones no asisten hasta cinco miembros de su plantel, durante el mismo día, lo que le preocupa (C1_EDi:50, 58). En esta misma línea resulta un motivo de queja por parte de la directora los porqués de las ausencias prolongadas, declarándose escéptica sobre el diagnóstico del *“estrés psicofísico”* que suelen argumentar las maestras (C1_EDi:58).

Desde el punto de vista del profesorado, se recalca que el grupo de maestras tiene *“buena relación”* (C1_FG:299; C1_EDA:94). La docente identificada como colaboradora señala que no reciben apoyo de la directora para el desarrollo de la tarea docente y tampoco fomenta el buen relacionamiento entre maestras, debido a que el equipo de dirección anima al chisme y los ruidos en la comunicación (C1_EDC:60). Consultada sobre el apoyo de dirección para el desempeño de la labor en el centro y la colaboración, la docente identificada como individualista prefiere no contestar (C1_EDA:96). Por otra parte, agrega que *“siempre estás pensando qué hacer, porque la directora es muy exigente”* (C1_EDA:90).

Las opiniones de algunas de las participantes en el grupo de discusión muestran que no reciben estímulos para el trabajo en equipo, más bien trabas (C1_FG:297, 303) y agregan que los proyectos en conjunto son líneas de trabajo que exige la inspección, y que por tanto los hacen (C1_FG:305), pero sin motivación o interés (C1_FG:341).

El clima que se percibe en el centro no es favorable para el trabajo; aunque la directora se encarga de decir que no hay divisiones entre las maestras y comparten (C1_EDi:83; C1_C:165), la percepción de las docentes es de malestar. La docente colaboradora menciona que las maestras que tratan *“de llevar adelante las cosas”* son pocas y que hasta el año anterior no se relacionaban bien (C1_EDC:60). Si bien indica que este año el relacionamiento mejoró, en opinión de la docente individualista llegar a acuerdos no es fácil y trabajar a gusto tampoco (C1_EDA:36, 38).

En general, un subgrupo se organiza para colaborar, mientras que algunas docentes quedan por fuera. Las maestras que resultan excluidas son las de inicial y la maestra identificada como individualista. Unas, porque deciden no integrarse a las propuestas y la otra, por varias razones; entre ellas se pueden enumerar la casi negación al uso de tecnologías y su actitud de incompreensión frente a la idiosincrasia de la población de la ciudad lo que genera roces a nivel personal (C1_EDA:40, 46).

Elementos que suman al malestar general del equipo tienen que ver con la organización del trabajo en el centro. Las tareas relacionadas con la categoría de escuela, los requisitos administrativos, los proyectos de ciclo y el uso del espacio de coordinación, son cuestiones que mencionan las docentes como negativas y que, a la larga, funcionan como condicionantes de la colaboración.

Por ejemplo, la alimentación de los niños en la modalidad de tiempo extendido está a cargo de las maestras. Además del recreo de media hora, deben disponer de tiempo dentro de las tres horas y media restantes para la merienda. Esto, incluso implica la higiene previa y posterior de los alumnos, lo que resta del tiempo de trabajo en el aula ya escaso por los problemas de conducta que presentan los niños (C1_FG:384, 385, 387, 391, 402).

Además, el seguimiento de las familias para que obtengan los documentos de los hijos y los presenten en el centro, lleva un tiempo a las maestras que va en detrimento del tiempo pedagógico. Este concepto es entendido por las maestras como las oportunidades para trabajar contenidos curriculares en el aula. Otros requisitos administrativos tienen que ver con el formato de la planificación. Por ejemplo, una docente declara la presión que siente por parte de la inspección respecto de los propósitos de la planificación y la inseguridad de que los criterios cambian o son poco claros, pero no es la única (C1_EDC:49, 50, 55).

Otras maestras refieren a la misma presión al planificar y registrar todos los proyectos y actividades de manera minuciosa y agregan la percepción sobre la falta de criterios de la inspección que les provoca una sobre exigencia (C1_FG:80, 85, 95, 99, 103-105, 107, 109, 119, 378, 384, 464, 478, 479, 492). A su vez, relatan su desacuerdo con la forma en que la supervisión maneja la crítica sobre sus trabajos. Esto provoca que no perciban colaboración por parte de la inspección (C1_FG:117, 120), y que las recomendaciones que les realizan, las sientan alejadas de la realidad del aula en este contexto particular. Por ejemplo, durante el grupo de discusión expresan: *“Ella nos pone muchas sugerencias... ‘Leé este libro, leé este libro, leé este libro’. ¿Para qué quiero leer tanto libro yo, si lo que quiero es poder enseñar a estos chiquilines?”* (C1_FG:355). *“Lo que pasa es que lees todo eso y vas a la clase y decís: ‘¿Para qué?!’ No los leo, no...”* (C1_FG:356).

Por otro lado, se manifiestan en contra de que la supervisión priorice la escritura de la planificación y el armado de porfolios de los estudiantes, por sobre los avances logrados en el grupo de alumnos (C1_FG: 127, 131-135, 143). El planteo de una de las docentes evidencia el peso de los requisitos de la planificación sobre el trabajo docente:

Yo haría muchas más actividades con compañeras si no me pidieran la planificación, pero si yo para coordinar con una compañera una actividad que te la explico, la hacemos, me piden tres hojas de planificación, me quedo en mi salón tranquila, lo hago y no me muevo a otro salón. (C1_FG:373)

La planificación de actividades en conjunto también les insume un tiempo extra, que deben dedicar luego del horario escolar. Algunas maestras declaran que están entre una hora y media y cuatro horas diarias ocupadas en la planificación de aula o de proyectos (C1_FG:77, 79, 87, 89, 90; C1_EDA:132). La situación desmotiva a las docentes y les quita creatividad para las propuestas didácticas debido al papeleo requerido para la planificación (C1_FG:141, 381).

El trabajo en los proyectos de ciclo sufre los mismos tropiezos. Los ciclos favorecen la división de las docentes en dos grupos de trabajo estáticos: de inicial cuatro a segundo año y de tercer año a sexto (C1_EDi:9). En este caso, la supervisión por parte de la inspección es una de las causas de malestar. Durante el grupo de discusión, las maestras del primer ciclo comentan que el tema del proyecto no fue aprobado por la inspectora, que les *“tiró todo abajo”* en agosto, por lo que tuvieron *“que volver a planificar el proyecto de ciclo”* (C1_FG:368; 369).

A esto se suma la falta de tiempo en el espacio de coordinación para organizar los proyectos coordinados requeridos. Las informantes indican que el espacio de coordinación semanal de dos horas es el único momento en el que están todos los docentes, pero no pueden aprovecharlo para hablar sobre temas pedagógicos de su interés, ya que la agenda de cada encuentro está dada por la inspección (C1_FG:318; C1_EDA:116). En contraste, la directora declara que el principal tema de las reuniones es el pedagógico, seguido por el socio-comunitario y luego el administrativo (C1_EDi:132, 136).

Además de la pauta de temas a abordar, al espacio de coordinación suelen concurrir otras personas, como por ejemplo la propia inspectora, una psicóloga u otros agentes que proponen temáticas de trabajo (C1_FG:311, 314, 317; C1_EDi:136, C1_EDA:12). En este sentido, expresan que como no se toma en cuenta lo que las docentes necesitan, entre lo que enumeran realización de proyectos, coordinación pedagógica para mejorar las clases y comunicación para mejorar el relacionamiento, el espacio les resulta inútil (C1_FG:320, 321, 323-326).

En ocasiones, el tiempo de coordinación debe utilizarse para exponer y comentar sobre algún libro o material docente. Esto resulta *“una pérdida de tiempo”* para las maestras, no solo del que ocupa el espacio de coordinación sino del que deben dedicar a la preparación del encuentro en sus casas (C1_FG:357; C1_EDA:110). Esto es confirmado por la directora, cuando indica que en el espacio de coordinación pide que participen todos los docentes; y señala que busca temas que les puedan interesar a todos, para que preparen entre dos o tres docentes y expongan durante la reunión (C1_EDi:136), ratificando lo que incomoda a las maestras.

Ante la falta de tiempo de coordinación para los proyectos compartidos y el intercambio pedagógico, las maestras declaran que utilizan los recreos como espacio de trabajo (C1_FG:328), lo que comentan con cierto malestar. Sin embargo, la docente identificada como individualista menciona que el tiempo de coordinación si se utiliza para planificar, aunque asegura que también concurre la inspectora, y exponen sobre temáticas que preparan en tiempo fuera del centro (C1_EDA:12, 112).

Otro elemento de incomodidad está relacionado al registro de la coordinación. La directora menciona que la secretaria completa un acta con los temas tratados, que luego se pasa solo a la inspección (C1_EDi:146, 148; C1_EDA:104, 106; C1_EDC:82). Pero una docente insinúa que el registro no es fehaciente, *“en realidad no es lo que realmente se habló en la coordinación”* (C1_EDC:80), sino que se cambia, por lo que no tiene valor ni para el colectivo ni para compartir con otros docentes o centros (C1_EDC:82, 90).

En referencia al porqué del cambio en el acta de las coordinaciones, una docente declara que, en ocasiones, dado el contexto del centro y las problemáticas que presentan los alumnos, es preciso utilizar gran parte del horario para tratar temas puntuales de aula (C1_EDC:68).

Si se tienen en cuenta los factores extrínsecos del contexto, y se suman los elementos propios de la realidad de funcionamiento de la escuela, no es de extrañar que el relacionamiento del colectivo se vea resentido por el estilo de liderazgo. El peso de las formalidades y el poco espacio de maniobra que se les da a las maestras, impregna la cultura organizacional y polariza los subgrupos de trabajo. La colaboración se muestra no solo concentrada en unos pocos docentes, sino que no cuenta con el apoyo de la gestión que favorece las separaciones.

iv. Colaboración entre docentes: recurso de emergencia

Del discurso de las entrevistadas, surge que la colaboración involucra aspectos personales y profesionales (véase Tabla 83). Sin embargo, durante la entrevista a la directora de la escuela, su percepción de la colaboración en el centro se ve sesgada hacia el hecho de *“venir”*, *“estar presente”* (C1_EDi:177), y no faltar para que la clase no se desestabilice (C1_EDi:30).

Para las maestras se trata de un grupo que es *“bastante colaborativo”* (C1_FG:301), si se tienen en cuenta las percepciones de que son cuatro o cinco docentes las que siempre se ocupan de las tareas (C1_EDC:60), mientras que las docentes de inicial son más reacias (C1_EDi:32) y la docente

individualista tiene dificultades con la tecnología y, por tanto, una modalidad de trabajo diferente al resto de sus colegas (C1_EDi:100; C1_EDA:46). Las limitaciones al trabajo colaborativo también pasan por cuestiones materiales. La falta de ayuda por parte de la dirección hace que los recursos para las actividades que se plantean deban ser provistos por las maestras, tal como declara la docente colaboradora: “Casi todos los recursos y todo, salen de nosotros. Nosotros compramos las cosas, nosotros hacemos esto, nosotros, nosotros y nosotros. Más que nada las maestras que siempre andamos” (C1_EDC:60).

Tabla 83. Elementos que integran el perfil del docente colaborador en el caso 1

Elementos personales	Elementos profesionales
Compañerismo (C1_EDA:146)	Compromiso con lo profesional (C1_EDi:177)
Piensa en el bien general y no en sí mismo (C1_EDC:25)	Preocupación por el aprendizaje de los alumnos (C1_EDi:177)
Abierto (C1_FG:51; C1_EDC:9)	Complementación entre colegas (C1_EDA:146)
No teme plantear dudas, pedir ayuda (C1_EDC:21, 51)	Unidad en el colectivo para el logro del aprendizaje de los alumnos (C1_EDC:114)
Ayuda (C1_FG:36, 41, 68; C1_EDC:9)	Comparte experiencias pedagógicas (C1_FG:9, 36)
Se comunica con los demás (C1_EDC:21)	Apoya al colega (C1_FG:9, 10, 68)

Elaboración propia.

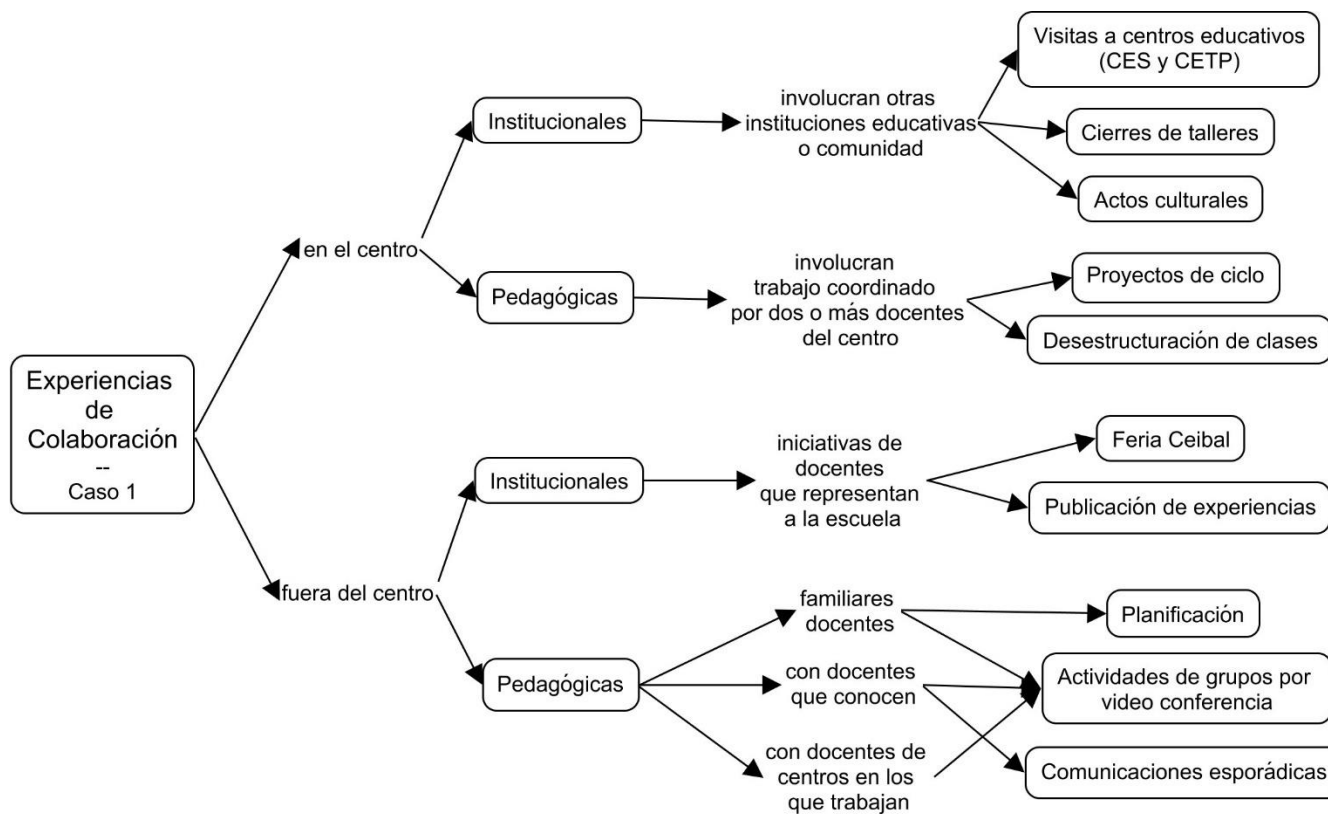
En cuanto a las experiencias de colaboración en el centro (véase Ilustración XLIII), la directora informa que se limitan a actividades de desestructuración de aula (donde los distintos grupos tienen actividades conjuntas o intercambian docentes), y a los proyectos de ciclo, que son obligatorios y abarcan temáticas transversales a todos los grados (C1_EDi:9, 13, 126). Aunque refiere a que se comparten las planificaciones, una de las docentes que participa en el grupo de discusión razona que debido a que no hay dos grupos del mismo grado, intercambiar planificaciones de actividades de aula no tiene sentido, en tanto que los temas no se repiten (C1_EDi:83; C1_FG:423).

Las maestras entienden que colaboran con el proyecto de ciclo, pero en cambio, ponen el énfasis en la colaboración que resulta de los problemas de aula. Como explica una docente: “yo igual colaborar lo veo más como ayudar cuando pasa algo (...) puntual...” (C1_FG:36). Esta visión es compartida por las docentes que participan del grupo de discusión, quienes agregan que esa colaboración se da frente a “una dificultad”, “algo que sale de lo común”, “desajustes de conducta” (C1_FG:38, 39, 43, 48).

Las maestras entienden que colaboran con el proyecto de ciclo, pero en cambio, ponen el énfasis en la colaboración que resulta de los problemas de aula. Como explica una docente: “yo igual colaborar lo veo más como ayudar cuando pasa algo (...) puntual...” (C1_FG:36). Esta visión es compartida por las docentes que participan del grupo de discusión, quienes agregan que esa colaboración se da frente a “una dificultad”, “algo que sale de lo común”, “desajustes de conducta” (C1_FG:38, 39, 43, 48).

El relato amplía sobre la colaboración frente a los desajustes de conducta; se trata de sacar de contexto al estudiante disruptivo para que se calme, de manera que si pertenece a clases superiores lo envían a un grado menor o viceversa, para que luego pueda volver a la clase correspondiente y retomar el trabajo con los compañeros de su grupo (C1_FG:10, 46, 51, 52; C1_EDA:36).

Ilustración XLIII. Experiencias de colaboración docente en el caso 1



Elaboración propia.

Esta estrategia de trabajo que utilizan las docentes e identifican como colaboración es justificada ya que, de otro modo, el trabajo en el aula con el estudiante disruptivo se hace difícil (C1_FG:52) y les resulta imposible resistir en ese ambiente (C1_FG:68) que las deja “*desbordadas, muy desbordadas*” (C1_EDC:68).

En opinión de la docente colaboradora, las experiencias de colaboración en el centro implican la organización de la participación en eventos fuera de la escuela; visitas a otros centros del sistema, de secundaria y de educación técnico-profesional con sexto grado; o excursiones; y la planificación de actos culturales o cierre de talleres (C1_EDC:9). Agrega a su vez, que a nivel pedagógico se da la consulta y el intercambio de dudas sobre enfoques de actividades y temas; y la realización de proyectos colaborativos (C1_EDC:21).

En general, las docentes no parecen diferenciar de forma clara entre la colaboración que resulta de las experiencias o trabajos a nivel de centro y la que corresponde a prácticas de aula. Sin embargo, las actividades que se realizan u organizan dentro de la escuela se pueden dividir en institucionales y pedagógicas, al igual que las experiencias fuera del centro.

El registro de las actividades de aula que implican colaboración se realiza en la planificación de cada docente. La mayoría de las maestras del centro planifica en un archivo que comparte con la directora (C1_EDi:104). Desde el punto de vista de una docente, esto facilita la tarea, porque evita que la directora y la inspectora visiten la clase con asiduidad (C1_EDC:31).

En lo referido a la socialización de experiencias o sistematización de registros de actividades en colaboración, a nivel departamental o nacional, la directora menciona la Feria Ceibal. En cualquier caso, y como se estableció antes, esta experiencia no implica colaboración dentro del centro. Por su parte, las docentes entrevistadas no identifican este tipo de experiencias y registros.

Los beneficios de la colaboración que visualizan las informantes de esta escuela se centran en el nivel profesional, pero no mencionan beneficios para los alumnos (véase Tabla 84). Así, para las docentes el trabajo en grupo enriquece las prácticas debido al intercambio de ideas que potencia y fortalece la labor profesional; a su vez aporta seguridad y tranquilidad a la hora de planificar y les permite mantenerse actualizadas, mejorando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 84. Beneficios de la colaboración identificados por los informantes en el caso 1

Para estudiantes	Para docentes
--	<i>“enriquece”</i> (C1_EDi:21)
	<i>“tus ideas, las ideas de ella y las mías pueden hacer algo mucho mejor”</i> (C1_EDi:19)
	<i>“potenciar la docencia, en todo sentido: didáctico, pedagógico, disciplinario”</i> (C1_EDA:30)
	<i>“dan ideas”</i> (C1_EDA:86)
	<i>“cuando vos por ejemplo no sabés cómo encarar algún tema, el hecho de estar con tus compañeros te sirve”</i> (C1_EDC:21)
	<i>“ir a una clase segura de que tu trabajo va a estar bien, porque lo hiciste en cooperación con otras compañeras, me parece que me da tranquilidad”</i> (C1_EDC:55)
	<i>“actualizarse y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje”</i> (C1_FG:290)
	<i>“fortalecernos entre nosotras”</i> (C1_FG:291)
	Elaboración propia.

En el caso de experiencias que impliquen la utilización de recursos TIC en el aula, las docentes pueden socializar sus logros con colegas de otros centros mediante la participación en la Feria Departamental Ceibal, que se realiza anualmente. En el caso de la docente colaboradora, la directora indica que ha presentado un proyecto que realizó con su grado y ha ganado un premio en este evento. Esta experiencia fue publicada por una revista que se distribuye entre maestros de todo el país (C1_EDi:106). Además de este caso puntual, que no implica colaboración en la escuela, no hay mención a experiencias donde se socialicen trabajos de aula fuera del centro, a excepción de las fotos de las actividades que se suben al blog escolar (C1_EDi:164).

Sin embargo, una docente que participa en el grupo de discusión cuenta sobre una experiencia puntual de trabajo coordinada con otro centro, en este caso, en el que ella también trabaja. A partir de un proyecto específico, maestras de ambos centros coordinaron una videoconferencia para mostrar una actividad realizada con un grupo, a raíz de la cual se derivaron otras actividades relacionadas al tema en ambas escuelas (C1_EDi:11; C1_FG:27).

La docente identificada como colaboradora a su vez, comenta sobre una experiencia fuera del centro con una colega amiga, en la que intercambiaron sobre un proyecto que se desarrolló en paralelo con ambos grados; experiencia que replicó en un centro diferente, con una colega que a su vez es familiar (C1_EDC:15). Como menciona la directora, estas actividades son puntuales y esporádicas (C1_EDi:13). El registro de este tipo de experiencias se realiza en la planificación de cada docente, que comparte con sus superiores y, de manera discrecional, puede socializar con otros colegas.

En este centro no se percibe la utilidad de compartir la planificación de aula, aunque sí se comparten los proyectos obligatorios de ciclo. Sin embargo, la directora manifiesta que algunas de las docentes planifican de manera conjunta con familiares que son maestras y trabajan en otras escuelas, pero en el mismo grado, dato que corrobora la docente colaboradora (C1_EDC:15; C1_EDi:17, 19).

Más allá de las planificaciones de actividades que pueden coordinar algunas maestras con colegas de otros centros, por amistad o lazos familiares, la docente individualista manifiesta no colaborar o intercambiar con docentes de otros centros, a pesar de realizar suplencias en una escuela fija (C1_EDA:26). Otra docente declara que trabajando en una sola escuela no se da la colaboración sistemática fuera del centro, si bien dice que de encontrarse con amigas colegas en algún evento social, surgen comentarios esporádicos sobre la marcha del trabajo (C1_FG:20). Asimismo, una docente menciona que tiene un grupo en una plataforma educativa con colegas de otros centros, donde comparten materiales y se consultan, aunque de manera ocasional (C1_FG:447).

En tanto el intercambio a partir de foros en línea, es visualizado como asociado a los diferentes cursos de actualización que se ofrecen por parte del sistema, la participación en estos cursos no siempre asegura el intercambio (C1_EDi:160). Es llamativo que también identifican como intercambio en línea las instancias de trabajo coordinadas por inspección, donde participan escuelas de varias ciudades del departamento por videoconferencia (C1_EDC:104, 110).

Cabe aclarar que esta modalidad se trata de una exposición sobre alguna temática que reúne en un mismo local a varias maestras de la ciudad, con el objetivo de asistir a la charla en línea, pero el objetivo no es el trabajo conjunto ni el intercambio que, no obstante, puede darse de manera informal. Sin embargo, como explica una docente que ha participado en este tipo de charlas, no han sido convocadas las maestras de otros grados hasta el momento (C1_EDC:106), por lo que se presume que no todas las maestras tienen oportunidad de asistir a este tipo de encuentros.

En resumen, los intercambios de experiencias fuera del centro son puntuales y dentro del centro se dan más que nada de manera informal, verbalmente entre las maestras. Es importante rescatar que las docentes son las que puntualizan el hecho que, de estos intercambios verbales, no formales no se producen registros y alegan como causa que están “*aburridas de escribir, de hacer papeles y papeleo*” y por “*falta de tiempo también*” (C1_FG:455-465).

Si bien las experiencias de colaboración son un requisito de trabajo en el centro y existe un espacio de tiempo semanal donde se debería poder desarrollar la práctica, los inconvenientes para colaborar parecen pesar más que los beneficios mencionados (véase Tabla 85). Tres grupos de elementos desfavorables resultan de la clasificación de los dichos de los informantes. En el primer grupo, se manifiestan los elementos relacionados al sistema de educación primaria y el tipo de escuela. Así, por ejemplo, se visualiza como elemento de distorsión para la colaboración el papel ejercido por la supervisión; lejos de ayudar a la mejora de las maestras en su desempeño profesional, se crea un círculo vicioso donde la inspectora exige, sin dejar claros los criterios por los cuales requiere determinadas cuestiones, en especial las formalidades de la planificación.

Las maestras sienten que no tienen autonomía para su trabajo; esto genera nerviosismo y ansiedad por los requisitos y tareas que deben cumplir las docentes ante los que la supervisión prioriza la cantidad frente a la calidad. Por lo tanto, de cara a las exigencias de la planificación y la postura de la inspección, las maestras prefieren no realizar actividades de aula en colaboración. Al mismo tiempo, el espacio semanal de coordinación pensado para atender cuestiones de aula es colmado de temáticas que no se condicen con la realidad del contexto y que sobre exigen, el de por sí complicado trabajo en el centro.

En el segundo grupo de dificultades para la colaboración se encuentran los elementos propios del contexto de la escuela; las maestras no cuentan con apoyo de las familias para el aprendizaje de sus hijos, en especial aquellos que presentan alteraciones de conducta importantes. Por otro lado, las familias no cumplen con el papeleo exigido por el sistema y son las maestras las que tienen que hacer el seguimiento para que la documentación esté al día, lo que en igual medida reduce el tiempo de aula y de coordinación.

Por último, en el grupo que relaciona elementos de la idiosincrasia del colectivo docente es tal vez el más conciso, pero a la vez directo. Las causas personales para no colaborar en este centro se deben a las posturas de ciertas docentes hacia actividades compartidas, lo que se identifica con cuestiones personales como el egoísmo. Sumando otros factores como el estilo de liderazgo, la realización de acuerdos es difícil y deja a algunas personas desconformes con las decisiones, tal como expresa una de las docentes (C1_EDA:40). No obstante, lo que parece ser la barrera más importante es que no se plantean el hecho de compartir actividades de aula, lo que muestra una falta de sensibilización hacia la colaboración pedagógica en el centro, a pesar de las declaraciones de la directora sobre sus formas de motivar la colaboración.

Una de las maestras sintetiza el malestar frente a los elementos que generan distorsión en la escuela al declarar que siente “*una falta de respeto al docente como si no fuera un profesional. Somos como unas ovejas que nos mandan*” (C1_FG:395). Esto, sin dudas, resiente el desarrollo de una colaboración más profunda, máxime debido a las exigencias del sistema y a la falta de criterios claros de la supervisión respecto de la planificación y los proyectos. Por lo tanto, la colaboración, fuera de los proyectos obligatorios, se reduce al intercambio informal de ideas y a la colaboración de emergencia ante conductas disruptivas en el aula. Este tipo de colaboración, a la vez que reduce el estrés que genera el trabajo en esta escuela, no recarga a las maestras con papeleo.

Tabla 85. Dificultades para la colaboración identificadas por los informantes en el caso 1

	Dificultades	Evidencias
Sistema educativo	Supervisión	<p>"...cuando vienen a inspeccionarnos, no vemos la colaboración tampoco de ellos" (C1_FG:117)</p> <p>"...que no te piden calidad, sino que te piden cantidad" (C1_FG:382)</p> <p>"Va a venir la inspectora y me va a decir que este propósito está mal" (C1_EDC:55)</p> <p>"Y la falta de criterios entre los diferentes organismos, entre los inspectores y eso" (C1_FG:103)</p>
	Planificación: Formalidades y requisitos	<p>"Me quedo en mi salón, y no planifico, no, porque te lleva un tiempo y no tengo ganas de hacer eso, no porque no me guste trabajar con otros, pero para que me estén pidiendo eso...Yo soy reacia" (C1_FG:376)</p> <p>"Autonomía cero" (C1_FG:338)</p> <p>"...no está la libertad de planificación, la libertad de cátedra, como se dice, porque uno entre tantas exigencias, a veces se preocupa más por cómo redactar un objetivo" (C1_FG:105)</p> <p>"El problema es el papeleo..." (C1_FG:491)</p>
	Coordinación: Tiempo y agenda	<p>"...muchas veces no tenemos ese espacio, la mayoría de las veces (...)</p> <p>Porque viene la inspectora y le dice: 'No, porque en la coordinación se tiene que trabajar algo de esto, de esto y de esto'" (C1_FG:318)</p> <p>"...tampoco toman en cuenta lo que nosotros queremos" (C1_FG:320)</p> <p>"Ahora estamos las clases chicas, tenemos que hacer un proyecto paradas en los recreos" (C1_FG:328)</p>
	Tiempo de clase: Actividades relacionadas al tipo de escuela	<p>"...el tiempo pedagógico real que tenemos no son cuatro horas, es mucho menos" (C1_FG:341)</p> <p>"Vamos a hacer los recreos como antes, los niños comen como antes, si quieren más tiempo pedagógico" (C1_FG:391)</p> <p>"el mismo sistema limitó ese tiempo pedagógico...porque el ir a lavarse las manos no es en un minuto" (C1_FG:385)</p>
Contexto del centro	Familias: Acercamiento y compromiso	<p>"lleva mucho tiempo cosas que tal vez no son específicas del aprendizaje, nos consume mucho tal vez el problema de conducta, el papeleo que no cumplen, que la familia no se acerque, el estar ahí en eso, que tal vez el colaborar en algo propio del aprendizaje, no lo llevamos, lo dejamos... y colaboramos en lo otro..." (C1_FG:45)</p>
	Cuestiones administrativas	<p>"no solo el carné de salud, se le venció la cédula y tenés que andar atrás de los padres porque se le venció la cédula (...) Se le venció el carné de vacunas, tenés que andar atrás de los padres" (C1_FG:96)</p>
Idiosincrasia docente	Actitud frente a la colaboración	<p>"es algo como personal" (C1_EDi:50)</p> <p>"Para mí el egoísmo de ciertas compañeras es... ¡Ahhh! no se puede trabajar" (C1_EDC:25)</p>
	Establecimiento de acuerdos	<p>"A veces los acuerdos no son fáciles..." (C1_EDA:38)</p>
	Falta de sensibilización	<p>"Capaz que ella tiene otra idea que nunca se nos ocurrió compartirla..." (C1_FG: 471)</p> <p>"No, porque ellas tienen otro proyecto. No compartimos porque no es la misma área ni nada" (C1_FG:434)</p>

Elaboración propia.

Si bien la colaboración, que podría llamarse de emergencia permite mejorar, en parte, el trabajo en el aula, no aporta una solución definitiva a los problemas de conducta de los alumnos. Por este motivo, las maestras siguen sintiendo que: *“llega el domingo y me pongo de un malhumor terrible, de pensar en volver... [a la escuela]”* (C1_FG:486). O declaran: *“Uno viene fresco, en serio, viene todo contento... [pero] te vas a ir arrastrado de acá... más o menos, no sabés... Hasta acá estoy [hace un gesto de agobio]”* (C1_FG:480, 483, 485).

A pesar de los inconvenientes mencionados por las docentes para la colaboración, deben coordinar los proyectos de centro y otras cuestiones de trabajo. El aprovechamiento de la disponibilidad de recursos TIC provistos por el sistema, es una de las opciones a la que pueden recurrir para optimizar los tiempos y lograr avances. Sin embargo, la actitud frente a las tecnologías remarca las diferencias en el colectivo y profundiza la polarización.

v. Rol de las TIC en la colaboración: entre resistencia y negación

Dadas las limitantes que presenta el espacio de coordinación para trabajar temas como los proyectos de ciclo, que deben coordinarse entre grupos de docentes, las maestras deben buscar alternativas de trabajo. Una de ellas es coordinar en los recreos, como mencionaba una de las docentes (C1_FG:328). Sin embargo, esto no parece muy efectivo, si además se tiene en cuenta que son las maestras las que deben atender a los alumnos en estos espacios.

La colaboración en línea parece ser una de las formas usadas por estas docentes, sin embargo, la actitud frente a las TIC resulta dispar entre las maestras para su uso, segmentando el grupo entre quienes usan y quienes no usan las TIC para la colaboración. En este sentido, la directora opina que *“la computadora tuvo mucha aceptación”* (C1_EDi:83) y las TIC son una herramienta fundamental para el desarrollo de la tarea docente (C1_EDi:78).

Pero, por otro lado, informa que las que más utilizan los recursos TIC son cuatro de las docentes del plantel. Mientras que una de las docentes que coincide con el perfil de individualista es *“enemiga de la informática”* y *“se niega a trabajar [con las TIC]”*, confirmando con estas palabras lo que la propia docente manifiesta en la entrevista (C1_EDi:78; C1_EDA:46). En esta misma línea, la directora establece que son pocas las docentes que planifican sólo en papel, identificando a dos docentes que lo hacen y, por lo tanto, no comparten la planificación con la dirección a través del correo o los documentos compartidos en la nube (C1_EDi:104, 122).

Esta visión es referida por la docente identificada como colaboradora, quien indica que hay dos colegas que son muy reacias a utilizar la nube y que no están en el grupo de trabajo en línea que congrega al resto de las docentes (C1_EDC:31). La directora enfatiza en el uso del correo electrónico que se experimenta entre el colectivo (C1_EDi:168). Por el contrario, las docentes no mencionan la utilización de este medio sino los documentos compartidos en la nube, que consideran la herramienta de mayor utilidad para el trabajo colaborativo (C1_FG:194, 195, 287, 291, 293).

A esto, una de las docentes agrega como herramienta idónea para la colaboración una plataforma educativa específica del Plan Ceibal, que permite crear grupos de docentes y compartir recursos entre los participantes adheridos (C1_EDC:31, 35, 43). Esta plataforma, como comenta la docente colaboradora, permite la interacción a través de mensajes en foros, donde cada maestra puede hacer consultas y dar su opinión (C1_EDC:37, 39). Sin embargo, en el grupo de discusión esta herramienta aparece señalada como secundaria en cuanto a su uso y limitada al hecho de

compartir materiales o recursos, de manera que no la utilizan para la interacción (C1_FG:196, 198, 200).

A través de los documentos compartidos en la nube, las docentes dan forma a proyectos de ciclo en colaboración (C1_EDC:49). También coordinan conectarse a un documento en línea en un determinado momento, así, todas juntas van generando contenidos para completar el proyecto (C1_FG:164). Otra herramienta mencionada para la colaboración es la mensajería instantánea; sin embargo, establecen que su uso es más puntual, para coordinar cuestiones administrativas o de la organización (C1_FG:202, 204; C1_EDA:68). A partir del discurso de las informantes, se evidencia que no manejan otras utilidades TIC para el trabajo en colaboración en el centro (véase Tabla 86).

Tabla 86. Herramientas TIC según el conocimiento y uso dados por los docentes en el caso 1

	Herramientas para el aula	Herramientas para colaborar
Conocidas (no usadas)	--	-Correo
Usadas	-Plataformas educativas -Plataformas específicas de asignatura -Aplicaciones para presentaciones -Aplicaciones de videoconferencia	-Almacenamiento compartido en la nube -Mensajería instantánea -Plataformas educativas

Elaboración propia.

Interrogadas sobre el intercambio de recursos que las maestras generan para el trabajo en el aula, una de ellas manifiesta “*lo podríamos compartir, si*”, dejando ver que no lo hacen (C1_FG:285). Una excepción es el caso de la docente colaborativa que dice preparar presentaciones para mostrar el trabajo de su grupo en otras clases, como parte de la desestructuración y luego las sube al grupo de trabajo de la plataforma educativa (C1_FG:273). Al parecer, las docentes no generan recursos propios que compartan, aunque mencionan que intercambian actividades o materiales que encuentran en distintos repositorios (C1_EDC:35; C1_FG:438-443). En cuanto al uso en el aula de las TIC, la directora apunta que existen docentes en el centro que se resisten a integrarlas (C1_EDi:102). En su opinión es preciso utilizar más las plataformas específicas, o programas concretos para el uso con los alumnos (C1_EDi:78), así como los recursos interactivos y actividades que proporciona el Plan Ceibal (C1_EDi:112).

Del discurso de las maestras se extrae que utilizan algunos recursos de portales educativos y plataformas, pero muchas veces deben adaptarlos para el trabajo en grupo, debido a la falta de dispositivos en el aula (C1_FG:254). Las causas de estas limitantes al trabajo en clase con las TIC se centran en cuestiones relativas al cuidado de los equipos por parte de los estudiantes y sus familias (C1_EDi:83; C1_FG:207-213, 221, 227, 229). Esta situación limita el trabajo de las docentes con recursos o aplicaciones pensadas para que el estudiante trabaje de manera individual, como es el caso de las evaluaciones en línea que propone el sistema, entre otras actividades.

Asimismo, las maestras manifiestan malestar debido a los dispositivos que les entregan para el trabajo. Por ejemplo, algunas docentes del centro no cuentan con equipo, por causa de bloqueos frecuentes o roturas (C1_FG:232, 238, 241), mientras que docentes que hacen suplencias reciben varios equipos de diferentes modelos (C1_FG:233). El criterio de la directora es diferente, y opina que los dispositivos funcionan bien. Agrega que aquellas docentes que no tienen el equipo para

trabajar, es porque no se han ocupado de llevarlo a reparar al servicio técnico gratuito que provee el Plan Ceibal en la ciudad (C1_EDi:78).

A diferencia de los centros de educación secundaria, las escuelas no poseen laboratorios fijos de informática, por lo que no hay salas con computadoras utilizables para el trabajo con los grupos en caso de que los estudiantes no lleven sus equipos o los tengan rotos. La directora menciona que en el centro hay cinco dispositivos extra disponibles (C1_EDi:102), pero como ejemplifica una de las docentes: *“vos vas a la clase donde tenés veinte alumnos, cuando tenés seis computadoras”* (C1_FG:209); lo que da cuenta que, aun utilizando los dispositivos disponibles en el centro, no llegan a contar con uno por alumno. Sin dudas, la falta de dispositivos para las docentes constituye un problema para el trabajo colaborativo. Es posible que resulte un motivo para el uso medio de las TIC para la colaboración por parte de las maestras, más allá de la actitud negativa hacia este tipo de recurso que presentan un par en este colectivo.

En resumen, las docentes reconocen y valoran las posibilidades que proveen las herramientas TIC para la colaboración y para el aula. Sin embargo, las dificultades que presenta la implementación de actividades en clase por la falta de equipos limitan el uso de los recursos en el contexto pedagógico. Por otra parte, en el ámbito del intercambio profesional, se percibe una falta de sensibilización para el uso compartido de recursos, más allá de las tareas requeridas por el proyecto de ciclo. Eso se configura debido a la falta de asignación de dispositivos a algunas de las docentes lo que genera un malestar y, en algunos casos, resistencia para participar en mayor cantidad de actividades conjuntas en el centro.

vi. Síntesis del caso 1

Llegar a la escuela implica acercarse a un barrio humilde de la ciudad que se rodea de viviendas precarias, y aproximarse peligrosamente a la inseguridad que todos conocen, pero de la que pocos hablan libremente (véase Tabla 87). La delincuencia y la violencia son circunstancias que se conjugan con los bajos recursos de las familias que envían a sus hijos a este centro. Aunque el sistema se esfuerza por mejorar la situación de los estudiantes que asisten, brindando dos comidas diarias y un horario más extenso, el peso de las condicionantes del contexto reduce las expectativas de futuro de los alumnos, y aumenta las dificultades de aprendizaje. Las causas para un mal desempeño del centro saltan a la vista, pero es el mismo sistema el que fomenta el pase social para evitar dar muestras de su falta de operatividad en la mejora del nivel de vida de los alumnos y sus familias.

A esto se suma el bajo nivel de acercamiento de las familias al centro, lo que redobla el trabajo, de por sí cargado de las maestras. Los motivos de malestar del colectivo docente son variados, pero provocan que haya un clima de trabajo con tensiones y dificultades de relacionamiento, en especial con la supervisión. De igual manera, la modalidad de trabajo en ciclos favorece la división de las docentes, haciendo más evidente la polarización entre maestras que se manejan con recursos TIC y las que no.

Desde la dirección se sugiere la colaboración y la participación en diferentes iniciativas, pero, de hecho, solo alrededor de la mitad de las maestras son las que siguen estas sugerencias. El resto se muestran reacias a participar, debido a que implica un mayor tiempo de trabajo no remunerado para la planificación.

Tabla 87. Síntesis del caso 1

Elementos caracterizadores del centro	Cuidad/ zona	Barrio periférico
	Contexto sociocultural	Bajo (Q1)
	Tipo de centro	Escuela urbana, Tiempo extendido
	Edificio, capacidad	Tamaño inadecuado, bien mantenido
	Estudiantes	Mayor proporción: nivel de desempeño medio-bajo 159 estudiantes inscriptos
	Familias	Acercamiento al centro: Bajo
	Docentes	12 docentes Grupo de docentes en su mayoría de la ciudad
Organización del centro	Facilitadores para el trabajo	Decisiones acordadas Grupo de docentes activo
	Impedimentos para la colaboración	Utilización de la coordinación Formalidades de la planificación
	Socialización y reflexión dentro del centro	En coordinación: Baja Espacios informales: Media- baja
	Socialización y reflexión fuera del centro	Espacios formales: No Alternativas: Salas docentes, colegas de la familia
	Registros de las prácticas colaborativas	Registros formales (planificación): Socialización baja Registros formales (proyectos de ciclo): Socialización baja
	Clima organizacional	Cierta tensión, divisiones entre el colectivo
	Supervisión	No apoya a docentes
Colaboración docente	Definición	Intercambio de ideas y experiencias Fortalecimiento y actualización
	Características del docente que colabora	Personales: Apertura, compañerismo Profesionales: Apoyo, complementación
	Experiencias dentro del centro	Institucionales: Baja Pedagógicas: Baja
	Experiencias fuera del centro	Institucionales: Baja Pedagógicas: Media
	Beneficios percibidos	Profesionales: Medio Estudiantes: No mencionan
	Dificultades asociadas	Egoísmo de colegas
Uso de TIC	Actitud	Mayoría neutra
	Para colaborar	Mensajería instantánea: Bajo Documentos compartidos en la nube: Medio
	Para el aula	Plataforma educativa: Medio-bajo
	Plan Ceibal	Ventajas: recursos digitales, plataformas Desventajas: falta de reparación, reposición o asignación de dispositivos

Elaboración propia.

En este sentido, los requisitos administrativos por parte de inspección para la planificación diaria y la de actividades en conjunto, son los que frenan a las maestras a participar más en colaboración. La polarización del grupo se da entre las docentes que se niegan a la realización de eventos institucionales o actividades compartidas y las que intentan que los proyectos salgan adelante, a pesar de tener que procurar o comprar por sus medios los recursos y materiales para el trabajo.

Si bien las decisiones se establecen a partir de acuerdos, algunas docentes no parecen estar conformes. Suma al malestar lo que se percibe como falta de apoyo al trabajo de las docentes por parte de la dirección. En igual medida, la implementación de la agenda de la coordinación, que no cubre la necesidad de intercambio que tienen las maestras a causa de los problemas que acarrear los estudiantes al aula actúa como foco de malestar. Al no poder coordinar en el espacio definido, ni usar el tiempo para cuestiones de interés pedagógico, las docentes declaran que conversan en el recreo o coordinan los proyectos de ciclo mediante documentos compartidos en la nube. Sin embargo, la socialización de experiencias es limitada y la colaboración se reduce al manejo de desajustes de conducta en el aula.

A pesar de que existen experiencias de colaboración dentro y fuera del centro, las iniciativas parten de dos o tres docentes, independientemente de si trabajan en dos centros. Otras iniciativas como la participación en eventos de divulgación o salas de intercambio docente solo son aprovechadas por la docente colaboradora. En general, tanto las experiencias dentro y fuera del centro como su socialización, son reducidas. En opinión de este grupo, la colaboración parte de aquellos docentes que se muestran más abiertos y promueven el compañerismo, a la vez que dan apoyo a los colegas y buscan la complementación en aspectos del saber profesional. Esto permite un fortalecimiento a nivel técnico y provee de actualización permanente a partir del intercambio de experiencias e ideas.

La apertura a la utilización de herramientas TIC es un factor de relevancia para el aprovechamiento de los recursos disponibles para la colaboración y para el aula. Sin embargo, al polarizarse entre el rechazo y la negación del uso de los medios digitales y sus prestaciones, el efecto se neutraliza en el centro. La colaboración en el centro es limitada y ocurre por el esfuerzo de un grupo de docentes que pone de sí, en trabajo y recursos, para que la educación de los alumnos sea posible, en un ambiente que las supera día a día.

b. Caso 2: Colaboración en familia

Perdón por las manchas de esta página. Son de té con limón, o de naranja. Puede que un día tenga dos mesas, una para comer y otra para escribir.

Julio Cortázar, Historias de cronopios y de famas, 1962

El caso que se describe trata de un centro de enseñanza primaria. La administración lo ubica en el nivel de contexto sociocultural más bajo y fue seleccionado por el alto porcentaje de repetición, en relación con centros del mismo quintil en la jurisdicción. La escuela, situada en la zona periférica de la ciudad, se ubica en un barrio marginal. La matrícula y la cantidad de docentes, así como particularidades del tipo de escuela, constituyen elementos de significancia para contrastar las formas de colaboración (véase Ilustración XLIV).

Ilustración XLIV. Características destacadas del caso 2

Caso 2

<p>Escuela urbana – A.PR.EN.D.E.R Nivel de contexto socio-cultural: Q1 Desempeño: Bajo</p>	<p>Contexto: -Barrio de la periferia -Asentamiento irregular</p>
<p>Estudiantes: 77 Docentes: 7</p>	<p>Involucramiento de familias: Bajo</p>

Grado de colaboración:
"Viniste a dar con gente extraordinaria..." (C2_FG:514)
"Si estamos en esto vamos a ponerle onda" (C2_EDi:45)

Uso de TIC para trabajo colaborativo:

<Mensajería instantánea	>Documentos en la nube
<Correo electrónico	>Plataformas educativas

Elaboración propia.

Una síntesis de los aspectos notables de este caso incluye apreciaciones sobre las visitas al centro. Por ejemplo, el trabajo se desarrolla en un ambiente que a nivel de las interacciones se maneja de forma familiar, lo que facilita el relacionamiento. Sin embargo, la informalidad del trato que impregna los modos de trabajo parece resultar contraproducente, en tanto borra los límites del ejercicio de la dirección. La informalidad, lejos de mejorar las condiciones de colaboración resulta un contrapeso, limitándola a intercambios de escaso impacto en la labor en el aula. Resulta difícil dar cuenta de todas las observaciones y detalles que sustentan estas reflexiones. Por eso, tal vez, la idea de una sola mesa representa las carencias materiales del contexto de esta escuela, en el

que la amistad entre el colectivo docente es reflejada por el envío permisivo de una carta con manchas de té.

i. El centro como contexto: atender la vulnerabilidad

El centro funciona en un predio amplio, donde se ubican dos edificaciones separadas que forman una L (C2_O1:5). En el edificio principal, que se encuentra más cercano al acceso al predio, funciona la dirección escolar. Este espacio parece haber sido parte del hall de distribución, y se separa de éste con tabiques de vidrio y madera. Se trata de un espacio de paso entre el hall y una sala a la que se puede acceder desde el exterior. A su vez, los salones tienen dos entradas, una por el hall y otra por el patio. Al lado del edificio principal parece haber una cancha de fútbol ya que se ven arcos, sin embargo, el estado de mantenimiento parece indicar que no se utiliza (C2_O1:7).

Según la docente colaboradora, unos meses atrás durante su visita al centro, un consejero de Consejo de Educación Inicial y Primaria elogió las instalaciones como las de una escuela *“muy prolija y muy limpia (...) una de las más prolijas”* que la autoridad había visto (C2_EDC:252). La docente concuerda en que esto es así y, además, señala que es *“confortable”* debido a que *“hay un aula para cada maestro”* (C2_EDC:252, 244).

El centro es pequeño, la estructura básica de funcionamiento se cubre con una directora, que a la vez tiene un grado, y cuatro maestras (C2_EDA:368, C2_C:115). Aunque la directora tiene diez años de trabajo en la escuela como maestra, es el primer año en la dirección (C2_EDi:37). Además, aclara que no tiene los cursos correspondientes para ser directora, ni ha dado concurso, pero explica que *“la escuela quedó sin dirección y me lo propusieron (...) porque ninguna persona que estuviera preparada, que tuviera el curso o el concurso la eligió [la dirección vacante]. Si no, yo no estaría acá”* (C2_EDi:39). Por otra parte, no cuenta con apoyo de personal administrativo (C2_C:120), por lo que las tareas se le dificultan, tanto para la gestión como para el aula (C2_EDA:368; C2_C:94).

El centro es de tipo A.PR.EN.D.E.R (C2_C:103, C2_EDi:15), es decir que forma parte de un programa especial del Consejo de Educación Inicial y Primaria para atender de manera polivalente la vulnerabilidad de los estudiantes que asisten (véase capítulo 2). A pesar de esta vulnerabilidad, las clases se desarrollan en dos turnos de cuatro horas y no en un horario extendido. A la mañana funcionan el grupo de tercer año, el grupo de cuarto y quinto, y el de sexto año. A la tarde, funcionan dos grupos: el de inicial cuatro y cinco años, y el de primero y segundo año (C2_C:96). En total, cinco maestras atienden ocho grados, debido a que funcionan tres grupos llamados *“familísticos”*, en los que se unen los grados (C2_C:93; C2_EDC:205).

La unión de grados se justifica por el número de estudiantes que concurren: un total de 77 alumnos, 18 de los cuales pertenecen al grupo *“familístico”* de inicial y los 59 restantes, a los niveles de primaria (C2_C:51,58,95). En opinión de una maestra son *“pocos alumnos”* (C2_FG:488) y eso justifica que algunos de los grupos se hayan fusionado, y se hayan reducido los cargos docentes en la escuela (C2_C:93). A su vez, y dada la situación económica general de las familias, unos 55 alumnos son atendidos en el comedor escolar (C2_C:120). Y *“este año ha aumentado bastante el número”* de estudiantes que se benefician del servicio de alimentación (C2_EDC:66).

En cuanto al alumnado, proviene del barrio, de manera principal de un asentamiento irregular ubicado a tres cuadras de la escuela (C2_C:98; C2_EDC:183). Según la directora, los niveles de

aprendizaje son muy descendidos y lo atribuye al nivel educativo de los padres y las características del contexto (C2_C:104,121). El problema de las dificultades de aprendizaje es referido por las maestras (C2_EDC:21; C2_EDA:74), así como las dificultades en el lenguaje (C2_EDC:28). Si bien las maestras reconocen que se dan situaciones de violencia por parte de familias y estudiantes (C2_EDC:21; C2_EDA:74), consideran que han hecho un trabajo importante en valores y convivencia (C2_EDC:183,187), por lo que *“ya no se viven esas instancias de violencia importante que había en el pasado”* (C2_EDC:66).

“El contexto influye en el aprendizaje, sí. Sí, ¿no va a influir?”, reflexiona una de las docentes (C2_EDA:71). A su criterio, las situaciones de violencia intrafamiliar provocan alteraciones en la conducta de los estudiantes: *“descargan todo ese nerviosismo acá en la escuela”* (C2_EDA:74). Estas situaciones, junto con las carencias materiales (C2_EDC:25, 36) y la falta de apoyo desde el hogar que menciona la maestra (C2_EDA:65; C2_EDC:25), favorecen las problemáticas de aprendizaje, en especial, las relacionadas con la oralidad (C2_EDC:246,248; C2_EDC:28):

Tienen [los estudiantes] un déficit de atención impresionante, de concentración... vienen con las necesidades básicas insatisfechas. El comedor está poblado por eso, porque...no tienen qué comer y... Después vienen en invierno sin ropa, vienen vestidos, pero, digo, no adecuadamente al invierno. (C2_EDA:74)

La situación del estudiantado indica que el trabajo docente con estos alumnos es dificultoso (C2_FG:159, 161, 162). Sin embargo, todas las maestras coinciden en que las estrategias para resolver conflictos, que han estado desarrollando desde hace unos seis o siete años, les permiten superar inconvenientes de conductas disruptivas (C2_EDC:175, 178, 179; C2_FG:135-143; C2_C:111). La advertencia sobre el clima de trabajo con los estudiantes que realiza la docente colaboradora es clara al respecto:

No te estoy planteando una escuela ideal, no quiero que te vayas con la idea de que esta escuela es ideal. En esta escuela se trabaja muy bien. Ha habido cambios importantes a lucha y a esfuerzo, pero también hay situaciones difíciles. No son las de antes, pero existen. Niños que igual se pelean o se dicen algo que no está correcto. Porque es lo que ellos, muchas veces, viven en el hogar. (C2_EDC:193)

En este entorno parece comprensible que se trate de una escuela cuyo desempeño es bajo. No obstante, por tratarse de una escuela A.PR.EN.D.E.R existen varios programas asociados que deberían contrarrestar los problemas que determinan las dificultades de aprendizaje (C2_C:100, 101, 116, 119). Por ejemplo, a la escuela asisten periódicamente dos psicólogas, una maestra itinerante que trabaja con niños con dificultades de aprendizaje y, además, cuenta con un cargo de maestra comunitaria, llevado a cabo por la maestra de inicial, cuya misión es apoyar a los alumnos con dificultades mediante el acercamiento a los hogares (C2_C:100, 115, 123, 124; C2_EDA:65).

A pesar de los programas de ayuda, de que son pocos estudiantes, de las estrategias para minimizar la violencia en el centro, y de una flexibilidad en la visión de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes (C2_EDC:203; C2_EDA:84, 86, 88) la repetición es inevitable en ciertos casos. Al relativo poco éxito del programa de acompañamiento en la transición de primaria a secundaria (C2_C:106) se suman las pocas posibilidades de desarrollo que tienen estos estudiantes en el contexto en el que viven.

En este sentido la directora se lamenta: *“el barrio se los come literalmente”* (C2_C:109) y a pesar de los esfuerzos reflexiona: *“no estamos cambiando nada, los chiquilines saben que repiten la historia de los padres”* (C2_C:105).

ii. El centro como texto: entre estigmas y modelos para acercar a las familias

La historia de los padres no resulta en una visión alentadora. Según la directora, al terminar la escuela los adolescentes delinquen y las adolescentes se dedican a la prostitución, al servicio doméstico o a cuidar hermanos o hijos (C2_C:108). El barrio en el que se encuentra la escuela parece no mostrar otras alternativas. Ubicada en la zona periférica de la ciudad, la escuela debería recibir también a estudiantes provenientes de hogares de clase media y media baja, debido a que en el radio escolar hay varios complejos habitacionales (C2_C:118).

Sin embargo, el surgimiento de un asentamiento irregular cercano a la escuela y los casos de violencia que se suscitaron en el ámbito del centro, determinaron que algunas familias decidieran trasladar a sus hijos a otros centros. Según la directora sólo tres o cuatro familias de clase media envían a sus hijos a la escuela. El resto de las familias fueron tramitando el pase a un centro cercano, con argumentos que están en la línea del relato que realiza la actual directora:

Una vez una mamá me dijo: "Bueno, mirá, yo te soy sincera, vivo a media cuadra de la escuela, pero voy a sacar a mis hijos porque en realidad, mis hijos tienen otro nivel, yo a los compañeritos de la clase no los puedo invitar a los cumpleaños, no compartimos los mismos gustos, ni las mismas cosas, las mismas actividades..." (C2_EDi:25)

Esta visión muestra el contraste en el barrio que, a modo de hito, es dividido por una peligrosa calle de tránsito pesado que separa el radio de la escuela en dos: por un lado, las casas y complejos habitacionales de clase media y por el otro, la escuela, el asentamiento y el prostíbulo (C2_O1:6; C2_C:118).

A criterio de la directora, la escuela ha sido estigmatizada a partir de la afluencia de familias del asentamiento (C2_C:113; C2_EDi:6,21,25). Asimismo, algunos de los alumnos provienen de familias itinerantes, en las que, el sustento principal del hogar deriva de la prostitución. La directora resume el problema: *"la etiqueta no se la saca nadie. Es así, es la escuela de los pobres, y hay gente que no quiere estar junto con los pobres. Punto, es así de claro"* (C2_EDi:25).

Este estigma se manifiesta además en las actitudes de las familias. A los mencionados problemas de violencia y lenguaje deficitario, se agrega que las familias no saben poner límites (C2_EDC:68). Además, no se acercan a la escuela para interesarse por la marcha de los estudiantes, o se niegan a participar de actividades programadas para hacer en la casa (C2_EDA:220). Muchos de los integrantes del núcleo familiar son *"analfabetos por desuso"* (C2_EDC:23), o son madres que han ido a la escuela especial por dificultades de aprendizaje (C2_EDA:76). Como en otras realidades, las familias que participan de cada propuesta son unas pocas y siempre las mismas (C2_EDA:222; C2_C:102).

Es por lo que, al momento del estudio de campo, las maestras estaban organizando la puesta en escena de una obra de teatro por parte de un grupo de actores amateur de la ciudad (C2_EDC:62). Con el objetivo de acercar a los padres a la escuela (C2_C:102; C2_O2:16; C2_EDC:64) y brindarles la oportunidad de asistir a un evento, el equipo docente debatía la forma de llevar adelante la idea, con el escaso presupuesto disponible (C2_O2:17). Pero para las docentes el esfuerzo valía la pena porque:

Ellas [las madres] te manifiestan que no salen casi nunca, en todo el año. Por ejemplo, el día de la fiesta de fin de año es un evento social muy importante. Porque son madres con muchos niños, y salir requiere un acuerdo familiar importante, y desde lo económico

también importante. Por más que ellas reciben, las familias reciben los planes [sociales] y todo, pero, esos planes los usan para la vivienda, para la comida... (C2_EDC:64).

Esta situación de las familias también repercute en los estudiantes y en los esfuerzos de las maestras, en tanto intentan generar actividades fuera de la escuela porque hasta hace algún tiempo los chicos no conocían la playa, o la plaza principal de la ciudad, entre otros sitios de la zona (C2_C:118). Según la directora esto es causa y consecuencia de que los estudiantes y sus familias, tengan problemas de autoestima y a la vez, no se acerquen al centro (C2_C:102).

En esta realidad, el impacto del contexto en el aula es innegable, y se pueden intuir las repercusiones que tiene en el trabajo docente. Sin embargo, los esfuerzos de las maestras para sobrellevar estas situaciones y, en cierta medida revertirlas, integrando a las familias al centro, muestra una luz de esperanza. En opinión de las docentes, el contexto no afecta el trabajo (C2_FG:83), debido a que trabajaban en la escuela desde antes del cambio de la población estudiantil producto de la instalación del asentamiento, y se fueron adaptando (C2_FG:85).

Además, la docente relata que *“al conocer la realidad y saber cómo llevarla adelante, y cómo educar, y cómo trabajar con ellos, y cómo tratar a los padres, y cómo involucrarlos con nosotros y todo lo demás, se nos hizo fácil trabajar”* (C2_FG:85). Entonces, cuando llega un colega nuevo tratan *“de informarle de todo eso. Que sepa esas situaciones, que sepa cómo abordar determinadas situaciones para salir ileso, entre comillas, de todas esas situaciones”* (C2_FG:85).

iii. El trabajo en el centro: no es algo para cualquiera

En el centro trabajan cinco docentes encargadas de ocho grados, con tres grupos “familísticos” (C2_C:93). A ellas se suma un docente de educación física y una maestra itinerante, que participan en días específicos de la semana (C2_C:120,124; C2_EDA:306). Por otro lado, algunos grados tienen una instancia semanal por videoconferencia, en el marco del programa Ceibal en Inglés Primaria, con un docente de inglés (C2_FG:217; C2_O3:28; C2_C:120). Este centro no tiene una Maestra de Apoyo Ceibal, que trabaje con las docentes y las oriente en relación con recursos TIC (C2_EDA:156). En el caso de la maestra dinamizadora, que podría dar una orientación sobre usos de las TIC, la directora manifiesta que, con suerte, viene una vez al mes a la escuela, debido a la poca cantidad de maestros a orientar (C2_EDi:65,102; C2_EDC:109).

Dado que se trata de una escuela del programa A.PR.EN.D.E.R, participa de un proyecto de intervenciones interdisciplinarias para la promoción de los aprendizajes, por el cual dos psicólogas, asignadas por el programa “Escuelas Disfrutables” (véase capítulo 2), asisten a la escuela periódicamente y realizan coordinaciones con la maestra comunitaria (C2_EDC:11, 320). Asimismo, a partir de diferentes proyectos y programas, se le asignan recursos, tanto humanos como económicos a la escuela, los que favorecen algunos aspectos del trabajo con los estudiantes (C2_EDC:244; C2_FG:502; C2_C:109).

Más allá de los profesionales que pueden involucrarse en mayor o menor medida en actividades del centro, el grupo de docentes que trabaja de manera continua está compuesto por cinco maestras (C2_EDC:99). Tres de ellas, están juntas desde hace al menos diez años, mientras que las demás son interinas, es decir que al año siguiente podrían no trabajar allí (C2_EDi:9). Hasta 2015, el plantel docente era estable, pero por diferentes motivos, se fueron produciendo cambios (C2_C:110), como, por ejemplo, la reducción de cargos debido a la matrícula de la escuela

(C2_FG:504). Los cambios que más se hicieron notar fueron los de dirección (C2_FG:88,90), como manifiesta una docente:

Hemos tenido directores excelentes. Lo que no ha favorecido es que cambia la dirección todos los años. (...) estaría bueno que persistiera un director (...) No ha sido impedimento, pero es bueno para la escuela que no haya... Porque siempre estás, todas las vacaciones "¿Quién vendrá, quien vendrá?" Que nos crea como...se crea como una ansiedad, ¿viste? (C2_EDC:262)

Por otro lado, la estabilidad de las tres maestras efectivas indica que existen líneas de trabajo que han perdurado y se han fortalecido como, por ejemplo, las estrategias de manejo de conflictos para la reducción de la violencia dentro del centro (C2_EDi:9; C2_FG:144-152; C2_C:111; C2_EDC:72). Esto revela además que el relacionamiento entre ellas es bueno, y que, a causa de los años, se ha transformado en un vínculo de amistad (C2_EDC:72,99; C2_C:110; C2_EDi:124).

Según manifiestan en el grupo de discusión, las nuevas maestras son integradas en la escuela y se sienten a gusto (C2_FG:18,19, 684). En opinión de la directora, las maestras nuevas trabajan y “se comprometen impresionante con la escuela” porque las efectivas les contagian el sentimiento de pertenencia (C2_EDi:11). Durante el grupo de discusión, las docentes confiesan que la clave está en tratar los problemas como de la escuela y no de un docente en particular (C2_FG:23), ayudarse (C2_FG:23), aceptar la diferencia y tolerarse (C2_FG:18), respetarse (C2_FG:17) y orientarse (C2_FG:19). En otras palabras, practicar el compañerismo (C2_FG:19,52), la confianza (C2_FG:52), la empatía (C2_C:114) y la inclusión (C2_FG:19).

Los testimonios dejan ver que no todas las maestras que han venido a trabajar al centro han podido proseguir. A pesar de la ayuda que las maestras efectivas declaran ofrecer a las recién llegadas, algunas de ellas no han podido lidiar con ciertas situaciones (C2_FG:133). En opinión de la directora las causas pueden ser:

Porque vieron los chiquilines que se estaban peleando, y no supieron solucionarlo. Porque vieron un chiquilín todo sucio, o lleno de mocos, o con mucho olor y no les gustó. Porque vieron a una madre vestida un poco rara o mal vestida, como quieras decirle, o pobre y no les gustó. No es para cualquiera... (C2_EDi:11)

La razón por la que las maestras efectivas logran trabajar desde hace tanto tiempo en la escuela, a pesar de la situación contextual, parece ser la posibilidad de desconexión del trabajo una vez terminado el turno (C2_EDi:49; C2_EDC:103). Por otro lado, rescatan que aprenden mucho en la interacción con estas familias (C2_EDi:53) y se sienten bien por las posibilidades de ayudarles a través de redes organizadas para tal fin (C2_EDC:23). Además de que son pocas maestras, lo que creen que es una ventaja (C2_FG:23,25,481,500; C2_EDA:256), dos docentes manifiestan la importancia de no faltar al trabajo (C2_EDC:99; C2_EDi:49). Por otra parte, a partir del programa de “Escuelas Disfrutables”, las maestras reciben el apoyo de psicólogas que organizan talleres de autocuidado, por ejemplo (C2_EDC:11,68). Posiblemente estos elementos, conjugados, sean las causas que mantienen un clima de trabajo positivo en el centro, tal como resume la directora:

[Que] el plantel sea efectivo y estable (...) te da un clima de trabajo sumamente adecuado y que después influye y ayuda a mantenerlo, aún con maestras que sean interinas (...) Entonces, al ser pocas, y al tener claro esos acuerdos institucionales [de manejo de conflictos] que nos hemos construido durante estos años, es como que se contagia... [el clima]. (C2_EDi:9)

En suma, aunque el contexto de vulnerabilidad de los alumnos es un factor que hace diferente el trabajo en el centro en comparación con otros, el grupo de docentes efectivas de la escuela ha desarrollado estrategias para el desarrollo de las tareas de enseñanza, sin que el contexto impacte de manera negativa a nivel relacional de las maestras. Esta forma de relacionamiento, perfeccionada en los años de trabajo conjunto, ha dado paso a un vínculo donde lo profesional se tiñe de afecto y los nuevos integrantes se sienten acogidos.

Además, es posible que las docentes nuevas tengan *“un perfil especial”* (C2_EDC:56) para estar trabajando con personas de vulnerabilidad social, lo que les permite llevar adelante las tareas, debido a que comprenden que *“no es lo mismo trabajar en la escuela A.PR.EN.D.E.R que en escuelas con otra categoría”*, donde, precisamente *“los niños provienen de hogares vulnerables”* (C2_FG:72).

Pero no todo es lo que parece, porque la directora opina que una de las docentes interinas *“es la más reticente”* y lo marca como una postura general a nivel personal (C2_EDi:31). Durante la entrevista en profundidad con esta docente, identificada como individualista, se puede apreciar un cierto grado de rechazo inicial a la participación, pero luego de comenzar con el intercambio, se muestra abierta (C2_EDA:6), con opiniones positivas sobre sus compañeras (C2_EDA:346) y una marcada sintonía de trabajo con la maestra de inicial (C2_FG:498), con quien comparte el turno.

Más allá de ese aspecto puntual en el relacionamiento, en cuanto a la organización del trabajo, no existen evidencias que demuestren que las docentes reaccionan con pesar o incomodidad frente a las tareas y proyectos de la escuela. La visión general es positiva, y centrada en buscar lo mejor para los alumnos, lo que probablemente, facilite el funcionamiento escolar. Es posible que, por este motivo, las maestras utilicen el tiempo del recreo para combinar la planificación de actividades (C2_EDA:348), y lo vean como una oportunidad para el trabajo compartido, sin marcar que esto les demande mayor esfuerzo de tareas administrativas o requisitos de planificación (C2_EDA:98, 102, 124). También visualizan como una oportunidad de intercambio las coordinaciones de salas docentes que, en este tipo de centro en particular, tienen lugar dos veces al mes, en un total de cuatro horas (C2_C:116; C2_EDi:124; C2_EDC:268).

Tal vez el funcionamiento en turnos genera algunos inconvenientes, que dificultan el relacionamiento con la docente del grupo *“familiarístico”* de primero y segundo, que a su vez identifican como individualista. Sin embargo, la maestra comunitaria trabaja en la mañana y hace de nexo entre el plantel, facilitando la comunicación (C2_EDi:142). Asimismo, la integración se da en la coordinación (C2_EDA:262), o se realizan intercambios puntuales durante el cambio de turno. Incluso, algunas veces se han organizado actividades para los niños, en los que los turnos se juntan (C2_EDA:258). A la vez, el colectivo estuvo trabajando, por ejemplo, en el marco de un proyecto P.O.D.E.S (véase capítulo 2), donde integraron miradas para mejorar el desarrollo de los recreos mediante juegos; y en la obra de teatro para padres (C2_EDi:140; C2_EDC:284).

Otro inconveniente, se puede deducir del doble rol de la directora-maestra (C2_EDA:368), sumado a su falta de experiencia en la supervisión de colegas que, a la vez, son amigas (C2_EDC:90). Acaso la falta de una inspección periódica (C2_EDi:92), pueda estar influyendo en el ejercicio de la dirección, pero la propia directora manifiesta recurrir a la anterior directora del centro para consultas en caso necesario y a una de sus compañeras para organizar la contabilidad de la escuela (C2_C:122; C2_EDi:41).

Como se puede apreciar, ante los inconvenientes detectados siempre cabe una solución por parte del colectivo. Quizás porque *“a esta escuela todo le cuesta mucho más que a las otras”*

(C2_EDi:102), las maestras buscan alternativas para contener a los niños, a la vez que encuentran formas de hacer más fácil el trabajo y ver el lado positivo a las cosas. Por ejemplo, manifiestan apertura para trabajar con otros actores en el espacio de coordinación (C2_EDC:139) o bien, para participar en instancias de trabajo en otros centros (C2_EDC:252; C2_EDi:29), quizás porque las maestras tienen experiencias en redes de apoyo a los estudiantes y las familias (C2_EDC:11).

En cuanto a las actas de las coordinaciones o los requisitos de la planificación, tampoco existe evidencia de percepciones negativas sobre su realización. Si bien manifiestan que ingresar el acta de las reuniones al sistema de gestión del Consejo es un tanto estructurado (C2_FG:554), admiten que dedican un espacio de tiempo de la coordinación a su llenado, de manera de ayudarse a completar la fórmula en equipo (C2_EDi:138). Además, la directora concede que es una forma de estructurar las reuniones para que se centren en lo pedagógico (C2_EDi:138).

En general, visualizan el espacio de coordinación como parte del compromiso docente con la escuela (C2_EDi:132) y muy valioso, en tanto que les permite la comunicación fluida y la colaboración y la concreción de acuerdos, en especial, debido al tamaño del grupo (C2_EDi:124, 126; C2_FG:537-540). Por otro lado, la docente identificada como colaboradora refiere a los beneficios de la coordinación en estos términos: *“eso te da la coordinación, eso te da la sangre joven que tiene lo último digamos, y las que tenemos experiencia. Hoy me han pasado, esas maestras más jóvenes, las ganas. (...) pero es trabajar juntas en esto”* (C2_EDC:78).

Aunque mencionan que no tienen demasiado tiempo para hacer cursos o concurrir a instancias de capacitación, consideran que están *“abiertas a todo lo que sea formación, a todo lo que sea cambio, a todo lo que sea establecer redes”* para fortalecerse, favorecer a la escuela y ser mejores profesionales (C2_EDi:31,35). Esta visión de apertura requerida para trabajar en estas condiciones quizás sea el elemento más importante para determinar qué tipo de docentes pueden permanecer con éxito en la institución.

iv. Colaboración docente: todo por los alumnos

Los estudiantes y sus familias constituyen los dos ejes más importantes del trabajo docente en esta escuela (C2_FG:170; C2_C:102). Las docentes reconocen que el trabajo en el centro no es para cualquier persona y es necesario ver, desde ese enfoque, el fenómeno de la colaboración en esta escuela. Como punto de partida, la evidencia indica que, en mayor o menor medida, el colectivo colabora y lo transmite en sus testimonios, describiendo las relaciones personales con características que habilitan la colaboración profesional (véase Tabla 88).

A partir de estas características, que el colectivo reconoce como condicionantes para que se dé la colaboración, pueden contrastarse las experiencias que las docentes declaran realizar en esta modalidad. En este sentido, la directora menciona que las docentes colaboran *“totalmente, un cien por ciento”* (C2_EDi:9). Y la docente colaboradora bromea a partir del trabajo en colaboración: *“Así que, como ves, hay mucha tarea”* (C2_EDC:50).

Asimismo, no parece claro que la directora tenga que hacer demasiado esfuerzo para que las docentes colaboren, más bien la estrategia es *“desde el afecto y tratando de convencerlas de que bueno, si estamos en esto vamos a ponerle onda”* (C2_EDi:45), desde *“un convencimiento de ‘Dale, dale, vamos a ponerle un poquito de onda, es por la escuela’”* (C2_EDi:104), lo que estaría reafirmando la existencia de sentido de pertenencia y el buen relacionamiento existente. Es que,

dadas las características de la escuela, pensar en un ámbito sin cierto trabajo conjunto fluido sería una limitante tanto para el desarrollo profesional como para el bienestar de los niños.

Tabla 88. Elementos que integran el perfil del docente colaborador en el caso 2

Elementos personales	Elementos profesionales
Respeto (C2_EDi:208; C2_FG:63,88)	Profesionalismo (C2_EDi:208)
Cariño por el lugar en el que se trabaja y por el otro (C2_EDi:208; C2_FG:88)	Promover un ámbito de trabajo saludable (C2_EDi:208)
Ayuda (C2_EDi:208; C2_EDC:167)	Consciencia profesional (C2_EDC:366)
Tolerancia (C2_EDi:208; C2_FG:61-63)	Enriquecimiento mutuo (C2_FG:88)
Afecto (C2_EDi:208)	Gusto por el trabajo (C2_EDi:45)
Solidaridad (C2_EDC:366)	Orientador (C2_EDA:63)
Empatía (C2_EDC:366)	Querer a los estudiantes (C2_EDi:45)
Compartir, no ser egoísta (C2_FG:68-70,95,622-624,658)	Trabaja en beneficio el centro y los estudiantes (C2_EDC:9,207; C2_FG:70,71)
Buena persona (C2_FG:88)	Ayuda en lo profesional (C2_EDA:61)
Buen relacionamiento (C2_FG:88; EDA:100)	Forma al colega (C2_EDA:61)
Involucramiento en forma positiva (C2_EDC:366)	Apertura a las críticas constructivas (C2_EDA:568; C2_FG:658,659)
Compañerismo (C2_EDA:556,568; C2_FG:67)	Provee información (C2_EDA:61)
Atento a lo que le pasa al otro a nivel humano (C2_EDA:556)	Relacionamiento con las familias y la comunidad extraescolar (C2_EDC:21,23,366)
Flexibilidad (C2_EDC:56)	Acepta desafíos (C2_EDC:78)
Apertura al diálogo (C2_EDA:568)	Entusiasta para probar cosas nuevas (C2_EDC:78)
Paciencia (C2_EDC:56)	Propone (C2_EDC:78)
Sentido del humor (C2_EDC:87)	Cree que el intercambio enriquece (C2_EDC:296)
Seguridad (C2_FG:64-66,650)	Facilita el trabajo del colega (C2_EDC:167,207)
Apertura mental (C2_EDA:100,560)	Entiende las trayectorias individuales de cada estudiante (C2_EDC:205)

Elaboración propia.

A pesar de que enfatizan en el hecho de la colaboración, y en especial, de practicar el compañerismo en el centro, reconocen que el egoísmo al que tiende la profesión (C2_FG:95,97), fomentado por el sistema de efectividad de cargos, es uno de los principales inconvenientes del trabajo conjunto (C2_FG:102). Las experiencias de colaboración (véase Ilustración XLV), son variadas e involucran tanto a las docentes de la escuela y profesionales del sistema, como a actores de la comunidad.

Entre las experiencias a nivel institucional en el centro, se encuentran: las salas docentes en las que participan otros actores (C2_EDC:139); la organización, en conjunto con las psicólogas del programa, de charlas para las familias (C2_EDC:193), o la planificación entre maestras, para explicar a las familias las prestaciones de aplicaciones Ceibal (C2_FG:58); y eventos para padres, por ejemplo, la programación de la representación de una obra de teatro (C2_O2:16).

La colaboración a nivel pedagógico en el centro está compuesta por dos tipos de actividades, las planificadas de manera libre por parte de las maestras, y las formales, en las que las docentes trabajan con otros actores institucionales de apoyo o a partir de proyectos específicos. En el

primer caso, las anécdotas sobre instancias de colaboración entre docentes implican el desarrollo conjunto de temáticas (C2_EDA:25), desestructuración de aula (C2_FG:42) o la integración de grupos de diferentes grados (C2_FG:55); planificación de actividades para realizar con los estudiantes, integrando todos los grados (C2_EDA:260); y el intercambio de materiales (C2_EDA:130).

En el caso de las experiencias formales, están relacionadas con la intervención pautada de la maestra de apoyo, tanto sea con todo el grupo de estudiantes, como con alumnos en particular (C2_EDA:310). Asimismo, la coordinación de actividades en inglés se realiza semanalmente de manera remota entre la maestra y la profesora (C2_FG:227). En el caso de los proyectos institucionales relacionados al tipo de escuela, de acuerdo con programas específicos, requieren de la colaboración de todo el colectivo y se trabajan de manera principal durante la coordinación (C2_FG:417, 423).

En cuanto a las experiencias de colaboración fuera del centro, se organizan en mayor medida a partir del programa de maestras comunitarias. En este caso, la maestra de inicial se reúne periódicamente con colegas que desarrollan la misma función en contextos similares, para coordinar sus tareas y colaborar en lo que sea necesario (C2_FG:320). Además, está en contacto frecuente con colegas que cumplen la misma función: *“yo por mi trabajo de comunitaria, he tenido la posibilidad de comunicarme más con maestras de otros lugares. Que si no fuera comunitaria capaz que no...”* (C2_FG:320). Este proyecto, si bien es llevado a cabo por la docente de inicial, involucra a niños en particular vulnerabilidad, de todo el centro. También han participado de la Feria Ceibal, donde un grupo representó a la escuela y todas las maestras realizaron tareas para lograr la asistencia al evento (C2_EDi:102).

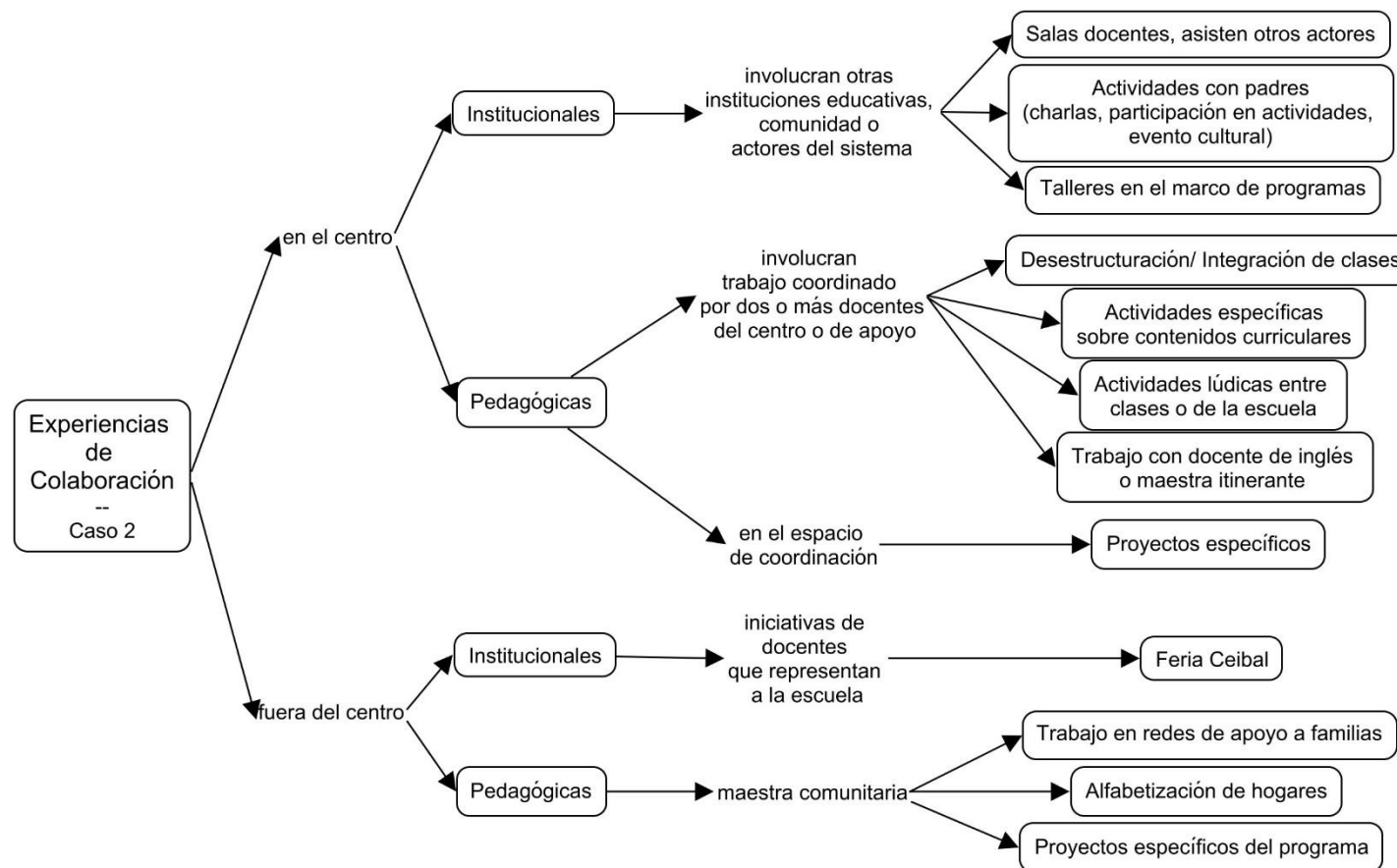
A simple vista, el recuento de actividades en colaboración es numeroso y, al menos en el grupo de maestras del turno vespertino, la frecuencia de ocurrencia es alta. Esta dupla trabaja en forma conjunta:

Hoy estuvimos con la maestra [del grupo de primer y segundo año], trabajamos una plástica común con los niños de inicial, y primero y segundo... que venía de una actividad de lengua de un cuento, que también la trabajamos juntos. Entonces trabajamos, y se completó con la plástica, pero trabajó [la maestra de primer y segundo año], trabajé yo, como si fuera un grupo solo... (C2_FG:46)

El registro de las actividades coordinadas de aula, no obstante, se realiza en la planificación de cada docente y esta planificación sólo es compartida de manera formal con la directora y la inspectora (C2_EDi:82), generalmente a través de archivos en la nube.

La directora manifiesta que entre las maestras de la escuela las planificaciones, así como otros materiales, se comparten en la plataforma educativa de Ceibal y en la nube, y se hacen consultas sobre los contenidos (C2_EDi:74, 76). Esta tesitura es confirmada, en parte, en el grupo de discusión (C2_FG:38). Sin embargo, la maestra identificada como individualista, menciona que no encuentra utilidad a compartir la planificación, por ejemplo, con las maestras de grados más altos (C2_EDA:258). La docente colaboradora, admite que planifica en papel (C2_EDC:290). Cabe aclarar que esto no significa una actitud negativa hacia las TIC, sino a que no le han asignado un dispositivo. En tanto, se analiza que la planificación de actividades coordinadas entre clases no resulta de trabajo conjunto. Es decir, que la idea sobre la actividad puede irse concretando por aportes de dos o más maestras. Sin embargo, los objetivos perseguidos son diferentes y el registro de esas actividades es individual (C2_EDA:100).

Ilustración XLV. Experiencias de colaboración docente en el caso 2



Elaboración propia.

Además, más allá de la única mención de la directora sobre la subida a la plataforma de las actividades, no se comparte la planificación (C2_EDi:114). Por ejemplo, la docente identificada como individualista reflexiona, dejando entrever que el compartir planificaciones debe servir con fines utilitarios directos; para adaptar modelos y no para procurar ideas genéricas o formas de trabajo:

Mi planificación... en realidad a [la otra maestra] mucho no le sirve (...) por ejemplo yo estoy enseñando, ponele, sumar y restar. Los nenes de [la otra maestra] todavía no llegan a ese nivel, entonces no le sirve mi planificación en ese aspecto. (C2_EDA:254)

Además, proyectos y actividades puntuales se socializan en el blog del centro a partir de fotos y titulares. Este blog es accesible de manera pública, tanto por docentes como por padres u otros interesados (C2_EDi:74). En opinión de una de las docentes, los blogs se pueden utilizar con fines de compartir experiencias a nivel de centro, pero en su caso no ha accedido al de la escuela para hacerlo, por ejemplo (C2_EDA:488).

La directora hace notar que las escuelas son “*como islas*” (C2_EDi:162) debido a que las realidades de cada contexto difieren, haciendo que las experiencias de un centro no sirvan para el otro. Si bien opina que sería valioso compartir los registros de las actividades en colaboración, entiende que las actas de las coordinaciones no sirven para ese fin, dada la estructura y síntesis que presentan (C2_EDi:156).

Una forma de dar a conocer las experiencias de aula son las publicaciones en revistas especializadas para maestros que circulan en versión impresa y por suscripción (C2_EDi:165,170). La directora afirma que en estas revistas aparecen experiencias de otros docentes, pero reflexiona que no se le ha ocurrido contactar a los autores para intercambiar ideas sobre esas prácticas o experiencias, por ejemplo (C2_EDi:176). Tampoco menciona que ella o alguna de sus colegas de la escuela hayan publicado sus prácticas en estos medios.

Las docentes reconocen que existen salas docentes o instancias presenciales entre colegas, convocadas por la inspección, que pueden servir para generar contactos y colaborar, aunque advierten que no están pensadas para eso (C2_EDA:51). Algunos cursos en formato en línea o semi-presencial, promueven el intercambio a través de foros, pero en la realidad de la escuela, son pocas las maestras que han logrado completar alguna de estas propuestas de formación (C2_EDi:206; C2_EDA:542, 548).

Esto se contradice con la perspectiva que presenta la directora cuando dice “*obviamente estar abierto a todo lo que haga que vos seas mejor, mejor profesional y todos los cursos que podamos hacer*” (C2_EDi:31). La maestra colaboradora, sin embargo, menciona que en cada oportunidad que una colega tiene para formarse se beneficia el colectivo, debido a que luego, en las coordinaciones, la docente que hizo el curso aporta sus conocimientos nuevos en estas instancias (C2_EDC:129).

La socialización fuera del centro parece reducirse a la participación en la Feria Ceibal. Esta instancia, a pesar de no configurar una experiencia de colaboración pedagógica *per se*, abre la oportunidad al trabajo colaborativo en la escuela (C2_EDi:102). De cualquier modo, se trata de una colaboración instrumental u operativa (llevar materiales, acompañar a los estudiantes) más que pedagógica. Dadas las pocas referencias que aparecen en la evidencia al respecto, se puede constatar que este tipo de eventos funciona como un blog o como una revista, con escasa interacción entre docentes de distintas escuelas, al menos para este caso.

Por lo tanto, la socialización de experiencias de trabajo en el aula, o instancias en colaboración, son comunicadas principalmente a la supervisión, ya sea a la inspección de la escuela o a las autoridades que controlan la ejecución de los proyectos especiales relativos al tipo de escuela (C2_EDA:438). No se tiene información sobre la socialización de estos proyectos entre los docentes si bien, por ejemplo, una de las maestras menciona que existen intercambios de maestros a nivel de una red social popular (C2_EDA:506). La maestra comenta que sabe de la existencia, pero no participa de esta red; y son nulas las referencias que demuestren que las docentes comentan con colegas de otros centros.

En cualquier caso, se insiste en que el programa de maestras comunitarias funciona como una red integrada a nivel nacional, departamental y local que potencialmente brindaría a las demás maestras del centro mejores herramientas para desarrollar el trabajo colaborativo con otros centros en realidades similares, aunque no se encuentra evidencia de esto (C2_EDC:157). Por otro lado, la maestra comunitaria cuenta experiencias de colaboración que no solo abarcan lo pedagógico, sino que apuestan a la inter-institucionalidad para lograr el trabajo con los estudiantes y las familias a nivel social (C2_EDC:23).

Esta maestra también posibilita que sus colegas comprendan mejor la realidad de los estudiantes y pueden adaptar las clases a los ritmos de cada uno. Este tipo de colaboración comienza por señalar los beneficios que aporta al trabajo, como manifiesta una docente:

los beneficios son, que vos (...) sabés donde estás parado a nivel clase, porque conocés el alumnado que vas a recibir, la situación socioeconómica de las familias y del niño... Entonces vos, en base a eso sabés cómo planificar, cómo tratarlos, cómo aprenden. Qué ritmo llevar, qué contemplarles, por qué tal comportamiento, por qué esto... (C2_EDA:92)

Ante las preguntas relacionadas con los beneficios de la colaboración identificados por las docentes, éstos proponen bondades tanto a nivel profesional como para sus estudiantes (véase Tabla 89).

Tabla 89. Beneficios de la colaboración identificados por los informantes en el caso 2

Para estudiantes	Para docentes
<i>"Los alumnos de ella estuvieron invitados, y vinieron y se involucraron, y trabajaron precioso. Como moderadores, como que ayudaban a los más pequeños" (C2_FG:58)</i>	<i>"Siempre vas a encontrar que el otro te va a aportar cosas, te va a dar cosas y vos, desde tu experiencia le vas a dar cosas (...) ese joven te va ayudando a que la experiencia tuya se enriquezca más todavía" (C2_EDC:296)</i>
<i>"...ellos se integran, se integran y trabajan y todos aportan. Y se ayudan" (C2_FG:55)</i>	<i>"...aporta la experiencia del otro maestro. Lo que sabe el otro maestro" (C2_EDA:61)</i>
<i>"Cuando lo hicimos y da resultados en los niños, seguimos adelante con lo que nos sirve" (C2_EDC:52)</i>	<i>"...es una ventaja" (C2_EDA:96)</i>
<i>"...tenemos la conciencia, el niño no es de un maestro, ni está en un grado, el niño es de todos nosotros" (C2_EDC:52)</i>	<i>"...te sirve en todo lo que trabajás" (C2_EDA:94)</i>
	<i>"...para hacerlo práctico" (C2_EDA:102)</i>
	<i>"...es muy positivo, que se enriquece todo el mundo. Y uno también avanza" (C2_EDC:296)</i>

Elaboración propia.

La actitud positiva hacia la colaboración de este colectivo docente quizá se justifique por ver al estudiante como el centro del trabajo (C2_FG:52). Si bien este motivo explicaría una dimensión del trabajo colaborativo, en este centro, de forma adicional, se reconoce que *“hoy en día ha cambiado mucho la educación, no es como antes que cada maestro estaba en su clase”* (C2_FG:52).

Posiblemente, este enfoque desestructurado de las clases provea una visión más amplia de la colaboración, a partir de los resultados que se ven en los alumnos luego de su aplicación. Por otra parte, en una primera aproximación a este centro, podría pensarse que la lista de inconvenientes o excusas para no colaborar resultaría extensa. Sin embargo, revisada la evidencia no se encuentran elementos de mayor peso relativo en contra del trabajo compartido (véase Tabla 90).

Tabla 90. Dificultades para la colaboración identificadas por los informantes en el caso 2

	Dificultades	Evidencias
Sistema educativo	Relación con otros centros	<i>“No, somos como islas, sí. Y me parece que tenemos formas de laburar, de trabajar bastante diferentes”</i> (C2_EDi:162)
	Estructura de la coordinación	<i>“más o menos tenemos un plan que seguir y...”</i> (C2_EDA:19)
	Liderazgo	<i>“...y también la dirección [influye]”</i> (C2_EDi:166)
	Organización de horarios	<i>“...que tengamos todo separado [los turnos] un poco te separa”</i> (C2_EDA:258)
	Funcionamiento	<i>“...primaria es bastante cerrado, muy (...) Pero no, no. No es que yo sepa qué proyecto tiene la otra, la verdad que no”</i> (C2_EDA:466)
	Competencia	<i>“Puede ser la competencia por lograr un cargo. Porque como el docente, pienso yo, es calificado, puede ir por ahí. Egoístamente pensar si yo tengo esto y yo sobresalgo con esto, voy a conseguir una calificación buena”</i> (C2_FG:102)
Contexto del centro	Tipo de escuela	<i>“...el tipo de escuela influye”</i> (C2_EDi:166)
Idiosincrasia docente	Cuestiones personales	<i>“Quizás una de las maestras interinas, que es la más reticente, es la que si lo hace lo hace a requerimiento, pero, por un tema también personal, que ya es así en todo, en todos los ámbitos de su vida”</i> (C2_EDi:31) <i>“tenés que llevarte bien, viste. Tiene que ver, somos personas...”</i> (C2_EDA:100)
	Actitud frente a la colaboración	<i>“...en realidad no hay muchos docentes que compartan sus experiencias, ¿sí? A nivel de aula”</i> (C2_EDi:176). <i>“...a mí no me gusta que me cuestionen”</i> (C2_FG:666)

Elaboración propia.

Si se repara en la evidencia, la influencia del contexto es poco referida como inhibidor de la colaboración. Hablan de los elementos negativos de la personalidad del docente y su consecuente actitud hacia la colaboración, como algo ajeno a la escuela o como un problema particular de una de las docentes que, una vez analizado su trabajo, demuestra participación en proyectos compartidos.

Quizás la limitante de mayor impacto para estas maestras sea el funcionamiento “cerrado” del propio sistema educativo, ejemplificado en la precepción de trabajo aislado entre centros. A esto, se suma que la modalidad de obtención de cargos efectivos favorece, a criterio de estas docentes, el egoísmo profesional motivado por la competencia para obtener mejores condiciones de trabajo. A pesar de que la estructuración de la coordinación se manifiesta como un posible elemento distorsionador del espacio, se percibe que los requerimientos administrativos para el llenado de las actas en el sistema de gestión digital organizan el diálogo durante el espacio, priorizando los temas a tratar (C2_EDi:138).

En definitiva, y a partir de la evidencia, la colaboración entre docentes en este centro parece favorecida por las condiciones del contexto, en una especie de unión contra la adversidad, desde la que las maestras buscan estrategias compartidas para fortalecerse. Otro punto que suma a la colaboración es el hecho de este centro cuenta con una maestra comunitaria, cuyo rol de acercamiento a las familias permite la comprensión de las situaciones particulares de cada hogar. Esto favorece el trabajo de las demás maestras, no solo por el apoyo extra que reciben los estudiantes con mayores dificultades, sino por la posibilidad de aplicar estrategias de trabajo diferenciadas según el caso (C2_EDA:74; C2_FG:163).

Establecer estrategias diferenciales es posible, en gran medida, por el trabajo colaborativo que se realiza entre la maestra de grado y la maestra itinerante. En cualquier caso, se observa que el modo de trabajo de las docentes requiere de la colaboración, entendida con el objetivo de ayudar al alumno con los problemas de aprendizaje que presenta.

v. Rol de las TIC en la colaboración: revalorizando la máquina de escribir

Se ha mostrado evidencia de las formas de colaboración que se llevan a cabo en el centro. En este sentido, existe una marcada preponderancia por el trabajo cara a cara, en especial entre las maestras de cada turno que aprovechan los recreos u otros espacios disponibles para coordinar trabajo. La actitud de las docentes hacia las TIC se deja ver en este extracto (C2_FG:194 y siguientes):

M6: De todas maneras, yo creo que [la tecnología] no es la base de la colaboración. Yo creo que la tecnología es un instrumento...

M1: Ah, ¡sí! Obvio, yo lo estoy manifestando así.

M3: En realidad facilitó, facilita determinada comunicación como en la vida real, como en la vida, ¿no? La vida fuera del laburo.

M6: Pero si la conexión no se hizo antes, me parece que la conexión no se da...

M3: Ah, no, obviamente... no, no... En realidad, la influencia sobre el trabajo en la clase, no, no...

M6: No, no...

M3: Solamente... porque...

M6: Porque ellas antes se conectaron para saber qué iban a trabajar, después se pusieron de acuerdo.

M3: Claro, claro. Nada más...Y eso se podría haber hecho con WhatsApp o sin WhatsApp.

M6: Claro...

M3: El WhatsApp fue el lugar más fácil, que conversarlo...

M1: No, nosotros lo conversamos hace días, que te parece si trabajamos de tal área, tal otra...

M3: En sí las TIC no han favorecido un cien por ciento, un noventa...

Varias: No, no...

M1: Es un aporte más, es un instrumento que usamos...

M3: Nuestro relacionamiento no va por ahí...

M6: No, no...

A pesar de que toman los recursos TIC como una herramienta más de trabajo, las actitudes frente a las tecnologías parecen neutralizarse en el grupo. Por un lado, y debido a que las coordinaciones bimensuales son la única posibilidad de encuentro presencial de todo el colectivo, la interacción a través de las tecnologías es una opción con alta tasa de uso. En especial, mencionan el uso de la mensajería instantánea para combinar acciones (C2_EDi:67, 78; C2_EDA:108, 116, 118; C2_EDC:78, 162; C2_FG:184, 189, 320).

La directora menciona que: *“este año estamos aprendiendo mucho porque hay una [maestra] que hizo el curso de dinamizadores, entonces bueno, sabe un montón de cosas y nos tira ideas...”* (C2_EDi:61). Asimismo, manifiesta que las maestras con más experiencia en el cargo tienden a ser más reticentes para incorporar las TIC al trabajo entre pares. En especial lo que se relaciona a realizar la planificación digitalmente (C2_EDi:98). A su vez, aclara que:

Estamos saliendo de la zona de confort, apoyándonos entre todas, haciéndole un poquito más de caso a las dinamizadoras, que han hecho un trabajo fino, la verdad, de hormiga, importante, bien. Vienen y te dicen “¿Por qué no hacés esto?, ¿Por qué no hacés lo otro?” Y uno le pone... yo no, personalmente no, porque a mí, yo soy bastante abierta, pero hay compañeras que “Ay, viene esta pesada otra vez. No”, “Ay que estoy con las fracciones y viene ella...” Ella va, no importa la cara que le pongan y te dice “No, mirá que esta propuesta, mirá que esta aplicación, mirá que esto...” Y de a poquito vamos entrando, de a poquito. (C2_EDi:100)

Por ejemplo, se menciona la realización de planificación digital que se comparte en la nube con la inspectora (C2_EDi:74), pero solo por parte de algunas maestras (C2_EDA:170). No mencionan ningún ejemplo en concreto de compartir planificaciones en la plataforma educativa del Plan Ceibal o en la nube entre ellas, aunque dicen compartir por ese medio tanto planificaciones como materiales (C2_FG:326; C2_EDC:143, 146).

En el caso de la maestra individualista, declara que no usa la nube o la plataforma educativa con la docente de inicial, con la que coordina actividades de manera presencial (C2_EDA:120). Una explicación puede ser que la otra docente no tiene computadora asignada por el Plan Ceibal, por lo que necesita pedir dispositivos prestados para realizar cualquier tarea (C2_EDi:108, 114; C2_FG:444, 449; C2_EDC:211). Por otra parte, la directora informa que existen computadoras disponibles en la escuela para el trabajo de los docentes, por lo que no se explica por qué no han asignado uno de esos dispositivos a la maestra (C2_C:83).

A pesar de no contar con un dispositivo Ceibal propio, la docente se está capacitando para el uso de una aplicación de organización de enlaces que permite compartir materiales con otras docentes. La docente explica que esta capacitación se asocia a su rol como maestra comunitaria, y señala que aún no ha podido colaborar con otras docentes a partir de esta herramienta. Su actitud frente a las TIC, a pesar de estar a un año de jubilarse, es altamente abierta. Por ejemplo, menciona: *“a mí me alegra, ¿viste?, porque uno... es como un desafío de la vida, uno lo que le cuesta, ahí tiene que ir, y eso es lo que tiene que superar, si no sería todo muy fácil...”* (C2_EDC:81). Asimismo, esta maestra en particular reconoce iniciativas para crear un registro de prácticas a nivel departamental, por parte del grupo de maestras comunitarias (C2_EDC:310, 322).

Otro recurso tecnológico que dicen utilizar las docentes para colaborar es el correo electrónico (C2_EDA:118; C2_FG:189, 193; C2_EDC:78; C2_EDi:67,227). También mencionan la existencia de

un blog de la escuela, pero según los comentarios, la realización del blog es una forma de colaborar cara a cara en tanto organizan el trabajo para completar la página (C2_EDi:71, 114). Por otra parte, aunque dicen conocer el intercambio entre maestros a partir de redes sociales, en este centro se muestran abiertamente en contra de este uso, por considerar la red social nombrada como algo personal (C2_EDA:118, 506; C2_FG:318-320).

Referido al uso de recursos TIC para el aula, la directora reconoce que la dinamizadora ha sido un pilar para incorporarlos en la escuela (C2_EDi:100). No obstante, las docentes se sienten en abierto disenso con las clases de inglés por videoconferencia, y algunos recursos específicos del Plan Ceibal por considerarlos conductistas y no estar de acuerdo con esa forma de enseñanza (C2_EDC:42; C2_FG:218, 220, 326). Sin embargo, dicen utilizar algunos recursos para el trabajo en el aula, de repositorios y bibliotecas (C2_EDA:196, 254; C2_EDC:38, 109).

En resumen, las herramientas TIC utilizadas por las docentes pueden verse mencionadas en el discurso con cierto entusiasmo, pero su aplicación en la práctica es escasa o por obligación, como en el caso de Ceibal en inglés (véase Tabla 91). Luego, terminan utilizando fuentes impresas, como las revistas y libros que circulan en el medio (C2_EDA:142, 144, C2_EDi:176).

Tabla 91. Herramientas TIC según el conocimiento y uso dados por los docentes en el caso 2

	Herramientas para el aula	Herramientas para colaborar
Conocidas (no usadas)	-Plataformas educativas -Plataformas específicas de asignatura	-Redes sociales
Usadas	-Aplicaciones de videoconferencia	-Almacenamiento compartido en la nube -Mensajería instantánea -Plataformas educativas -Correo

Elaboración propia.

La visión de una de las docentes puede ejemplificar que el entusiasmo y la disponibilidad que manifiestan para probar con recursos TIC muchas veces queda en lo instrumental y no tiene efectos en el trabajo colaborativo que, como se ha mencionado, es preponderantemente cara a cara o por mensajería instantánea. La docente así lo refiere con relación a los dispositivos: “*los usamos como una máquina de escribir*” (C2_FG:431). Esto puede verse afectado por las percepciones que tienen sobre el Plan Ceibal. Por ejemplo, aunque reconocen la utilidad general del Plan como movilizador para la incorporación de tecnologías al aula (C2_EDi:61, 182), y advierten que la ventaja es hacer más práctico el trabajo docente (C2_EDA:248), también señalan sus lados negativos. Por ejemplo, reconocen que no se usa todo el potencial con el que fueron pensados los recursos, y en el caso de utilizarlos para el intercambio, sugiere que las relaciones no son simétricas (C2_EDi:61).

Por otra parte, los dispositivos se rompen frecuentemente (C2_FG:458-462). A pesar de que el servicio técnico viene de forma mensual a la escuela, las roturas por parte de los alumnos hacen que sea dificultoso el trabajo en clase y, según la directora los arreglos y reposiciones constantes no favorece que los estudiantes cuiden los aparatos (C2_EDi:108), máxime si se tiene en cuenta que a una docente no le han entregado un dispositivo, cuando el rol de maestra comunitaria parece exigirlo.

En suma, en este centro existe una actitud crítica frente a las TIC y aunque resulta un grupo predispuesto al trabajo en conjunto, la evidencia indica que los recursos disponibles son subutilizados para potenciar la colaboración. El grupo reconoce las ventajas de las herramientas para la colaboración, pero procuran las instancias de encuentro presencial para concretar avances.

vi. Síntesis del caso 2

Trabajar en un contexto de vulnerabilidad puede presentar diversos grados de complejidad (véase Tabla 92). En este caso, atender estudiantes provenientes de un asentamiento irregular constituyó un desafío en los primeros tiempos en cuanto al manejo de situaciones violentas dentro de la escuela. En un edificio que se presenta como limpio y confortable, pero que da la impresión de tratarse de una escuela rural por la extensión del predio, los problemas del barrio se trasladan al aula. El bajo desempeño es el resultado del arrastre de situaciones difíciles que vienen las familias y que el esfuerzo de las maestras o del sistema para brindar apoyos, no logran revertir.

Quizás por un problema de autoestima de las familias, tan estigmatizadas como la escuela, el acercamiento al centro es escaso. Las evidencias muestran los incentivos que las docentes realizan para atraerlos a la escuela, en tanto el sistema desarrolla estrategias de acercamiento a los hogares con el programa de maestras comunitarias. En cualquier caso, lo difícil del contexto parece potenciar a las maestras a generar sinergias de trabajo en conjunto, no sólo para integrar a las familias, sino para realizar actividades y desarrollar estrategias que ponen al alumno en el centro del trabajo docente, para atenderlo desde su individualidad y según sus necesidades.

La concreción de actividades y proyectos de la escuela y algunos trabajos de aula, indican que las maestras colaboran. En mayor medida, la colaboración tiene que ver con cuestiones institucionales. En relación con el trabajo de aula, la planificación es individual, pero las actividades conjuntas entre algunas clases evidencian cierto nivel de trabajo colaborativo. Asimismo, la participación de la maestra itinerante configura el ejemplo de mayor colaboración en esta escuela, seguido por el intercambio constante de las docentes con la maestra comunitaria.

El clima de trabajo es mayormente favorable para el desarrollo de actividades en colaboración, y aunque los turnos segmentan las posibilidades de mayores intercambios, entre turnos las docentes comparten el trabajo. Esto puede darse por varios motivos, entre ellos: que los alumnos y las maestras son pocos, y que las iniciativas que combinan clases son asequibles en los espacios disponibles. Se suma, que el colectivo ha desarrollado un alto sentido de pertenencia a la institución, gestado por la antigüedad de las docentes efectivas que, además, se declaran amigas.

La socialización de las prácticas resulta informal en el centro y el espacio de coordinación es entendido como parte fundamental del trabajo docente, pero aprovechan todos los espacios disponibles para el intercambio. En este sentido reconocen pocas instancias de socialización fuera del centro, aunque muestran apertura para la socialización cuando la oportunidad lo habilita. La opinión generalizada es que los beneficios de la colaboración en el centro son mayores que los inconvenientes, que son manejados como hipotéticos para el caso, ya que no se identifican en sus prácticas. El colectivo muestra una apertura hacia las TIC incipiente, con entusiasmo y proyecciones de futuro, pero crítica hacia algunos recursos. En general, describen que las TIC constituyen un elemento más, pero valoran el vínculo previo para colaborar, sin el cual no visualizan el trabajo coordinado como posible. Dada la prevalencia del cara a cara, el uso de las TIC para la colaboración no es extendido.

Tabla 92. Síntesis del caso 2

Elementos caracterizadores del centro	Cuidad/ zona	Barrio periférico
	Contexto sociocultural	Bajo (Q1)
	Tipo de centro	Escuela urbana, A.PR.EN.D.E.R
	Edificio, capacidad	Tamaño adecuado, bien mantenido
	Estudiantes	Mayor proporción: Nivel de desempeño bajo 77 estudiantes inscriptos
	Familias	Acercamiento al centro: Bajo
	Docentes	7 docentes 3 interinas con al menos 10 años en el centro
Organización del centro	Facilitadores para el trabajo	Compañerismo, amistad Apoyos del sistema
	Impedimentos para la colaboración	Separación en turnos
	Socialización y reflexión dentro del centro	En coordinación: Media-baja Espacios informales: Media- alta
	Socialización y reflexión fuera del centro	Espacios formales: No, excepto maestra comunitaria Alternativas: Salas docentes, cursos optativos
	Registros de las prácticas colaborativas	Registros formales (planificación): Socialización baja Registros formales (proyectos de la escuela): Socialización alta
	Clima organizacional	En general favorable
	Supervisión	Poca presencia de la inspección, dificultades de la directora para supervisar amigas
Colaboración docente	Definición	Basada en el respeto Conciencia profesional
	Características del docente que colabora	Personales: Apertura, compañerismo, seguridad Profesionales: Centrado en el estudiante
	Experiencias dentro del centro	Institucionales: Alta Pedagógicas: Media
	Experiencias fuera del centro	Institucionales: Baja Pedagógicas: Baja
	Beneficios percibidos	Profesionales: Alto Estudiantes: Integración
	Dificultades asociadas	Egoísmo de colegas (no en esta escuela)
Uso de TIC	Actitud	Mayoría abierta
	Para colaborar	Mensajería instantánea: Alto Documentos compartidos en la nube: Medio-bajo
	Para el aula	Plataforma educativa: Medio-alto
	Plan Ceibal	Ventajas: recursos digitales Desventajas: falta de reparación, reposición o asignación de dispositivos

Elaboración propia.

La frase del inicio es, sin dudas, una síntesis que describe las observaciones realizadas durante el trabajo de campo y anécdotas relatadas por las maestras. La forma de trabajo, a la que se han adaptado las docentes para hacer frente a las condiciones del contexto, parece normalizar cierta informalidad. La familiaridad en el relacionamiento, que resulta ser positiva para la labor en general, se traslada a las tareas a nivel profesional, desdibujando la figura de la dirección y flexibilizando jerarquías y responsabilidades de los roles. En este sentido cabe preguntarse si el buen relacionamiento a nivel humano no perjudica, de alguna manera, las tareas de enseñanza, en la medida que contribuye a un funcionamiento laxo y a una colaboración de escasa profundidad profesional.

c. Caso 3: Colaboración modelo

*No es más que una presunción...
nos basábamos mucho más en un mínimo común múltiplo que en un máximo común divisor,
...ahí se entraba en un terreno de supuestas coincidencias...
Todo tenía un sabido aire de ceremonia preestablecida, de bien ordenada sustitución.*

Julio Cortázar, 62 Modelo para armar, 1968

El centro en el que se basa esta descripción es una escuela de enseñanza primaria, que corresponde al nivel de contexto sociocultural más alto. Su tasa de desempeño es alta, en comparación con la de escuelas categorizadas en el mismo nivel de contexto sociocultural en el departamento. A causa de su desempeño modelo, esta escuela se selecciona por representar las condiciones ideales para analizar aspectos de la colaboración docente, que puedan explicar modalidades exitosas de trabajo y organización escolar (véase Ilustración XLVI).

Ilustración XLVI. Características destacadas del caso 3

Caso 3

<p>Escuela urbana – Habilitada de práctica Nivel de contexto socio-cultural: Q5 Desempeño: Alto</p> <p>Estudiantes: 598 Docentes: 26</p> <p><u>Grado de colaboración:</u> “El trabajo colaborativo en esta escuela es muy fuerte” (C3_FG:90) “...es fundamental estar todos los días, a plena comunicación” (C3_FG:525)</p> <p><u>Uso de TIC para trabajo colaborativo:</u> <Documentos en la nube <Correo electrónico</p>	<p>Contexto: -Barrio en expansión -Nivel socio-económico alto</p> <p>Involucramiento de familias: Alto</p> <p>>Mensajería instantánea >Plataformas educativas</p>
--	---

Elaboración propia.

Como resumen de situaciones significativas, se puede señalar que en este centro se logra el desarrollo de algunos procesos de trabajo colaborativo, aunque el uso de las tecnologías es escaso entre colegas con estos fines. El director busca explotar todas las fortalezas del colectivo, en base a situaciones que multipliquen los esfuerzos individuales y grupales. A primera vista se trata de un modelo de funcionamiento que combina dinámicas de trabajo conjunto y la visión crítica del director para la mejora continua de la escuela.

i. El centro como contexto: sumando diversas piezas

El edificio escolar muestra el crecimiento del centro en dos etapas diferenciadas por los estilos arquitectónicos (C3_C:93; C3_O2:21). Una fachada más antigua y austera, que corresponde a la primera etapa, y una prolongación, ensamblada, que combina elementos constructivos rústicos, ambas en buen estado de conservación (C3_O1:6). En cualquier caso, el edificio marca la presencia escolar en una amplia extensión de la manzana, dando cabida a una población estudiantil numerosa, sin problemas (C3_C:101).

A pesar del buen estado general, el patio está en obras y la sala multipropósito parece más un depósito de elementos usados que un espacio versátil (C3_O2:21). Esta impresión se replica en las oficinas, donde la administración-recepción es el lugar de paso para acceder al despacho del director y se comunican por una pared vidriada, que resta privacidad al espacio (C3_O1:7).

El funcionamiento escolar está a cargo de un director, con diez años en el cargo en la escuela, que trabaja en equipo con una subdirectora y una secretaria (C3_C:96, 102). El personal docente está compuesto por veintidós maestras, dos docentes de educación física, una profesora de danza y una maestra de apoyo pedagógico, totalizando 26 docentes a cargo del equipo de dirección (C3_C:96).

Este centro funciona como escuela habilitada de práctica. Esto quiere decir que, debido a la matrícula de magisterio en el instituto de formación de la ciudad, el centro ha sido designado para que los estudiantes de magisterio hagan sus prácticas de aula bajo la supervisión de algunas de las maestras de esta escuela (C3_C:95, 98). Esta habilitación no implica diferencias respecto del funcionamiento de una escuela común, de manera que se organiza en dos turnos: el matutino de 8:00 a 12:00 horas y el vespertino, de 13:00 a 17:00 horas (C3_C:98).

Según la subdirectora y el director, es una escuela muy grande en la ciudad y en el departamento (C3_C:99; C3_EDi:49). De los 598 estudiantes matriculados, 115 corresponden al nivel inicial y 483 a primaria. El total se divide proporcionalmente: 296 concurren al turno matutino y 302 al vespertino (C3_C:51, 58, 98). La cantidad de estudiantes se explica por diferentes motivos. Por un lado, debido a la expansión del barrio (C3_EDi:51) y el no cumplimiento de las normativas que establecen el radio escolar (C3_C:106). Por otro, debido a la imagen de la escuela en la comunidad, que se ha posicionado como una escuela modelo en consecuencia de la estabilidad del plantel docente (C3_EDi:55) y el desempeño general del centro que, además, se abre a la comunidad (C3_EDi:57; C3_C:106).

El alumnado proviene entonces, principalmente del barrio, pero también de otras zonas cercanas. Esto favorece que en las aulas exista una gran diversidad, que el equipo de dirección considera muy beneficiosa para la escuela ya que la enriquece (C3_EDi:53; C3_C:107). En esa diversidad se encuentran estudiantes cuyas familias tienen *“un altísimo poder adquisitivo, muy, muy alto, uno medio y uno muy descendido”* (C3_EDi:51).

Las maestras coinciden con esta visión. Una de las informantes dice que, en una misma clase, el contexto se traduce en niños con un nivel de desempeño excelente, medio e inferior, que, lejos de generar barreras, permite que se pongan en práctica estrategias de colaboración para el logro de aprendizajes por parte de los mismos estudiantes (C3_EDA:406, 410). Reflexiona a su vez que, ante la diversidad del contexto, el centro no queda encasillado como otras escuelas de la periferia

(C3_EDA:408). En contraste, el nivel descendido (C3_FG:82), aunque no es una fuente de grandes dificultades (C3_FG:84, 85), en algunos casos requiere de estrategias especiales (C3_FG:86).

En este contexto, el trabajo en el centro con alumnos con dificultades de aprendizaje se apoya en una maestra especializada que trabaja de manera permanente en la escuela. Esto, sin dudas, resulta uno de los puntales para el alto desempeño del alumnado (C3_C:127), tal como menciona el director:

Incide en la repetición porque... es lógico que una maestra que tiene la posibilidad de que alguien... Con ese niño tendría que estar treinta minutos, con él a solas. Y la maestra no puede, porque tiene treinta [alumnos]. Y bueno, en ese momento que [el estudiante] va con la maestra de apoyo, [ella] lo está atendiendo en sintonía con la dificultad que ese niño tenga, ¿no? (C3_EDi:41)

En suma, si bien la escuela se categoriza en el nivel de contexto sociocultural más alto, con un alto desempeño, en la realidad del aula coexisten estudiantes de niveles más descendidos, tanto según el contexto sociocultural de las familias como con relación a los aprendizajes. No obstante, la organización del centro toma en cuenta la diversidad y la aprovecha para la mejora, apoyándose en gran medida en las familias y en la comunidad.

ii. El centro como texto: sinergias integradas

Esta escuela se sitúa en un barrio en expansión, donde reside gente joven con hijos en edad escolar (C3_EDi:51). El nivel general de las familias es de clase media alta (C3_C:105), aunque concurren familias de barrios más pobres, y de poder adquisitivo más alto. Según informa la subdirectora, las familias muestran un marcado compromiso con la tarea educativa y con la escuela, fortaleciendo la comunicación y favoreciendo un trato positivo con el entorno (C3_C:106). En gran medida las familias se acercan a la escuela y participan de las actividades propuestas por las docentes (C3_C:112; C3_FG:95, 99, 101, 106). Las maestras destacan el alto grado de involucramiento de las familias y de la comunidad en el funcionamiento de la escuela, mientras que el director reflexiona sobre la política de involucramiento con familias y comunidad:

Porque si trabajamos de puertas adentro y la cultura colaborativa solo la pensamos de docente a docente, y que queremos que los niños colaboren entre ellos y nos olvidamos de la otra pata que es integrar al proyecto educativo de la escuela a la comunidad, nos quedamos con la gente afuera. Entonces bueno, por eso es que en las reuniones de padres se les dice cuál es el proyecto institucional de la escuela, hacia donde vamos a apuntar este año. Es importante porque la escuela es comunidad... (C3_EDi:57)

Estas afirmaciones del director son confirmadas por las docentes que participan del grupo de discusión (C3_FG:93). Según la subdirectora, entre los miembros de las familias hay profesionales que colaboran con la escuela, y a la vez, marcan el peso del quintil en las exigencias de capacitación hacia las docentes, porque en general, todas las familias cuestionan la enseñanza y se involucran en los procesos de los estudiantes (C3_C:114). Pero no solo establecen sus pretensiones, sino que las familias también se caracterizan por apoyar a la escuela desde varios lugares. Por ejemplo, dos son los testimonios que aseguran que la comisión de apoyo de la escuela apoya el trabajo de las maestras y aporta el presupuesto necesario para los materiales que necesiten (C3_FG:6; C3_C:121).

En resumen, escuela, familias y comunidad establecen un círculo de participación activa donde los actores funcionan como un sistema de pesas y contrapesos. Por un lado, las familias demandan a

la escuela una enseñanza de calidad, acorde al nivel de la mayoría de los casos de los estudiantes que asisten, haciendo el foco en las características del plantel docente y la dirección, así como en la capacitación permanente. Por otro lado, la escuela demanda de la colaboración de las familias y la comunidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Mediante la divulgación de las líneas de trabajo del centro y la integración de miembros de las familias y la comunidad a dinámicas específicas de formación de los estudiantes, el vínculo establecido permite sinergias de colaboración integradas que determinan un modelo de funcionamiento exitoso.

iii. El trabajo en el centro: equipos de dedicación extra

Con una de las matrículas más grandes del departamento, el equipo docente también es numeroso. Cuatro maestras de inicial trabajan con los grupos de cuatro y cinco años, dos en cada turno. Dentro del nivel de educación primaria, existen tres grupos por grado, divididos entre los turnos de la siguiente manera:

- Primer, segundo y tercer año: un grupo en la mañana y dos grupos en la tarde.
- Quinto año: dos grupos a la mañana y un grupo a la tarde.
- Sexto año: tres grupos en la mañana.

En suma, en cada turno trabajan nueve maestras de primaria y dos de inicial. Del total de maestras de grado, veinte son efectivas en el cargo en la escuela y otras dos están haciendo suplencias a maestras efectivas por diferentes motivos. Esto muestra la permanencia del equipo docente, que se traduce en la estabilidad de la escuela y la imagen positiva que tiene en la comunidad, tal como indica el director (C3_EDi:55).

Además, la estabilidad en los cargos favorece el relacionamiento del colectivo: *“porque nos conocemos”, “porque todos nos conocemos mucho”* declara una docente (C3_FG:112, 161). A criterio de la subdirectora y en general, las docentes se llevan bien (C3_C:122). Este clima positivo es apreciado por las maestras, como lo muestran los testimonios:

“Yo me siento cómoda acá...” (C3_EDA:414)

“Se trabaja bien”, “Estoy cómoda” (C3_EDC:342, 344)

“Si una persona siente que se [la] respeta, trabaja bien” (C3_FG:159)

“Nos respetamos, y nos ayudamos, entre todos” (C3_FG:161)

Una de las docentes resume los aspectos de relacionamiento en estos términos:

Porque estamos muy habituadas a tener diálogo entre nosotras. Porque es una escuela que tiene muchas maestras efectivas. Y el hecho de tener muchas maestras efectivas, nos conocemos. Nos conocemos, nos encontramos, estamos muy acostumbradas a compartir cosas. Tal vez alguna maestra no comparte todo, comparte una parte, y está bien. Por lo menos yo pienso así, no todos somos iguales y no tenemos por qué ser... en la variedad... está bien que sea así... Cada uno aporta lo que puede o lo que quiere. Y está perfecto. A veces no se necesita que una persona tenga que aportar todo. Está bien que aporte lo que quiera... (C3_FG:157)

Esta visión que conjuga tolerancia y respeto, sin dudas, facilita el trabajo en el centro junto con una actitud de la dirección de apoyo a las propuestas que realizan las docentes o las consultas que presentan al equipo de gestión (C3_FG:6; C3_EDA:228, 230). Sin embargo, desde el punto de vista del director hay un cierto desinterés por parte de las docentes y poca consciencia colectiva, según expresa:

Como que soy el maestro de mi grado, de mi aula, de mi grupo. Y realmente a ese niño lo recibí de otros, se lo voy a entregar a otros y abrir esa cabeza, que soy docente de la escuela, de la institución, no es fácil. (C3_EDi:11)

Y agrega:

Yo creo que los docentes, no solo en nuestra escuela, en general, venimos de una cultura, tal vez a nivel nacional, un poco individualista. Entonces, [es] cuando nos damos cuenta que el otro también me aporta, que no compite conmigo, sino que me aporta y que yo le puedo aportar a él, que en la colaboración se crece. (C3_EDi:57)

A partir de estas reflexiones el equipo de dirección toma ciertas acciones como, por ejemplo, en la línea de la mejora de la comunicación, en la articulación de los espacios de coordinación y en el trabajo integrado en equipos. Asimismo, la dirección favorece el intercambio de materiales e información, ya sea a través de la organización de una biblioteca para las docentes como a partir de la distribución de documentos o noticias (C3_FG:114, 199-212; C3_EDC:88). Asimismo, facilitan las consultas que puedan surgir a las maestras (C3_FG:392, 394), por lo que las participantes del grupo de discusión coinciden en manifestar que existe una buena comunicación con la dirección y “*hay mucho apoyo*” (C3_EDC:452).

En cuanto al manejo de la comunicación, el director lo reconoce como una de las barreras para un mejor funcionamiento, ya que está instalado el uso de correo electrónico, cuadernos de comunicados y pizarra de anuncios, pero se queja que siempre a alguien no le llega la información necesaria (C3_EDi:110). Además de cuestionarse su papel como líder pedagógico para bajar “*líneas de acción y entusiasmar, por supuesto, al colectivo*”, pondera los procesos de auto-reflexión sobre las prácticas del equipo de gestión en busca de las fallas en los canales de comunicación (C3_EDi:11, 110).

A la vez, estima que su necesidad por resolver los problemas y cuestiones que surgen en la escuela de manera urgente se traslada a su forma de gestionar desde la inmediatez, y eso choca con la forma de trabajo de las docentes. Según afirma: “*si hay una demanda de algo, tiene que salir rápido. No siempre los docentes interpretan que... mi premura y la inmediatez mía no es la inmediatez de ellas, a veces*” (C3_EDi:112). El director atribuye esta problemática a disfunciones de la comunicación en grupos grandes, que el equipo de dirección no logra resolver a pesar de los esfuerzos (C3_EDi:114). También manifiesta que “*algo conspira*” contra la comunicación en la escuela debido a que “*dentro del mismo tiempo pedagógico hay mucho para hacer*” (C3_EDi:110). A pesar de estos problemas, el director trata de ser expeditivo: cuando hay “*que comunicar o hacer algo (...) es ya, porque así soy yo*” (C3_EDi:110).

Los cuestionamientos del director sobre su propia gestión también afectan a la articulación de los espacios de coordinación mensual fijados por disposición de la inspección, a los que llaman “*salas docentes*”. En su opinión, faltan espacios de coordinación que el docente considere válidos y provechosos. Dado que muchas veces el tema de la coordinación lo propone la inspección o, mejor dicho, el Consejo de Educación Inicial y Primaria, y deja poco margen para integrar temáticas que interesen al colectivo, las docentes no concurren a las instancias programadas (C3_EDi:63).

Estas salas docentes o coordinaciones periódicas habilitadas por inspección, son remuneradas pero no obligatorias, por lo que la asistencia, según el director “*depende de que nosotros planifiquemos la sala y los entusiasmos*” (C3_EDi:61), para que vean como productiva la instancia (C3_EDi:178). Estos encuentros se suelen organizar de forma mensual, en un módulo de cuatro horas, pero hay meses en que no se habilita el espacio, por lo que las docentes consideran

que son pocas instancias (C3_C:123; C3_FG:399, 401). Por otro lado, una docente declara que *“muy rara vez estamos todas las maestras, pero eso no es [responsabilidad] de la dirección, es del parecer de cada persona. Y siempre están tratando temas de interés para la escuela”* (C3_EDA:228, 230), por lo que se visualiza como una oportunidad para la reunión de ambos turnos (C3_FG:305-307).

Cuando la inspección determina que haya reuniones de coordinación en un mes determinado, las cuatro horas remuneradas disponibles se agendan en dos instancias de dos horas cada una (C3_EDi:152). A nivel operativo, las instancias se articulan mediante el trabajo en grupos, para que el tiempo sea más redituable (C3_EDi:170; C3_EDC:390). Luego, el registro, realizado en el sistema de gestión digital, da cuenta de los principales temas abordados (C3_EDA:250) y, a criterio de las participantes en el grupo de discusión, este registro no resulta útil a los demás centros, por lo que justifican no compartirlo de manera horizontal (C3_FG:502).

En general y más allá de la coordinación, la organización del trabajo necesario en la escuela se hace en equipos a los que se le asignan diferentes tareas (biblioteca, cultura, ambientación, entre otros) (C3_EDi:65). Las docentes declaran trabajar en equipos de ciclo o de grado para el diseño general de la planificación de actividades tanto a nivel de aula como a nivel de proyectos y de grados, fuera del horario de trabajo, en momentos de encuentro al inicio del turno o en los recreos (C3_FG:124, 194, 326, 514-519; C3_EDA:221). La disponibilidad para este tipo de reuniones contrasta con la actitud de algunas docentes que tienen otros trabajos, entonces *“no hay disponibilidad de horario”* (C3_EDC:108).

El registro, tanto de las prácticas de aula como de los trabajos en proyectos, es un elemento que genera distintas visiones. Por ejemplo, si bien el director dice que no ve egoísmo en compartir las planificaciones y admite que las docentes del centro lo hacen (C3_EDi:146), por otro lado, afirma que la planificación es de la docente y que le pertenece, dejando entrever que es discrecional de la docente compartirla o no.

Yo creo que la planificación es personal. La planificación del maestro, por más que la haya hecho con una compañera o algo, es personal. Y debe permitir cambios, cuando estaba con una cuadernola, podía tachar, hacer las observaciones en el momento de cómo ha respondido el grupo. O sea, la planificación no es rígida. Tiene que ser dinámica. (C3_EDi:140)

Esta visión, que parece compartida por los colectivos docentes, más allá de la queja de la estructuración y la poca libertad de inclusión de emergentes que presenta el formato de planificación en el sistema de gestión digital, marca un temor a la circulación de sus documentos en ámbitos diferentes a la supervisión (inspección y dirección escolar).

Sin embargo, y como manifiesta la subdirectora, la planificación y cualquier tipo de registro de las prácticas funciona a modo de control (C3_C:110) y confiesa que en el centro hay maestras que no llevan al día sus registros, lo que es confirmado por el director (C3_C:111; C3_EDi:146). Es posible que las docentes que más se resistan a la planificación en el sistema de gestión digital, sean las que aún planifican en papel y no comparten la planificación digital con la inspección o la dirección, por visualizarla como un control a distancia (C3_EDi:130, 134, 136).

En la perspectiva de una de las docentes, y más allá del sistema de gestión digital, la planificación digital no se ha logrado *“a nivel escuela porque no están todas compenetradas”* y *“en realidad la mayoría sigue en formato papel. Sigue planificando en cuadernola”* (C3_EDA:31, 193). Es entendible que las docentes se resistan a subir sus planificaciones en el sistema de gestión, debido

a que pierden el control de sus documentos, pero, en contraste, varias de las consultadas admiten compartir proyectos y planificaciones digitales, por lo que podría presumirse que desean reservar el control de distribución de sus documentos a quienes consideren necesario.

Otra lectura sobre la practicidad de la planificación digital, la aporta la docente identificada como individualista. Según esta maestra, comparte su planificación con la inspectora y esto facilita el trabajo de ambas durante la visita a la clase (C3_EDA:189). Por otra parte, y aunque menciona algunas rigideces por parte de la inspectora en cuanto a la estructura de la planificación, sostiene que se trata de sugerencias de redacción (C3_EDA:207), que resultan en aportes para la mejora de su trabajo: *“para apoyarte a que los niños aprendan bien. En última instancia lo que importa es eso, ¿no?”* (C3_EDA:201).

Más allá de estas características del trabajo en el centro, se destaca el testimonio de las participantes en el grupo de discusión, cuando relatan sus modalidades de trabajo en la escuela:

M4: Porque estamos siempre en actividades que requieren salir, estamos como saliendo del salón. Esas clases que están encerrados en el salón es...

M5: Imposible...

M1: Casi no existe en esta escuela...

M5: Exacto...

M1: Hay mucho movimiento... Tenemos movimiento, pero ya está así, porque estamos acostumbradas también nosotras. (C3_FG:146-150)

En resumen, las dinámicas de trabajo en la escuela favorecen mayormente las instancias de colaboración entre maestras que tienen por costumbre trabajar en paralelo en los grados y llevar adelante proyectos conjuntos. Para estos proyectos de ciclo, no escatiman en dedicar horas extra no remuneradas y coordinar informalmente, en caso de que lo consideren necesario para llevar adelante una práctica coordinada (C3_FG:519).

iv. Colaboración entre docentes: abanico de posibilidades

La colaboración y la cultura colaborativa son parte del discurso de la gestión del centro. El director, que toma una actitud crítica hacia aspectos que deben mejorarse en la escuela en este sentido, presenta una preocupación genuina, o al menos informada, al plantear la realidad de la colaboración en este caso. Así analiza la situación:

...en algunas instancias quedamos un poco más con una cultura balcanizada, donde por razones del número de docentes que son, les sirve más coordinar con sus paralelas, con las maestras del nivel, y eso sí funciona en forma muy buena. (C3_EDi:9)

Y agrega que *“en algún momento se trabaja más en forma colaborativa y no sé si en la puesta en práctica es óptima, creo que no. Porque no hay una real consciencia de que el trabajo colaborativo es el que rinde”* (C3_EDi:9). En estas palabras se percibe un margen para la mejora. No obstante, el foco del director está puesto en integrar la colaboración como una forma de trabajo no sólo entre docentes y entre estudiantes, sino conjugada con la comunidad del centro (C3_EDi:57, 59).

En la visión de la docente colaboradora también aparece esta tríada. Declara trabajar con el *“aula abierta”* con las docentes del mismo grado, a partir de proyectos comunes y criterios aunados (C3_EDC:9), y sostiene que con los estudiantes trabaja la *“idea de ayudarnos (...) porque somos un grupo. Nos ayudamos”* (C3_EDC:57). Esta visión le permite transmitir a los estudiantes el valor de la colaboración y el trabajo compartido porque no le *“gusta tener islas”* en su clase, es decir, no

trabaja con estudiantes aislados sino juntos, buscando que se sientan seguros y confiados para que trabajen mejor (C3_FG:258). Por otro lado, valora los vínculos con la comunidad, en especial con las familias, ámbito al que traslada el concepto de “*aula abierta*” (C3_FG:106).

Por lo tanto, la visión de colaboración en esta escuela engloba a toda la comunidad del centro. Según los informantes, se requieren características específicas para llevar adelante el trabajo en conjunto. Estas características permiten identificar elementos personales y profesionales presentes en individuos colaboradores (véase Tabla 93).

Tabla 93. Elementos que integran el perfil del docente colaborador en el caso 3

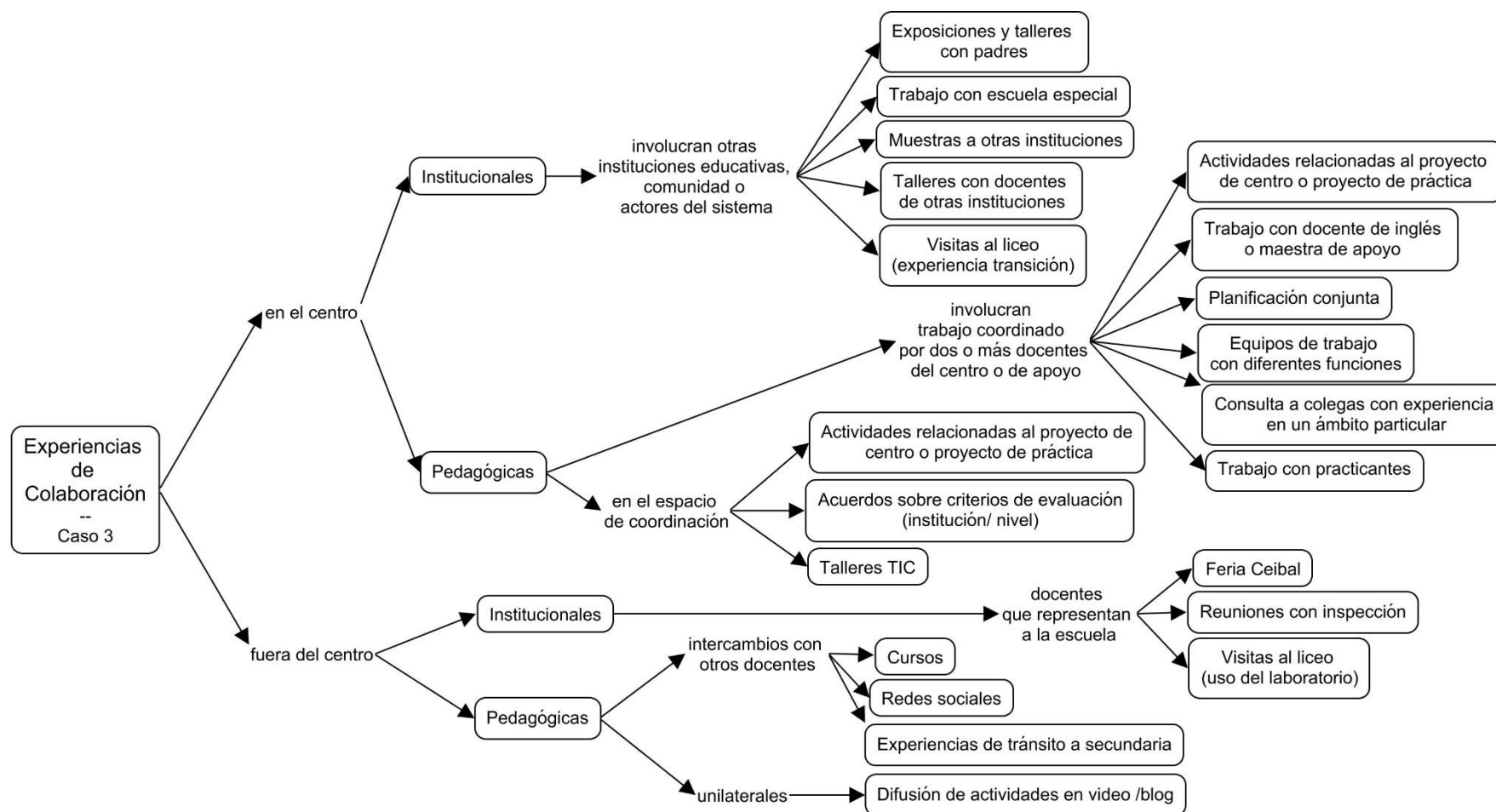
Elementos personales	Elementos profesionales
Personalidad positiva (C3_EDC:176)	Busca otras miradas para complementarse (C3_EDA:83)
Respeto por el otro (C3_EDC:166, 590)	Busca espacios para el diálogo profesional (C3_EDC:122)
Comparte (C3_EDC:184, 568; C3_FG:113, 222)	Trabaja con otros (C3_EDC:184)
Creatividad, capacidad de invención (C3_EDC:210, 586)	Se involucra, forma parte para construir y elaborar (C3_EDC:190)
Empático e inclusivo (C3_EDC:354)	Prefiere el dinamismo del trabajo y el intercambio con colegas (C3_EDC:372)
Tolerante (C3_EDC:390; C3_EDC:586, 590)	Disposición (a colaborar) (C3_FG:108)
Ayuda (C3_EDC:590; C3_FG:114, 252)	Comunica de manera transparente fortalezas y debilidades de sus estrategias (C3_FG:109)
Escucha (C3_FG:110, 111, 114)	Llega a acuerdos para mejorar el trabajo (C3_FG:114)
Apertura (C3_FG:114, C3_EDC:586; C3_EDA:83)	Siempre está en busca de nuevas ideas (C3_FG:222)
Se interesa por aprender (C3_EDC:586)	Extiende el trabajo más allá del horario (C3_FG:222)
Responsable (C3_EDC:586)	Consciencia de grupo (C3_FG:252)
	Ve los proyectos como parte de la escuela, y de todos los docentes (C3_FG:320, 321)

Elaboración propia.

En resumen, colaborar para este colectivo es “*trabajar juntos*” (C3_FG:9) en tanto se deja “*de ser yo para ser nosotros*” participando de “*una escuela que mantiene los valores de compartir, de solidaridad, de respeto*” como “*seña de identidad*” (C3_EDi:186). Además, a criterio de las docentes “*el trabajo colaborativo en esta escuela es muy fuerte*” (C3_FG:90) ya que se trata de “*una escuela que participa mucho*” (C3_FG:133), aunque “*hay gente que trabaja capaz que más en su salón, otros que son un poco más abiertos*” (C3_FG:181).

Con estas ideas como marco, en este centro las experiencias de colaboración son variadas (véase Ilustración XLVII). Por ejemplo, las experiencias de colaboración en el centro consisten, a nivel institucional, en la realización de exposiciones y talleres para padres (C3_EDC:376) u otras instituciones educativas de la comunidad (C3_EDA:332).

Ilustración XLVII. Experiencias de colaboración docente en el caso 3



Elaboración propia.

Por otra parte, se han organizado talleres para capacitar a los docentes en el uso de programas específicos (C3_EDi:83; C3_EDA:173, 175), e intercambios con profesores del liceo para facilitar el tránsito de nivel educativo a los estudiantes de sexto año (C3_EDA:57, 65, 69, 183). Además, en casos específicos que requieren atención especializada, las docentes consultan a maestras de la escuela especial, de manera de obtener opinión experta sobre dificultades de aprendizaje (C3_EDi:15, 29, 31; C3_EDA:49).

En lo que refiere a las experiencias que pueden catalogarse como pedagógicas en el centro, el listado se amplía, demostrando un abanico de estrategias de colaboración entre dos o más docentes de la escuela. Así mencionan las actividades relacionadas al proyecto de centro (C3_C:125; C3_EDi:91; C3_EDC:9, C3_FG:9, 20, 22), o el proyecto llevado a cabo por los docentes encargados de practicantes (estudiantes de formación docente) (C3_EDA:29, 328; C3_FG:40). Este tipo de actividades, de manera usual relacionan a los estudiantes de diferentes clases, ya sea dentro del mismo grado o nivel, como de diferentes (C3_FG:304). Las actividades incluyen cambio de clases, desestructuración y estudiantes que socializan determinadas experiencias de clase, en otros grupos (C3_EDi:81, 93, 172; C3_EDA:73, 302, 306; C3_EDC:17, 25, 318; C3_FG:11, 22).

Asimismo, dentro de las experiencias de colaboración a nivel pedagógico en el centro, está el trabajo de las maestras con las docentes de inglés (C3_FG:269) y la coordinación con la maestra de apoyo en dificultades de aprendizaje que trabaja en la escuela (C3_EDi:19, 25). Estas actividades requieren de planificación conjunta y coordinación para la ejecución (C3_EDi:146; C3_EDA:11). Algunas de las docentes, a su vez, trabajan con estudiantes de magisterio, a quienes orientan en temas pedagógicos (C3_EDA:418; C3_FG:241).

También se indica que un modo común de trabajo en el centro, a nivel operativo para el desarrollo de tareas fuera del aula, es el trabajo en equipos, designados para la realización de tareas en forma coordinada (C3_EDi:9, 65). Por otro lado, se manifiesta la consulta a colegas más experimentados o la maestra dinamizadora, tanto en aspectos administrativos como pedagógicos (C3_EDi:67; C3_EDA:13, 398, 402, C3_FG:24).

En esta categoría de experiencias pedagógicas, están las actividades que se realizan en los espacios de coordinación, como por ejemplo la realización de talleres donde docentes más experimentados explican el uso de recursos TIC (C3_EDi:116).

Otras actividades que tienen lugar durante la coordinación, que resulta pautada por el sistema, pero en algunas instancias habilita la colaboración, es la realización de acuerdos sobre criterios de evaluación (C3_EDA:103, 25-27, 30), o el desarrollo de ideas y concreción de avances en torno al proyecto de centro o al proyecto de práctica. Cabe destacar que las docentes que tienen a cargo estudiantes de magisterio realizan una coordinación adicional a la sala docente de carácter general del centro, para tratar temas relacionados a las tutorías de futuros maestros y proyectos específicos de este rol (C3_EDA:37).

En lo referido a las experiencias de colaboración que tienen lugar fuera del centro, están aquellas en que los docentes representan a la escuela, como por ejemplo la Feria Ceibal (C3_EDi:87; C3_EDA:346; C3_EDC:39; C3_FG:133), las reuniones que realiza inspección (C3_EDC:29), y la coordinación con el liceo de la ciudad para realizar visitas y utilizar el laboratorio en prácticas, en especial, en las clases superiores (C3_EDA:69).

A nivel pedagógico, el intercambio con docentes fuera del centro se realiza eventualmente en cursos o reuniones (C3_EDA:358; C3_EDC:35; C3_FG:380), o durante la coordinación de actividades para favorecer el tránsito educativo, con profesores del liceo (C3_EDA: 59, 69). En

tanto que el contacto en redes sociales es conocido como oportunidad de colaboración por algunas de las docentes para el intercambio de materiales e ideas, solo la docente identificada como individualista, reconoce su utilización (C3_EDA:366).

Por último, algunas docentes de esta escuela, en colaboración con la dinamizadora Ceibal o sin ella, difunden actividades realizadas en las aulas a través de videos o blogs (C3_EDC:45, 53, 59; C3_EDi:93; C3_FG:22). Este tipo de experiencia, en tanto puede verse como una instancia para compartir iniciativas de éxito no configura *per se* colaboración. No obstante, se vincula a las formas de registro de actividades y socialización.

En el tópico de registro de actividades en la escuela, la planificación de la clase o del proyecto son las formas más reconocidas por las docentes. Estos registros detallan los procesos y dan cuenta de la evaluación de su puesta en práctica (C3_EDC:302). Sin embargo, en mayor medida se utilizan como una forma de control del trabajo docente por parte de la supervisión (C3_C:110).

En general, las planificaciones solo son vistas por el equipo de dirección y la inspección y, a lo sumo, por alguna colega con la que se comparte nivel. Esto se justifica porque no se reconoce la utilidad de compartir la planificación con otros grados, o niveles, debido a las diferencias de contenidos a desarrollar (C3_EDC:480). Las planificaciones por grado suelen ser acordadas entre las docentes, sin mayores inconvenientes para la coordinación entre turnos fuera, del horario de trabajo (C3_FG:324).

Por lo tanto, y más allá de las instancias de socialización de resultados de proyectos en la escuela mediante exposiciones o a partir del blog escolar, no se reconocen actividades donde se compartan las prácticas en colaboración (C3_EDC:570). Los cursos y las salas con inspección admiten cierta forma de intercambio, aunque limitada, en tanto las temáticas convocantes son informativas o formativas en contenidos.

En otro orden, y en cuanto a los beneficios de la colaboración reportados por los informantes, se pueden listar aquellos que tienen un efecto en el docente y los que tienen un efecto en el estudiante (véase Tabla 94). En cuanto a los beneficios para los alumnos, el trabajo conjunto entre docentes produce una suerte de efecto contagioso entre los estudiantes, que adoptan el trabajo colaborativo para ayudar a compañeros con dificultades (C3_EDA:406, 412). Por su parte, el hecho de que las maestras estén integradas y hagan actividades conjuntas entre grupos permite a los estudiantes conocerlas, facilitando no sólo la comodidad del alumno para trabajar en diferentes escenarios y con diferentes adultos, sino también para facilitar el pasaje al nivel de educación secundaria (C3_EDA:75). Esto, según las docentes, hace que el estudiante se sienta cómodo y logre mejores resultados (C3_FG:258).

En cuanto a las ventajas, estas docentes admiten que la colaboración presenta varias. Entre los beneficios más destacados se encuentran: el intercambio que produce apoyo a partir de las experiencias, una óptica diferente para hacer las cosas, y una forma de comparar recursos y desempeños de los demás grupos (C3_EDA:43, 79, 382). Asimismo, enriquece y actualiza a los docentes a partir de nuevas ideas, mediante la comunicación constante que habilita el sentirse respaldado a nivel profesional (C3_EDC:72; C3_FG:525).

No obstante, y volviendo sobre las palabras del director, se reconoce un efecto en el centro en tanto la colaboración *“es lo que hace crecer a las instituciones”* (C3_EDi:57). Esta idea remite a la lógica de la gestión de este centro, por la que se puede entender el funcionamiento de la colaboración como un fenómeno que integra tres elementos: los docentes, los estudiantes y la comunidad escolar.

En relación a las dificultades para lograr la colaboración, los informantes establecen un listado acotado. A las mencionadas por el director como limitaciones generales del centro: el desarrollo de la comunicación en un grupo numeroso, y la visión privada de la planificación por gran parte de los docentes a nivel local (C3_EDi:110, 114, 140), se suma que

la cultura colaborativa está en el boca a boca, pero después en la práctica, yo no sé si está... Digo, no quiero hablar por el Uruguay ni por la realidad departamental, pero me parece que la colaboración... se habla mucho y todo el mundo te dice. Si vas a presentarte a algún curso o concurso, cultura colaborativa es la palabra que se usa. Ahora, ponerla en práctica no es tan fácil... (C3_EDi:142)

Tabla 94. Beneficios de la colaboración identificados por los informantes en el caso 3

Para estudiantes	Para docentes
<i>"...se acostumbraban a estar con más de una persona durante el día" (C3_EDA:75)</i>	<i>"...uno se apoya en las que ya trabajaron" (C3_EDA:43)</i>
<i>"...todo lo que uno busca es que el niño mejore. Y que alcance un rendimiento muy bueno, que se desarrolle según sus capacidades" (C3_FG:78)</i>	<i>"Es muy bueno que estemos intercambiando ideas siempre, para mejorar nuestro trabajo y obviamente va a tener sus consecuencias en el rendimiento de los niños" (C3_FG:78)</i>
<i>"Ellos se sienten seguros, confiados. Y el niño que se siente seguro y confiado, trabaja mejor" (C3_FG:258)</i>	<i>"...te aportan la mirada fresca del que recién está empezando. Y la paciencia, que uno va perdiendo" (C3_EDA:420)</i>
<i>"...se aprende con otro. Se trabaja con el otro y bueno. Cada uno va logrando desde sus posibilidades pero también con el apoyo del otro. Si no serían clases individuales" (C3_FG:259)</i>	<i>"...es importantísimo, ¿no? El trabajo colaborativo, el saber qué está haciendo mi paralela, las otras clases, en qué vamos, es fundamental estar todos los días, a plena comunicación" (C3_FG:525)</i>
<i>"Entonces ellos ven [el trabajo colaborativo de las maestras]. Eso lo van palpando los chiquilines (...) Entonces entre ellos mismos hay colaboración" (C3_EDA:406, 412)</i>	Permite la "comparación" entre grupos (C3_EDA:79)
<i>"...entonces explicándole a los otros, están colaborando entre ellos, colaboran conmigo y además como que refuerzan sus ideas" (C3_FG:253)</i>	<i>"...saber que estás trabajando lo mismo, los recursos que estás utilizando, si son los adecuados, si no" (C3_FG:523)</i>
	<i>"...es un respaldo para nuestra profesión. Y uno está actualizado, también" (C3_EDC:72)</i>
	<i>"...te abre impresionante porque hay veces que vos no tenés idea" (C3_EDA:382)</i>
	<i>"...la visión de afuera te abre la cabeza, por supuesto" (C3_FG:141)</i>
	<i>"...se enriquece, uno compartiendo ideas" (C3_EDC:72)</i>
	<i>"...te sentís más acompañada también" (C3_FG:523)</i>
	<i>"...adquirís experiencia, o sea compartís experiencias" (C3_EDA:71)</i>

Elaboración propia.

Entre las dificultades para desarrollar la colaboración (véase Tabla 95), las docentes identifican que, para realizar la planificación conjunta, por ejemplo, llegar a acuerdos puede ser un problema, presumiblemente asociado al egoísmo, debido a que algunos colegas pueden encerrarse en sus propias ideas (C3_EDA:83; 350). Otra cuestión que agrega complejidad al desarrollo de la colaboración es que resulta de la decisión personal de cada docente, debido a que no existen reglamentaciones u obligaciones para coordinar, más allá del proyecto de ciclo o nivel (C3_EDA:352).

Tabla 95. Dificultades para la colaboración identificadas por los informantes en el caso 3

	Dificultades	Evidencias
Sistema educativo	Tamaño del grupo y comunicación	<i>“una dificultad que tenemos en los grupos grandes es la comunicación”</i> (C3_EDi:110) <i>“es un poco la característica de la falla de comunicación de los grupos grandes, tal vez. O sea cuanto más somos puede ser más difícil, ¿no?”</i> (C3_EDi:114)
	Tiempo y asistencia a coordinación	<i>“no es algo que te (...) obliguen [a participar]”</i> (C3_EDA:352) <i>“Lo que nos falta a nosotros son espacios. Nosotros tenemos la sala docente ahora como espacio pero siempre estamos trabajando, tenemos temas para tratar (...) Entonces tendríamos que tener mucho más espacio (...) Más tiempo, claro. De tiempo estoy hablando, espacios de tiempo”</i> (C3_FG:283, 285)
	Multi-empleo	<i>“cuando hay una persona que no tiene mucho tiempo. Porque hay personas que tienen dos trabajos...Y entonces no tienen disponibilidad de horario. Eso ha pasado... Pasa...”</i> (C3_FG:100, 102)
Contexto del centro	No se mencionan	--
Idiosincrasia docente	Problemas para llegar a acuerdos	<i>“cuando querés llegar a hacer una planificación conjunta y las personas están encerradas en lo que ellos piensan”</i> (C3_EDA:83)
	Actitud hacia la colaboración	<i>“A veces está también el ego, que puede llegar a influir”</i> (C3_EDA:350) <i>“la colaboración de clase es opcional”</i> (C3_EDA:352)

Elaboración propia.

El tamaño del grupo de docentes es también una de las limitantes para lograr otros proyectos en colaboración (C3_EDA:89). Además, las docentes que están por retirarse muestran mayores reticencias al trabajo colaborativo, en especial al que involucra las TIC (C3_EDA:117). El tiempo de preparación que insumen las actividades en colaboración se convierte en una barrera, por dos motivos.

El primero, es que no existen espacios remunerados para la coordinación, más allá de la coordinación, que, como se ha mencionado, no siempre permite el trabajo en este tipo de iniciativas de los docentes (C3_FG:283, 285). En segundo lugar, están los casos de aquellas docentes que tienen otro trabajo, aunque no es algo común en este centro (C3_EDC:100). Como reflexiona una informante, quizá una de las mayores barreras a la colaboración sea la actitud de

“quien se cierra más y no tiene la visión de otro” porque *“quedarse encasilladito en lo suyo a veces no está tan bueno”* (C3_FG:139, 143).

En resumen, en este centro se visualizan escasas dificultades para el trabajo colaborativo, y todo parece indicar que la colaboración es alta y bien valorada, por lo que se promueve una amplia gama de instancias que demuestran distintas formas de trabajo colaborativo. Podría pensarse que los esfuerzos son *“simplemente para que haya movimiento”* (C3_EDC:372) en el centro, pero los resultados en cuanto a desempeño escolar y el clima de trabajo que se percibe, demuestran que en este caso *“hay mucha colaboración”* (C3_FG:96). Y se practica desde la convicción de que brinda un abanico de posibilidades para mejorar el trabajo *“de dirección hacia los docentes, de los docentes entre ellos, los docentes con los niños, y con los padres”* (C3_FG:93), en el contexto de una comunidad que *“está muy involucrada”* (C3_FG:97).

v. Rol de las TIC en la colaboración: una herramienta secundaria

En el contexto descrito, las TIC juegan un papel que, si bien no es secundario para el desarrollo de la colaboración, tampoco es definitorio. Las actitudes hacia las TIC pueden catalogarse, en general, como abiertas. Las participantes en el grupo de discusión manifiestan que las tecnologías favorecen el trabajo, pero prefieren el intercambio cara a cara para coordinar y acordar acciones, por considerarlo *“mucho más fructífero”* y *“necesario”* (C3_FG:102, 106, 194; C3_EDA:121).

El director reconoce que al principio de la implementación del Plan Ceibal *“hubo una resistencia, sobre todo de la gente que no nació en una era digital. Que me incluyo, a los que nos costó y nos sigue costando”* (C3_EDi:67). Aunque no se hable abiertamente de la promoción del uso de las TIC por parte del director, una de las docentes señalan que ante dudas respecto de usos de las tecnologías o aplicaciones determinadas, recurren al equipo de dirección (C3_EDC:392,394) e, incluso, se han organizado talleres para explicar las mecánicas de funcionamiento del almacenamiento en la nube, y sus posibilidades para compartir la planificación entre maestras (C3_EDi:83, 116), lo que da cuenta de las actitudes generales del colectivo hacia las TIC.

Además, el rol de la dinamizadora en el apoyo a las docentes se hace evidente en este caso. Durante el desempeño de sus funciones en la escuela, la dinamizadora asiste dos veces por semana (C3_EDi:67) y

diagnostica cuales son las maestras que mayor debilidad tienen, y a partir de ahí empieza a ingresar al grupo, no con un perfil de trabajo con el niño, sino de fortalecer al maestro para que él se apropie de la aplicación que tenga la tablet o la XO [computadora] y después ya no la precise. Y eso cuesta, porque el maestro siempre siente que viene la profesora de informática a darme una mano. Viene a fortalecerme para que en algún momento no la precise más. (C3_EDi:69)

El director apunta además que se ha naturalizado el uso de las TIC en el aula, si bien aclara que *“el hecho de que estén naturalmente incorporadas, por supuesto, [por parte de] algunas maestras con la cabeza muy abierta”* contrasta con *“otras [a las que] cuesta un poco más”* (C3_EDi:104). Al respecto, una docente agrega que existe una suerte de contagio de las colegas que más se resisten a la incorporación de TIC, que, *“como ven que en otras maestras da resultado, como que se están preñando más a ir a los cursos y participar más, sí. Incluso hasta las que están para jubilarse también. Pero ta, cuesta. Esa parte cuesta todavía”* (C3_EDA:123).

El relato confirma este uso medio por parte de algunas docentes y lo justifica con estas palabras:

Porque a veces lo que hay es como miedo a toquetear. Porque yo les digo a las maestras: "Ustedes tienen que empezar a tocar, y después llega un momento que... Porque la computadora no se va a romper". Y en las herramientas mismas vas descubriendo qué se puede hacer y qué no. (C3_EDA_177, 179)

Las docentes que aún se resisten significan un anclaje para avanzar hacia un uso más extensivo de las TIC en el trabajo colaborativo en el centro (C3_EDA:31). Las acciones para promover la utilización de distintas herramientas TIC para el trabajo en colaboración se acompañan de la visión de que *"las TIC, sin duda, vinieron para instalarse y son facilitadores"* (C3_EDi:73). Sin embargo, el director afirma que *"no es tanto para la colaboración"* sino para el uso en el aula (C3_EDi:77). Entonces los usos principales de las herramientas TIC se dividen entre los que sirven al trabajo de aula, y aquellas herramientas específicas que pueden utilizarse con fines colaborativos (véase Tabla 96).

Tabla 96. Herramientas TIC según el conocimiento y uso dados por los docentes en el caso 3

	Herramientas para el aula	Herramientas para colaborar
Conocidas (no usadas)	--	--
Usadas	-Plataformas específicas de asignatura -Plataforma educativa -Juegos -Recursos interactivos	-Almacenamiento compartido en la nube -Correo electrónico -Mensajería instantánea -Redes sociales

Elaboración propia.

El Plan Ceibal incentiva el uso en el aula de las TIC, no solo ofreciendo herramientas para el trabajo con los estudiantes, sino eventos y concursos que motivan la participación (C3_EDi:79). Sin embargo, según la subdirectora, solo algunas docentes utilizan la plataforma educativa del Plan (C3_C:126). En el caso de la docente individualista, declara trabajan con la plataforma educativa y plataformas específicas de asignaturas (C3_EDA:165).

Por su parte, la docente identificada como colaboradora entiende que la disponibilidad de recursos que provee el Plan Ceibal para el aula facilita la colaboración, en tanto se encuentran y se comparten entre maestras distintas actividades o materiales de trabajo (C3_EDC:216, 286). En particular cuenta la anécdota de haber desarrollado actividades de aula con libros electrónicos de la biblioteca Ceibal, en coordinación con otras docentes. A este recurso, la docente agrega el uso de códigos de respuesta rápida para la participación en la Feria Ceibal, y juegos interactivos (C3_EDC:216, 266, 294; C3_FG:262). En otra línea, se menciona el trabajo en la plataforma con Ceibal en inglés, con la que las docentes dicen trabajar *"bastante"* (C3_FG:267-269). Sin embargo, no nombran aplicaciones para videoconferencia, a pesar de que el centro trabaja con el programa para la enseñanza del idioma.

Una limitante de las herramientas Ceibal para el trabajo entre docentes respecto del uso de plataformas educativas es marcada durante el grupo de discusión por una de las docentes:

no tenemos tampoco conexión de una clase con otra. Por ejemplo, en plataforma CREA solo puede ver el director, el equipo de dirección, el maestro y la clase. Digo, si queremos poner la misma propuesta en la plataforma sería por un diálogo entre maestros que nos pongamos de acuerdo. Pero el otro maestro de otro grupo no tiene acceso a lo que nosotros hacemos en nuestra plataforma. (C3_FG:277)

Este testimonio concuerda con lo expresado por la maestra identificada como individualista que refiere a que la nueva versión de la plataforma educativa de Ceibal no permite la comunicación entre maestros para colaborar:

Cuando surgió el CREA, el primer CREA, que era el CREA 1 vamos a decir, también había formas de coordinar con los otros grupos, había formas de relacionarse con las otras clases. En CREA 2 no he encontrado yo la manera de poder compartir experiencias (...) La primera tenía como un blog a nivel institucional. Y podías mandar mensajes, compartir el material. (C3_EDA:109, 111)

Otros problemas que surgen de la aplicación del Plan Ceibal tienen que ver con cuestiones operativas. Por ejemplo, el proyecto de articulación de inicial y primer año, referido por una docente y el director, tiene como barreras que los estudiantes de inicial no cuentan con dispositivos y a la maestra recién le habían proporcionado una tableta unos meses atrás (C3_FG:332). Ante la posibilidad de usar las computadoras disponibles en el centro, el uso prioritario es del nivel primaria, por lo que el nivel inicial no puede realizar talleres u otras actividades con sus estudiantes utilizando esos equipos extra.

A esto se suma que las máquinas son de mala calidad a los ojos de varios informantes, y se rompen frecuentemente. Sin embargo, indican que el problema de las roturas no tiene que ver con el cuidado que se les dispensa en la escuela o en el hogar (C3_C:124; C3_FG:266). Además, el servicio técnico mensual no puede arreglarlas porque no hay repuestos disponibles (C3_C:124). Otro inconveniente es la conexión a la red que no permite “*tener todo el grupo conectado a la vez*” y complica el trabajo en el aula (C3_FG:264-266).

En cuanto a los recursos TIC usados en el centro para la colaboración entre docentes, el director menciona el almacenamiento compartido en la nube, los grupos de mensajería instantánea y el correo electrónico como los principales (C3_EDi:73). En esta línea, la docente identificada como individualista menciona las ventajas del almacenamiento compartido:

Eso me abrió otra ventana. Porque puedo estar en mi casa, tomando mate en el rato recreativo e ir planificando. (...) Por ejemplo, con las practicantes yo me ahorré una cantidad de coordinación directa acá en la clase, que a veces no podés porque tenés que atender a los niños. (C3_EDA:87)

A la vez, esta docente señala la mensajería instantánea y el uso de redes sociales para la coordinación con otras docentes o practicantes, y agrega que “*el tema tecnológico ayuda una cantidad*” al trabajo conjunto (C3_EDA:91, 109, 362), mientras que declara que “*hay mucha comunicación en la escuela por mail*” y marca como ventaja que “*casi todos tienen manejo*” y “*es más fácil de manejar que una plataforma*” de almacenamiento compartido (C3_EDA:129). En el caso de la mensajería instantánea, la docente advierte que el uso es puntual para cuestiones administrativas y avisos, y menciona también que “*casi todas manejan*” este tipo de herramienta (C3_EDA:149). Esta docente es la única que declara usar una red social y participar de grupos informales de maestros a nivel nacional, aunque menciona que algunas de las participantes del grupo de discusión también acceden a estos grupos, hecho que no fue reconocido por las docentes (C3_EDA: 376, 386). Marca como ventajas que “*te abre impresionante, porque hay veces que vos no tenés idea de [algo] y alguien ya subió [un recurso], por ejemplo. O piden ayuda y vos los ayudás*” (C3_EDA:382, 384).

Por su parte, la docente colaboradora reconoce la existencia de grupos de maestros que comparten materiales en redes sociales, pero aunque declara que no tiene problemas en compartir recursos e ideas, manifiesta no querer utilizar las redes sociales para el intercambio

(C3_EDC:540-568). En cuanto a otras herramientas TIC, habla del uso del correo como forma de intercambio de materiales, en especial documentos electrónicos o publicaciones digitales y avisos tanto entre maestras como con la dirección (C3_EDC:90, 248). Además, para temas administrativos reconoce intercambiar planillas por correo, aunque confiesa preferir encuentros cara a cara para combinar el trabajo (C3_EDC:138, 250). También nombra la mensajería instantánea como forma de coordinar con otras colegas del centro, pero menciona que, por lo general, hablan en algún momento disponible en la escuela o, incluso, se comunican por teléfono si surge algún tema que lo amerite (C3_EDC:132).

Por otro lado en el grupo de discusión, las docentes nombran como herramientas para colaborar el almacenamiento compartido en la nube, preferentemente para compartir planificaciones y trabajar en proyectos (C3_FG:194). Para la comunicación puntual declaran usar el servicio de mensajería instantánea (C3_FG:216). Mientras que el correo electrónico es utilizado para el intercambio con dirección, ya sea para el envío de información de la escuela como para hacer de nexo entre inspección o dinamizadora y maestras (C3_FG:194-214). Además, una maestra que tiene a su cargo una practicante declara utilizar el correo electrónico para el intercambio (C3_FG:241). Sin embargo, parecen coincidir en que el correo es un recurso cuando “no hay instancias de encontrarse” (C3_FG:322).

A partir de lo antes expresado, en este centro se utilizan en gran medida algunas TIC para colaborar, aunque las principales herramientas señaladas no hacen más que extender el contacto cara a cara y facilitar de algún modo la coordinación de actividades en grupos pequeños de docentes, entre clases o niveles. Aunque parece que no existen barreras mayores al uso de las tecnologías para el aula, en el caso de la colaboración, la cercanía y el conocimiento entre los miembros del colectivo, funcionan como un contrapeso para que las herramientas TIC tengan un mayor uso. Dado que algunas docentes no utilizan, por ejemplo, la planificación de proyectos compartidos en la nube, los intercambios necesarios para su realización se deben concretar en espacios de encuentro presencial.

En este sentido la evidencia resume la relación entre TIC y colaboración, haciendo evidente que, en ese caso, el rol de las tecnologías no potencia los resultados de la colaboración en el trabajo de estas docentes. En relación al trabajo en colaboración manifiestan:

Que creo que eso es importantísimo, ¿no? El trabajo colaborativo, el saber qué está haciendo mi paralela, las otras clases, en qué vamos, es fundamental estar todos los días, a plena comunicación. Antes de entrar a clase, o a la hora de la salida. Mientras esperamos que los papás vengan por los niños. Siempre estamos intercambiando ideas... (C3_FG:525)

Además, es usual que el trabajo se extienda, más allá del horario en la escuela y en un continuo durante todo el año lectivo:

M1: Y los maestros siempre nos estamos pasando ideas, siempre estamos planificando, aunque no estemos en nuestro horario. Es así, es una realidad. Los maestros siempre estamos pensando.

M5: Nunca se planifica en enero y febrero. Después estás todo el año...

M1: El resto del año siempre estamos hablando, que "Vamos a hacer esto, ¿qué te parece si hacemos aquello?" Siempre estamos planificando, intercambiando ideas, después: "Bueno, a ver qué hacemos". (C3_FG:222-224)

Mientras que una docente reflexiona sobre el uso de las TIC, en especial los archivos compartidos para planificar o generar proyectos colaborativos: “Nos da ese movimiento a nosotros, por ejemplo, que es una oportunidad diferente diría yo. Porque antes de las TIC lo hacíamos

exactamente igual, e igual teníamos nuestra computadora. Igual, lo hacíamos siempre" (C3_FG:194). En resumen, las docentes ven como importante el trabajo colaborativo pero el uso de las TIC no es determinante del mismo, si bien ayuda y facilita las tareas de coordinación de actividades y proyectos, en especial, entre algunas maestras.

vi. Síntesis del caso 3

En una primera aproximación, el centro se presenta como una institución modelo, con alta tasa de desempeño y un plantel docente estable e integrado (véase Tabla 97). El tamaño del edificio escolar impresiona tanto como el número de estudiantes matriculados, por lo que se percibe el trabajo detrás de bambalinas para sostener estándares de rendimiento y trabajo docente. Tal vez estas características son las que hayan propiciado que la escuela sea centro de prácticas para estudiantes de formación docente.

El contexto del centro resulta también modélico y aunque se atienden estudiantes de otros barrios que suelen presentar diversos grados de dificultades de aprendizaje, el centro cuenta con una maestra de apoyo especializada que trabaja en coordinación con las maestras de grado para que las diferencias en este sentido se tiendan a equiparar. Esto permite que los estudiantes aprendan mejor, a la vez que mantiene el equilibrio entre los diferentes niveles de contexto sociocultural. Las familias, por su parte, se involucran en el aprendizaje de los alumnos, mostrándose dispuestas a colaborar con el centro y las iniciativas de las docentes. Las sinergias de participación docentes-estudiantes-familias-comunidad marcadas por la gestión del centro, tienen su impacto positivo en el colectivo docente. El clima es favorable para el trabajo y, aunque se notan ciertas tensiones en temas como la comunicación y la participación o apertura de algunas docentes, se trata de casos puntuales o menores, que no afectan el relacionamiento general, y los vínculos con el equipo de dirección.

De este clima, y del compromiso de las docentes con la tarea para beneficio de los estudiantes, surgen estrategias para el logro del trabajo. La organización en equipos, encargados de diferentes áreas de la operativa del centro, se conjuga con la articulación dentro de los niveles que producen los proyectos específicos o las propias maestras *motu proprio*. Tal vez esta sea la clave para compensar la división de algunos niveles en turnos, o la falta de espacios remunerados de coordinación donde poder tratar temáticas de interés para el desarrollo de los proyectos. Los recreos, la entrada o la salida del turno, son espacios aprovechados por las docentes para coordinar proyectos, aunque algunas de ellas prefieren las reuniones fuera de horario, mostrando el interés por el trabajo conjunto.

Las formas en que se materializa la colaboración tanto dentro como fuera del centro son variadas, mostrando un abanico de posibilidades que surgen tanto del sistema, como de las propias maestras. Es por lo que se visualizan pocos inconvenientes para colaborar, excepto aquellos que tienen que ver con la personalidad de algunas docentes, menos predispuestas al trabajo en equipo fuera de lo pautado por el sistema.

Las dinámicas de trabajo en el aula sostienen el uso de TIC por la mayoría de las docentes que, además, cuentan con el apoyo y el seguimiento de la dinamizadora Ceibal para mejorar en el manejo de recursos. La actitud hacia las TIC, en general, es de apertura. No obstante, el uso de las tecnologías para la colaboración se limita a compartir documentos en la nube o por correo electrónico.

Tabla 97. Síntesis del caso 3

Elementos caracterizadores del centro	Ciudad/ zona	Barrio en crecimiento
	Contexto sociocultural	Alto (Q5)
	Tipo de centro	Escuela urbana, habilitada de práctica
	Edificio, capacidad	Tamaño adecuado, bien mantenido
	Estudiantes	Mayor proporción: Nivel de desempeño medio-alto 598 estudiantes inscriptos
	Familias	Acercamiento al centro: Alto
	Docentes	26 docentes En su mayoría efectivas con antigüedad en el centro
Organización del centro	Facilitadores para el trabajo	Estabilidad de los docentes en el centro Disponibilidad para trabajar en equipos
	Impedimentos para la colaboración	Falta de tiempo remunerado para coordinar Personalidad de algunas docentes
	Socialización y reflexión dentro del centro	En coordinación: Media Espacios informales: Alta
	Socialización y reflexión fuera del centro	Espacios formales: No Alternativas: Cursos optativos, reuniones con inspección
	Registros de las prácticas colaborativas	Registros formales (planificación): Socialización media-alta Registros formales (proyectos de la escuela): Socialización alta entre niveles
	Clima organizacional	En general favorable
	Supervisión	Control de planificación, nexo de comunicación
	Colaboración docente	Definición
Características del docente que colabora		Personales: Apertura, apoyo, tolerancia, respeto Profesionales: Busca otras ideas profesionales para complementarse
Experiencias dentro del centro		Institucionales: Alta Pedagógicas: Alta
Experiencias fuera del centro		Institucionales: Alta Pedagógicas: Alta
Beneficios percibidos		Profesionales: Alto Estudiantes: Aprenden a colaborar, trabajo en equipo
Dificultades asociadas		Falta de tiempo
Uso de TIC	Actitud	Mayoría abierta
	Para colaborar	Correo: Alto Documentos compartidos en la nube: Medio-alto
	Para el aula	Recursos y aplicaciones Ceibal: Medio- Alto
	Plan Ceibal	Ventajas: Recursos digitales, aplicaciones Desventajas: Conexión, falta de equipos
Elaboración propia.		

En consecuencia, las prácticas colaborativas registradas no superan la barrera del centro o, a lo sumo, son mostradas a la comunidad y a otras instituciones de manera expositiva. La interacción que podría darse al compartir las prácticas es escasa fuera del centro. Sin embargo, se notan algunos esfuerzos por difundir las experiencias, a pesar de las limitantes del propio sistema.

Entonces, la presunción primaria, que pone a esta escuela en una suerte de elite educativa, pronto empieza a mostrar algunas grietas. En este sentido, el tiempo dedicado y el valor del intercambio presencial son elementos que se convierten en un mínimo común múltiplo para la colaboración con las TIC, donde las coincidencias entre docentes de grados y niveles muestran un resultado tal, que reducen los elementos de división. Todo en la escuela parece funcionar con mecanismos aceitados, que sustituyen el uso de las TIC para el trabajo entre docentes, relegando a un segundo plano las potencialidades del intercambio bidireccional más allá de la escuela.

d. Caso 4: Colaboración con historia

Al franquear esa reja pinchuda, tras de la cual se abría el peristilo solemne y empezaban los corredores con su color amarillento y la doble escalera (...) han pasado tantos años y cosas...

La antigua fascinación perdura siempre.

Julio Cortázar, La escuela de noche, 1982

El otro cielo, 1966

El caso que se describe trata de un centro de enseñanza primaria catalogado en el nivel de contexto sociocultural más alto. El centro escolar se encuentra ubicado en la zona céntrica de la ciudad y tiene como característica atender a dos perfiles de estudiantes bien diferenciados. Por un lado, se encuentran los alumnos que concurren mayormente al turno de la mañana, provenientes de un asentamiento irregular situado a unas ocho cuadras de la escuela. Por otro, están los estudiantes que asisten al turno tarde, de hogares de clase media y media alta. Esta polarización hace de este centro una oportunidad singular para analizar el fenómeno de la colaboración docente (véase Ilustración XLVIII).

Ilustración XLVIII. Características destacadas del caso 4

Caso 4

<p>Escuela urbana – Común Nivel de contexto socio-cultural: Q5 Desempeño: Bajo</p>	<p>Contexto: -Barrio céntrico -Población envejecida</p>
<p>Estudiantes: 345 Docentes: 23</p>	<p>Involucramiento de familias: Medio</p>

Grado de colaboración:
"Yo pondría muy bueno. No excelente, es muy bueno" (C4_EDi:13)
"Para mí es excelente" (C4_FG:14)

Uso de TIC para trabajo colaborativo:

<p><Documentos en la nube <Mensajería instantánea</p>	<p>>Correo >Plataformas educativas</p>
---	--

Elaboración propia.

El esquema de elementos destacados gira en torno a la idea de tiempo. Con escaso tiempo de aula con los estudiantes, las docentes con mayor antigüedad en el centro han desarrollado un estilo de trabajo basado en modos estáticos, que tienden a repetir costumbres históricas en la institución,

y cuentan de cierta forma con el apoyo de la dirección. En estas costumbres de trabajo anquilosadas, la veneración por los modos tradicionales de enseñanza cuenta con varias adeptas, que, a pesar de ver a las TIC como una herramienta útil, poco las utilizan para el trabajo en el aula o con colegas. Esta forma de trabajo se muestra acorde al ambiente del centro, dado que el propio edificio escolar resulta anacrónico y deslucido.

i. El centro como contexto: el peso de la leyenda

La escuela funciona en un edificio antiguo, que se terminó de construir en 1937 (C4_O1:8). Se trata de un local amplio, que ocupa una gran extensión de la manzana. Al franquear la entrada, se puede apreciar el deterioro en el estado de conservación de la construcción (C4_C:9; C4_O1:6), que, según la directora “*se está cayendo*” (C4_C:105). También opina que los salones son amplios, aireados, luminosos y adecuados para la cantidad de estudiantes, en contraste con el patio, que resulta pequeño y en el momento de las visitas está en obras (C4_C:105).

Observando en detalle, las instalaciones de cableado son desprolijas y están llenas de telarañas y suciedad; la pintura y revoques se presentan estropeados, y hay signos de humedad en las paredes (C4_O1:7,9). Otros espacios, como el laboratorio, la secretaría o la sala de proyecciones, resultan abarrotados y multipropósito (C4_EDC:6; C4_O1:6; C4_O3:33). La propia dirección es un espacio estropeado y atiborrado, con olor a humedad (C4_O1:10-13). Allí, los muebles viejos y desvencijados sirven de marco a una especie de altar, donde se exhibe un documento antiguo firmado por el propio Varela en su visita a la escuela durante su mandato como Inspector de Instrucción Pública, entre 1876 y 1879 (C4_O1:12).

En este escenario, la escuela funciona con una directora general y una secretaria. La directora tiene tres años de antigüedad en el puesto en la escuela, y veinte años de experiencia de la gestión de centros. La secretaria, no tiene a su cargo tareas puramente administrativas (C4_C:103,104) sino que, en este centro, trabaja en apoyo a las docentes y hace de nexo entre turnos (C4_FG:202, 203), articulando el trabajo de un colectivo de veintitrés docentes (C4_EDi:42).

Se trata de una escuela de tipo urbana común, que presenta ciertas particularidades. El horario de actividad se organiza en dos turnos, de 8 a 12 y de 13 a 17 horas (C4_C:102). Pero a diferencia de otras escuelas comunes, las cuatro horas de cada turno se dividen con variadas actividades, por lo que el tiempo pedagógico de las docentes de grado es escaso y, algunos días se reduce a menos de una hora (C4_EDi:42). Por ejemplo, como explica una de las docentes la agenda de un día en particular:

Los niños entran a las ocho. De ocho a nueve tienen inglés. De nueve a diez tienen portugués, de diez y media a once y diez tienen educación física. Yo los veo de once y diez a doce. O sea, prácticamente no los veo. (C4_EDA: 22)

La directora expone también este régimen particular, en el que funcionan pocas escuelas:

Nosotros tenemos cuatro horas y dentro de esas cuatro horas los niños tienen tres veces por semana una hora presencial de inglés; una hora presencial de portugués; dos veces por semana, en algunos casos, de educación física; y una vez por semana educación musical. (C4_EDi:38)

Y otra docente agrega que

es muy poquito tiempo, sí. Es un tiempo alarmantemente escaso. Y ahí tratamos de hacer lo que en otras escuelas se hace casi en las veinte horas. Tratamos de igualar. Las otras

actividades son de inversión. Porque que ellos aprendan un idioma, que tengan música, realmente, a ellos les abre la cabeza. A veces es como mucha actividad en el día, pero les abre la cabeza, de otra manera. (C4_EDC:137)

Excepto el grupo “familístico” de inicial, de cuatro y cinco años, nivel que funciona únicamente en el turno tarde (C4_C:96), el resto de las catorce clases tiene este tipo de cronograma de trabajo. Es decir que de los 345 niños que concurren a la escuela, 317 se maneja en esta modalidad (C4_C:98). Los turnos no solo organizan el trabajo en la escuela, sino que, de cierta manera, separan a los estudiantes en dos categorías.

Por un lado, los alumnos que concurren a la mañana que provienen, principalmente, de un asentamiento irregular que se ubica a unas ocho cuadras del centro (C4_EDi:142; C4_EDA:30). Estos alumnos se encuentran en la categoría de vulnerables y presentan distintas problemáticas a nivel de los aprendizajes, sumadas a las problemáticas sociales y familiares que atraviesan (C4_EDi:98). Por otro, están los que asisten al turno tarde, que en su mayoría tienen un nivel académico medio alto (C4_C:107).

Esta polaridad marca la realidad de funcionamiento como si se tratase de dos escuelas diferentes y, en el promedio, marca también el rendimiento del centro en las estadísticas (C4_EDi:144). En opinión de la docente identificada como colaboradora, el índice de repetición alto puede explicarse porque en el turno de la mañana:

Hay niños con muchas dificultades, muchas dificultades y estamos en un punto intermedio... hay niños que están en un punto intermedio [entre] lo que es la escuela común y una escuela especial, que no los toma. Porque son niños que no tienen un nivel tan descendido para escuela especial, pero tienen una dificultad de aprendizaje importante. (C4_EDC:149)

Además, se explica cómo la situación familiar afecta al alumno y los esfuerzos que hacen en la escuela para comprender, contener y apoyar a los estudiantes, incluso con casos de escolaridad compartida con la escuela especial (C4_EDC:99). La directora advierte que la vulnerabilidad no se trata sólo de cuestiones económicas, que sin dudas tienen su peso (C4_EDi:188), sino que hay algunos casos en que las familias no contienen de manera adecuada a los estudiantes (C4_EDi:98, 192; C4_EDA:34).

Otro problema que se presenta en la escuela es el de las reiteradas faltas de los estudiantes, lo que no les permite tener una continuidad en los avances y significa ciertos retrocesos en los aprendizajes, en especial en los grupos de la mañana (C4_EDA:42; C4_EDi:188, 190; C4_EDC:141). Con este panorama, el índice de repetición tal vez debería ser aún mayor, pero una docente confiesa que también hay un tema político de por medio:

Tengo un grupo de doce niños, en este caso no se puede dejar repetidor (...) [porque] si salen dos más el año que viene serían diez y peligra el cargo. O sea, un cargo efectivo en esta escuela. En el caso que se fuera un cargo, se va la última maestra efectiva (...)

La problemática que esto genera en el centro es descripta por la directora en estos términos:

Porque ese cargo tampoco se me puede ir. O sea, ahí ves, desde la gestión, yo no puedo permitir que se me vaya ningún cargo de la escuela. Porque ya había un [grupo de] cinco en la mañana, ya hubo un cuatro y ya no están. (C4_EDi:164-166)

En este contexto, explicar el desempeño del centro no es una tarea fácil. Las variadas realidades de los estudiantes y sus familias hacen tambalear la estabilidad de una escuela que, antaño, fue

reconocida por su trayectoria educativa modelo (C4_EDA:26) en un enclave histórico que ahora resulta amohosado.

ii. El centro como texto: la escuela multi-poli-facetica

La escuela se encuentra en el centro de la ciudad, con accesibilidad de transporte público, servicios y zonas de interés cultural (C4_O1:5). Las características del barrio son descritas por la directora, marcando una realidad producto de la evolución de la ciudad. Lo que en la época de Varela era un lugar privilegiado para ubicar un centro escolar, ahora se ha transformado en un peso:

Por la historia del barrio. Si vos te ponés a estudiar este barrio, es un barrio envejecido, es un barrio comercial, es un barrio de oficinas...No hay niños. ¿Entonces de dónde vienen los niños? Los que tenemos más cerca están en la villa. (C4_EDi: 166-168)

Sin embargo, no todo en el barrio es negativo. La ubicación permite la vinculación con otras instituciones y lugares de interés, culturales, deportivos o educativos, como reflexiona una docente: *“somos una escuela del centro, que estamos en el centro y tenemos muchas instituciones cerca. Hay muchas escuelas que están alejadas y realmente no tienen muchas oportunidades ni posibilidades de coordinar demasiado con nadie” (C4_FG:127).*

Pero como se explicó, el barrio es solo una contextualización de la realidad, ya que el radio escolar abarca, casi que exclusivamente la población estudiantil del asentamiento. Mientras que familias de diferentes zonas de la ciudad eligen el centro por distintas razones: porque no quieren ir a otros centros más cercanos al hogar (C4_EDi:174, 176), por cuestiones de cercanía al trabajo de alguno de los familiares (C4_EDi:180) o por la falta de cupos en otras escuelas (C4_EDi:174). Como resume la directora *“todas cuestiones de organización familiar” (C4_EDi:186).*

Las características de las familias son también variadas. A esta escuela asisten niños que provienen del asentamiento, así como estudiantes cuyas familias están integradas por profesionales (C4_EDA:36). El compromiso de las familias con la educación es diferente, como lo explica la directora (C4_EDi:98). Aunque la participación de las familias no es espontánea, es mayor en el turno tarde y el nivel de compromiso general se nota en la contención y el acompañamiento (C4_C:108).

Independientemente del contexto socioeconómico, existen familias que no se preocupan por la marcha de los estudiantes en la escuela (C4_EDA:34, 40), por ejemplo, no accediendo al carné digital, ni acercándose a la escuela para consultarlo (C4_C:95; C4_EDA:40). No participan en reuniones e instancias de acercamiento que plantea la escuela o la maestra del grado (C4_C:94; C4_EDA:30, 40), o no proveen a los estudiantes con los elementos de estudio (C4_EDA:32), lo que afecta los rendimientos académicos de los niños y el trabajo de las docentes.

A criterio de la directora, trabajar en este centro implica conocer y entender una escuela *“multi-poli-facetica” (C4_EDi:208)*, donde se suman las realidades del contexto a la exigencia que significa la modalidad de funcionamiento. Lo compartimentado del tiempo pedagógico dificulta la atención de los alumnos con mayores dificultades que, en ciertos casos, coinciden en pertenecer a familias donde se suma la falta de tiempo por la dedicación al trabajo, con la falta de valoración por la educación de los estudiantes (C4_EDA:40).

iii. El trabajo en el centro: el tiempo como limitante

Dada la modalidad de funcionamiento de esta escuela, el equipo de docentes es variado y está compuesto por quince docentes de grado, dos docentes de portugués, cuatro docentes de inglés, un docente de educación física y una docente de arte. Según la directora se llevan bien (C4_C:109) y tienen la ventaja de ser un grupo estable, en tanto la mayoría de las docentes es efectiva en el cargo, en la escuela. Esta característica la remarcan varios informantes (C4_FG:49, 76; C4_EDA:352) y hacen notar las ventajas:

Somos maestras efectivas y desde muchos años [estamos] en la escuela... entonces conocemos la escuela, conocemos la institución, nos conocemos entre nosotras y bueno, si nos podemos dar una mano, nos damos una mano, como maestras, como compañeras como amigas. Me parece que es una de las fortalezas que tiene la escuela, tener un plantel prácticamente todo efectivo, que hace años que estamos en la escuela y que la intención nuestra es permanecer en la escuela. (C4_FG:35)

Ya hay como una estructura porque la mayoría somos efectivos...hay como un camino que ya está diseñado, ¿no? Entonces por ahí transitamos todos y es más sencillo porque ya hay muchos acuerdos que nosotros ya los internalizamos, ¿no? Distintas cosas que uno quizás porque hace algunos años que está no pregunta, pero se las vamos informando a la gente que viene y es más sencillo (...) Se suman y podemos caminar juntos. Me parece que eso está bueno, que los maestros que vienen [interinos], se pueden sumar. (C4_FG:51, 53)

Que el docente permanezca, la mayor cantidad de años en una escuela, y sea efectivo y se fortalezca el equipo, para mí es fundamental. En una escuela donde los maestros son todo el tiempo personas distintas nunca llegás a acomodarte que ya te tenés que ir. (C4_FG:39)

Si no sos efectivo y estás en esa escuela y te radicaste y estás cómodo y te sentís bien... es muy difícil poder, en cierto modo, comprometerte del todo, porque total... el año que viene te vas... (C4_FG:45)

Además de que se llevan bien, y tienen un grupo estable, durante el grupo de discusión declaran su autonomía: “*resolvemos, organizamos y después le planteamos a la directora*” (C4_FG:158). “*O sea no es un grupo en el que está el director como cabeza y todas estamos ahí esperando a ver qué es lo que nos tiene que decir el director. No, somos muy autónomas todas*” (C4_FG:142). “*Entre nosotras tratamos de decidir. Por supuesto, siempre la última palabra la tiene la directora*” (C4_FG:156).

La cuestión parece importante para las docentes y también a la directora, quien declara tener un estilo de dirección abierto (C4_EDi:252) y buscar un clima “*adecuado*” (C4_EDi:264), de comodidad en los vínculos (C4_EDi:260) y “*autonomía*” para el trabajo en el centro (C4_EDi:258). Algunas docentes informan que la dirección es abierta (C4_EDC:177, 179), busca que todas estén bien (C4_EDA:154), por lo que el clima de trabajo es “*lindo*” y hay compañerismo, a la vez que se ayudan, por ejemplo, en caso de que una maestra tenga que faltar (C4_EDA:154, 156, 158). Estos elementos aportan tranquilidad a las docentes en su trabajo (C4_FG:171).

Como se comentó, las docentes manifiestan la necesidad de “*hacer rendir al máximo el tiempo*” pedagógico, debido a la variedad de actividades programadas en la escuela (C4_FG:568; C4_EDA:30). Otro tiempo que necesitan hacer rendir al máximo es el de las salas docentes remuneradas, que son esporádicas (C4_FG:490; C4_EDA:178) y con temáticas a tratar preestablecidas por inspección (C4_EDi:343, 345; C4_FG:495-497), por lo que no resultan

suficientes para abordar todos los temas que desearía el colectivo (C4_FG:435,436). A pesar de que admiten que son optativas, reconocen que la mayoría de las docentes concurre a las salas, que resultan en la única oportunidad de reunión de ambos turnos (C4_FG:527-530; C4_EDA:166; C4_FG:437) y de una importancia fundamental para llegar a acuerdos de trabajo en el centro (C4_EDC:35; C4_EDA:138, 160, 168).

Sobre este aspecto, la directora menciona la obligación de articular temas de interés para las docentes, con la agenda propuesta por inspección para que vean la utilidad de asistir (C4_EDi:351, 363, 369). Es por eso que la directora declara tratar de balancear los temas propuestos para la sala de coordinación docente, con los que las maestras pretenden tratar, generalmente cuestiones de organización del centro o emergentes que las docentes quieren trabajar (C4_EDi:345, 375, 423). Sin embargo y en contraste con la percepción de las docentes, la no obligatoriedad de las salas hace que algunas maestras no concurren:

Vos vas a hacer una sala, con un tema a veces importante, para tener a todo el colectivo y poder acordar cosas y después te falta la mitad. Entonces no tiene sentido. Lo único que sacás positivo es que le pagan a los que vinieron, pero a nivel institución, no tiene repercusión. (C4_EDi:357)

Ante la falta de espacios de coordinación frecuentes la dirección ha tratado de combinar que, por niveles, las docentes coincidan en las horas de idiomas, arte y educación física (C4_EDi:330). Al respecto, la directora menciona que

en esos momentos, en esta escuela, que no es lo que pasa lo general de las escuelas, las maestras pueden corregir, pueden buscar material, pueden, de repente salir un momento y conversar con la compañera que está libre en ese momento, para compartir algo, coordinar algo. Pero es una particularidad de esta escuela. (C4_EDi:36)

Ese espacio es visto como positivo por parte de las maestras y les permite coordinar el proyecto de ciclo (C4_FG:468-476), pero es limitado (C4_EDA:140), y no les asegura demasiada interacción o concreción de actividades de planificación o administrativas, aunque “*facilita muchísimo*” los intercambios puntuales (C4_EDC:189).

Sin embargo, a criterio de la docente identificada como individualista, la cantidad de actividades con otros docentes limita la realización de proyectos entre clases, por ejemplo. Esta visión es reafirmada por la docente colaboradora: “*Cuando yo quiero intercambiar, la otra clase está en inglés. No los puedo sacar de inglés. O cuando ellos están libres, yo estoy en portugués. Y es una cuestión de espacio, realmente, de horario. Que a veces nos limita*” (C4_EDC:123).

Las exigencias y complejidad de la planificación obligan a estar varias horas fuera del horario para completar una semana de actividades (C4_EDA:130, C4_EDC:15), lo que se combina de forma negativa con la extensión de los contenidos del currículo, exigidos por inspección, que son difíciles de abarcar en su totalidad (C4_EDA:26, 68, 130; C4_FG:581-590). En este sentido una de las docentes ironiza: “*No llegás ni teniendo las cuatro horas. Ni que tengas ocho*” (C4_FG:291).

Por otro lado, y a raíz de problemas de conducta en algunos estudiantes, es posible que la docente del grado deba estar presente durante las horas de las actividades con otros docentes, junto con el profesor, para observar y actuar si la situación lo amerita (C4_EDi:42). Con relación a los niveles descendidos de aprendizaje o la variedad de niveles dentro del aula, el trabajo no solo se hace más complejo con los estudiantes (C4_EDi:27), sino que requiere de mayores tareas de planificación y de papeleo administrativo, para llenar las evaluaciones e informar en los documentos de seguimiento de los alumnos con particularidades (C4_EDA:136).

Espacios reutilizados para la coordinación son los disponibles antes de empezar el turno y los recreos (C4_EDC:227; C4_FG:441-444, 453; C4_EDA:144). Por otro lado, existe evidencia de que algunas de las maestras del mismo grado, se reúnen para planificar en conjunto, fuera del horario escolar y como una rutina semanal (C4_EDA:142; C4_EDC:15). Según las informantes, la planificación lleva unas dos horas diarias (C4_EDi:46; C4_EDA:134; C4_FG:605). Y aunque la planificación de la clase es compartida con sus colegas de grado, lo usual es que se comparta con la supervisión, excepto que se trate de proyectos más generales del centro que se pueden llegar a planificar en salas (C4_FG:308; C4_EDi:369).

En resumen, el trabajo en el centro, en teoría, podría verse favorecido con los espacios que la directora trata de coordinar para que docentes de un mismo nivel se encuentren y realicen tareas compartidas para aplicar en el aula. Sin embargo, las exigencias de la planificación, los emergentes de la escuela, o la segmentación del trabajo y el funcionamiento en turnos con escasa vinculación y diferentes realidades, indican que la falta de tiempo para la coordinación efectiva es una característica que marca el desarrollo de las actividades del centro.

iv. Colaboración entre docentes: los malabares de la docencia

A criterio de este colectivo, los docentes tienen que conjugar elementos personales y profesionales para lograr la colaboración (véase Tabla 98). En opinión de una de las informantes, la colaboración se basa en la visión común de que *“el niño no es de una clase, es de la escuela”* (C4_EDA:230) y con esa visión, se busca mejorar las prácticas y las *“propias concepciones y visualizaciones de lo que es la enseñanza y de lo que es el aprendizaje. O sea, como enseñamos y cómo aprenden. Y todo eso tiene que estar respaldado por un estudio de la teoría”* (C4_EDi:430).

Tabla 98. Elementos que integran el perfil del docente colaborador en el caso 4

Elementos personales	Elementos profesionales
Apertura, receptividad (C4_EDi:429; C4_EDC:60; C4_FG:30, 57, 59, 61, 64, 76, 78)	Compartir experiencias, ideas (C4_FG:19; C4_EDC:60; C4_FG:57, 58, 64, 73-75)
Desarrollo de la confianza (C4_EDi:430)	Crecimiento mutuo (C4_EDC:318)
Ayuda (C4_EDA:230; C4_FG:75)	Respaldo en bases teóricas y pedagógicas (C4_EDi:430)
Respeto (C4_EDi:429, 430)	Búsqueda de mejoras en las prácticas (C4_EDi:430)
Escucha (C4_FG:19)	Búsqueda de que los estudiantes aprendan y estén bien en el centro (C4_EDA:230; C4_FG:75)
Flexibilidad (C4_EDC:60)	Reflexión con los colegas (C4_EDC:318)
Responsabilidad (C4_FG:76, 78)	
Compromiso (C4_FG:68, 70, 78)	
Humildad (C4_FG:59)	

Elaboración propia.

Con estas concepciones en mente, en este centro las informantes perciben que la colaboración es *“excelente”* (C4_FG:14), mientras que la directora la califica del siguiente modo:

Yo pondría muy bueno. No excelente, es muy bueno (...) pero a veces como que cuesta. Se comparte bastante. No de forma excelente, no es esa cosa de estar pendiente del otro, no es tan fluido, no es con todos. Bueno, porque aparte de ser docentes somos personas y hay

personas que son más cerradas, otras que son más abiertas (...) Yo no creo que sea por egoísmo, a veces considero que es como una falta de seguridad, de verse frente al otro, de que el material sea criticado (...) O sea, que no es por no querer compartir, o por decir esto es mío, no te lo presto, sino por el temor de que cuando lo suelto, qué crítica voy a recibir. (C4_EDi:13, 15)

Como inconvenientes o dificultades para lograr mayores grados de colaboración, la directora también excusa que “*la tarea docente es complicada*” y que además de lo curricular, las planificaciones y los niveles de los estudiantes dentro de una misma clase, deben lidiar con emergentes (C4_EDi:27). Asimismo, menciona que, frente a lo enriquecedor del trabajo en grupo, está la constante falta de tiempo de los docentes para encarar este tipo de actividades compartidas (C4_EDi:234, 236).

Una frase que resume la falta de tiempo y el trabajo constante de las docentes se recoge de las expresiones de la directora, cuando propone espacios diarios en el centro exclusivos para la planificación y la coordinación entre maestras, que a su criterio resolverían algunos de los problemas del trabajo, a la vez que habilitarían mayores posibilidades de colaboración:

Porque si no, vos tenés rondando siempre eso en la cabeza y estás cocinando y estás revolviendo la olla y está pensando, ¿viste? Que mañana que tengo que tal. Y largás lo que estás cocinando y te acordás que tenés un libro allá o un no sé, algo que te acordaste, y cuando venís se te quemó la comida y tampoco encontraste el libro. (C4_EDi:238)

Según la directora, para lograr una mayor colaboración falta una visión del docente de la necesidad de formación continua, de lectura de nuevos materiales y de evitar quedarse en lo sabido y cómodo (C4_EDi:242). Piensa que estas barreras, a la larga, generan inseguridad en el trabajo y terminan por cerrar al docente en su clase (C4_EDi:246).

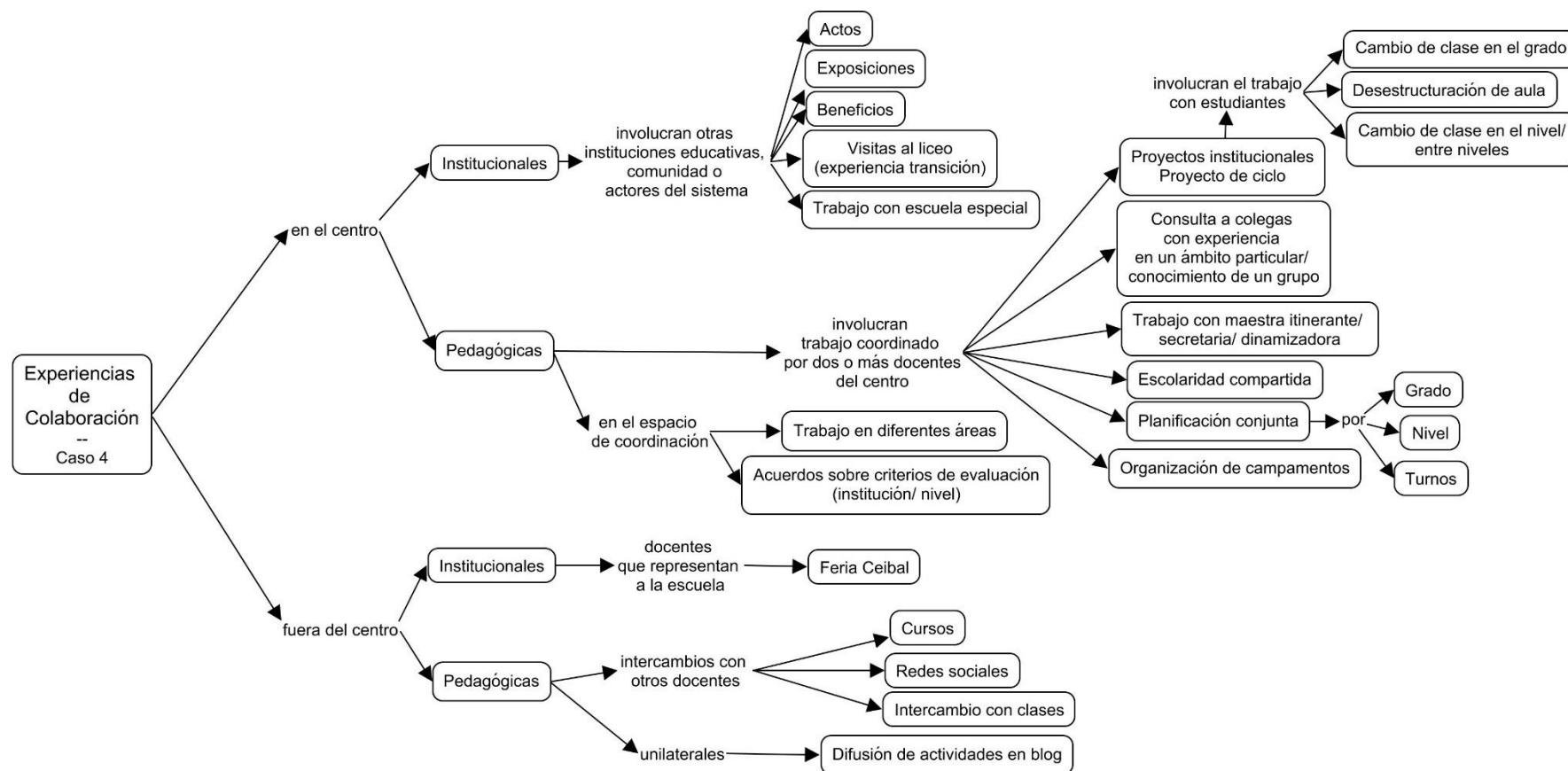
En la situación actual, en la escuela se identifican ciertas experiencias de colaboración (véase Ilustración XLIX). Por ejemplo, las experiencias dentro del centro, que involucran a otros centros, familias y comunidad se refieren a iniciativas organizadas por las maestras tales como actos, actividades benéficas y culturales, exposiciones, visitas a centros educativos de secundaria, encuentros con el jardín de infantes y trabajo con la escuela especial (C4_EDA:10, 30, 68, 140, 212; C4_FG:97, 104, 112, 113, 440).

Aunque se trata de actividades puntuales identificadas como colaboración, se caracterizan por ser actividades donde las docentes se organizan para trabajar en una propuesta, que luego se exhibe a la comunidad o a instituciones del medio, o bien se trata de una visita a otro centro (C4_EDA:14).

En cuanto a las experiencias de colaboración que las informantes mencionan, dentro del centro, a nivel pedagógico, se destaca la planificación conjunta por grado o nivel, que puede implicar maestras del mismo turno o de turnos diferentes (C4_EDi:13, 25, 27; C4_EDA:58, 66; C4_EDC:11; C4_EDC:62). También indican el trabajo en proyectos institucionales o proyectos de ciclo (C4_EDi:309; C4_EDC:215), en los que involucran el trabajo de estudiantes, tales como cambio de clase en el grado, desestructuración de aula, cambio de clase en el nivel, o entre niveles (C4_EDA:20; C4_EDC:117; C4_FG:25, 75, 478, 481, 483, 484).

En cuanto a los estudiantes con problemas de aprendizaje, aunque los casos son puntuales, declaran que utilizan dos mecanismos. El primero, es la escolaridad compartida con la escuela especial. En esta modalidad, si bien declaran tener interacciones específicas entre docentes, la colaboración no se configura, debido a que los intercambios son, básicamente, para acordar calificaciones y juicios, y no a nivel de estrategias pedagógicas (C4_FG:97, 99, 116, 125).

Ilustración XLIX. Experiencias de colaboración docente en el caso 4



Elaboración propia.

En la segunda modalidad, la docente itinerante o la secretaria de la escuela trabajan en el aula, en apoyo a la docente del grado (C4_EDi:130; C4_EDA:140; C4_FG:117). Para el trabajo con estudiantes en general, las maestras se apoyan en la docente dinamizadora, para mejorar la aplicación de las TIC al aula (C4_EDA:80).

Otra de las experiencias de colaboración a la que refieren, es la consulta a colegas con mayor experiencia en un ámbito de conocimiento en particular (C4_EDC:117). Las consultas se extienden a maestras que han tenido a un estudiante en su curso con anterioridad. De manera que, tanto intercambian cuestiones pedagógicas y materiales, como sobre aspectos conductuales o del contexto familiar del estudiante (C4_FG:22, 23, 412). Otras experiencias que mencionan refieren a la organización de campamentos con varias clases y la cobertura de clases cuando falta algún docente (C4_EDA:130). Algunas de estas experiencias se pueden coordinar durante las salas docentes, sin embargo, lo usual es que, en esos espacios se intercambien cuestiones generales de la escuela. Por ejemplo, reseñan el establecimiento de criterios de evaluación tanto a nivel de la institución como del nivel, y trabajo en diferentes áreas pedagógicas como, por ejemplo, análisis y presentación de capítulos de libros, trabajo en proyectos del centro o en secuencias de conocimientos, entre otras (C4_EDi:369; C4_EDA:58, 136).

Las experiencias fuera del centro apuntan a la asistencia a la Feria Ceibal y los cursos, que se organizan de manera formal (C4_EDA:50, 212; C4_EDC:11). De manera informal, advierten la participación en grupos de maestros a nivel nacional o departamental que se aglutinan en las redes sociales para intercambios de variado tipo, ya sea el compartir ideas o materiales para la clase, como anuncios e información relacionados a cursos, cargos disponibles, cobro de sueldos, entre otros (C4_FG:280). Asimismo, la evidencia indica que se comparten clases con otras escuelas por videoconferencias, como parte de un proyecto de inspección, aunque las referencias a estos proyectos son escasas (C4_EDA:96).

Otra de las experiencias de colaboración que mencionan es la redacción del blog escolar, donde dejan testimonio, principalmente fotográfico, de actividades realizadas con los estudiantes, dentro o fuera del centro. Si bien reconocen que es *“algo para afuera”* (C4_EDC:103), la realización implica colaboración entre las maestras del centro y cierta colaboración unilateral con centros que quieran aprovechar la información (C4_EDi:309). Sin embargo, entre las experiencias con docentes fuera del centro, la docente colaboradora insiste en el intercambio de materiales impresos, como forma de colaboración (C4_EDC:27, 29).

Todas las experiencias mencionadas tienen un bajo índice de socialización, ya sea en el centro, como fuera. Las actividades que se realizan están consignadas en la planificación diaria de la docente, que se comparte con inspección y dirección de manera discrecional. Algunas docentes solo la presentan a demanda (C4_EDi:379), mientras que otras la comparten de forma permanente (C4_EDi:399; C4_FG:250, 308). Otras actividades, que tienen que ver con proyectos de ciclo, quedan registradas en la escuela (C4_EDi:90). No obstante, las docentes declaran no ver utilidad de compartir planificaciones fuera del grado, en tanto que otros proyectos son visualizados como contextualizados en esa institución, por lo que, en opinión de las docentes, no pueden trasladarse a otras escuelas (C4_FG:409).

Básicamente, todo el registro de actividades diarias *“muere en los papeles”* (C4_EDC:277). Estas perspectivas, terminan por limitar la socialización de las prácticas fuera del centro, a la vez que se percibe una reticencia a participar de instancias para compartir prácticas organizadas por inspección (C4_FG:637). Es decir, las docentes son abiertas a prestar materiales y compartir planificaciones y prácticas en la medida en que no implique la socialización en ámbitos donde

podría exponerse a críticas. Es por lo que la socialización dentro del centro, de manera informal y discrecional, es la forma a la que refieren en mayor medida las docentes. La maestra colaboradora reflexiona sobre la socialización en ambos niveles, dentro y fuera del centro, en los siguientes términos:

En otros años si han expuesto actividades exitosas, que se llamaban. Por ejemplo, el tema de la escritura, una actividad que le rindió a una maestra, bueno, compartimos, pero me parece que nos faltan esas instancias. La planificación como un papel que yo te lo pase así es muy pobre, si no está la persona que te lo explica, que te ayuda... Es como abrir una revista así, no es... Pero no, no hay instancias de intercambio de ese tipo, no. (C4_EDC:257)

Por otra parte, las docentes participantes del estudio coinciden en mencionar las ventajas que les aporta la colaboración para el trabajo en el centro. Los beneficios que reportan se pueden dividir en dos categorías: los que impactan a nivel de los docentes y los que repercuten en los estudiantes (véase Tabla 99).

Tabla 99. Beneficios de la colaboración identificados por los informantes en el caso 4

Para estudiantes	Para docentes
[el tiempo de trabajo en colaboración] <i>"te sirve porque... o sea, no lo estás usando con el niño, pero lo estás usando para el niño igual"</i> (C4_EDA:140)	<i>"...tenés que aggiornarte, y tenés que leer, y tenés que buscar. Entonces, para eso es fundamental, ¿no? Intercambiar"</i> (C4_EDA:60)
<i>"...eso es lo que hace a la colaboración, el compartir y el ayudar, no solamente al docente, sino que siempre vamos en pos de los niños"</i> (C4_FG:75)	<i>"...siempre cuando trabajás de manera grupal, me parece que es más enriquecedor"</i> (C4_EDi:234)
	<i>"...la maestra se siente fuerte en ese tema, la otra no tiene por qué profundizarlo tanto, no tiene que estudiarlo tanto, es una cuestión de ahorro de tiempo también, para la otra persona. Y aprovechar lo que el otro sabe, ¿no?"</i> (C4_EDC:119)
	<i>"...te enriquecés de todo lo que te pueda aportar. Viste que hay compañeras que tienen una fortaleza (...) [y] uno va aprendiendo"</i> (C4_EDA:56)
	<i>"...una certeza de que lo que vos me estás haciendo, está bien. Porque cuando vos estás en solitario, y tenés un error, lo seguís, lo seguís (...) capaz que por varios años"</i> (C4_EDi:228)
	<i>"...hay aportes de materiales y aportes de visiones, de ideas, cosas que se le ocurren a una que a la otra no... Que cuando se te ocurre la otra le aporta para potenciar la idea"</i> (C4_EDi:226)
	<i>"Para mí el aporte del otro, de pensar con otro, es enriquecedor"</i> (C4_EDi:232)
	<i>"...te va o a confirmar que lo que está haciendo está bien o a agregarle algo, una sugerencia que va a mejorar todavía lo que vos estás aportando"</i> (C4_EDi:232)
	<i>"...ahorra tiempo, ahorra energía"</i> (C4_EDi:232)
	<i>"...me abre un panorama importante"</i> (C4_EDC:60)
	<i>"...te enriquece"</i> (C4_EDC:62)
	<i>"...es una posibilidad de crecer (...) de ayudar a hacer crecer al otro (...) es un espacio para pensar (...) mucho de reflexión. Y de crecimiento"</i> (C4_EDC:318)
	Elaboración propia.

Como se aprecia en la evidencia, los beneficios que reportan las docentes a partir de la práctica de la colaboración son variados, entre los que destacan la posibilidad de actualización y enriquecimiento profesional, la combinación de conocimientos y visiones para reflexionar y mejorar la práctica. Esto posibilita el crecimiento a nivel técnico, mediante aportes que ahorran tiempo y no desgastan al docente para completar su trabajo. A pesar de considerar los elementos positivos de la colaboración, las informantes hablan de las dificultades que encuentran para llevarla a la práctica (véase Tabla 100).

Dentro del grupo de las dificultades del sistema educativo se encuentran las barreras que impone el uso del tiempo en el centro. A pesar de los arreglos de la directora para que las docentes puedan coordinar en los tiempos de idiomas, arte o educación física, el papeleo y otras necesidades emergentes, limitan las posibilidades de encuentro, con docentes que las maestras estimen de conveniencia para el trabajo. Además, toda la planificación se realiza fuera del tiempo de trabajo en la escuela, lo que limita la colaboración a iniciativas informales de las docentes. Estas iniciativas, por lo general, derivan de la afinidad para la labor combinada.

En la misma categoría de dificultades están las variadas actividades que habilita el sistema, que resta tiempo pedagógico a las docentes y dificulta la concreción de actividades entre clases, en los niveles más altos. El hecho de que algunas docentes trabajen en más de un centro es otro de los motivos por los que colaborar se dificulta, dado los lapsos extra que implican una revisión y ajuste de tiempos personales aún mayor.

En cuanto a las salas docentes, el hecho de que las salas se fijen un número reducido de veces en el año y la temática sea determinada por la inspección, sin revisión de las necesidades del centro, desalienta a la concurrencia o inhibe el desarrollo de la colaboración en estas instancias, por falta de tiempo. Por último, el multi-empleo, ya sea dentro del propio sistema como fuera de él, condiciona los tiempos para la colaboración fuera del horario escolar.

Con relación al contexto del centro educativo y en la visión de la docente individualista, las diferencias de niveles de aprendizaje entre su grupo y el de la maestra de la tarde con quien comparte el grado, imposibilitan el trabajo en colaboración más estrecho (C4_EDA:64, 160). A esto se suma que la docente tiene otro trabajo y que sus capacidades para utilizar la tecnología para la colaboración son limitadas (C4_EDA: 58, 76, 130).

En última instancia, se listan aquellos elementos negativos que forman parte de la idiosincrasia docente. En el caso de la docente colaboradora, un impedimento es la incompatibilidad personal con la otra parte, es decir, la necesidad de que haya un “*feeling*” entre docentes para coordinar, porque si no lo hay el trabajo es limitado (C4_EDC:185, 187).

Por otro lado, se menciona la apertura que permita brindar a nivel profesional, así como recibir sugerencias y correcciones, por parte de colegas y de la dirección. Si esta apertura no está presente y hay temor a la exposición, la directora necesita estimularla, a la vez que reconoce que la limitante para mayores oportunidades de colaboración está en el tiempo. Los estímulos para compartir por parte de la inspección, por ejemplo, las actividades que resultan de experiencias exitosas predisponen a las docentes de manera negativa, por lo que una instancia de socialización y reflexión formal actúa como inhibidor (C4_FG:637).

Tabla 100. Dificultades para la colaboración identificadas por los informantes en el caso 4

	Dificultades	Evidencias
Sistema educativo	Tiempo	<p>"Hay pocos momentos en los que estamos libres todas las clases, por ejemplo, para lograr hacer un intercambio." (C4_EDC:123)</p> <p>"Todo lo que es de coordinación se hace fuera del horario de las veinte horas semanales, por las cuales nosotros trabajamos y percibimos un sueldo. Todo lo otro que es la búsqueda de material, el estudio de programa, qué propósitos tenemos para esa semana y buscar las propuestas que van a cumplir con esos propósitos y todo eso, se hace todo fuera del horario escolar." (C4_EDi:44)</p> <p>"A veces los tiempos no nos dan." (C4_EDi:234)</p> <p>"Nos falta también un training de estar de continuo en proceso de formación. Que eso lo veo también como un inconveniente. Que más allá de que tengas tiempo o no, que en algún caso es real, no lo tenés, no buscarse esa obligación de tener que hacerlo. Porque es tanto lo que lleva la parte administrativa, la planificación, y el buscar y todo eso, que a veces no te queda tiempo para teoría." (C4_EDi:242)</p> <p>"Puede ser los tiempos, que a veces no coincidimos." (C4_EDA:64)</p>
	Modalidad de escuela	<p>"Si aparte del inglés, del portugués, de la educación física, de arte, nosotros le agregamos otra actividad más en conjunto, a veces...Lo podrás hacer una vez, en el año, o dos, pero... no lo podés frecuentar porque no trabajás en el aula con el niño en español. O sea no tenés tiempo" (C4_EDA:20)</p>
	Coordinación	<p>"Son pagas pero no son obligatorias" (C4_EDA:166)</p> <p>"Ya tenés el guion, de repente de las cuatro horas vos dedicás dos horas a eso, y las otras dos horas a temas de la escuela. Pero a mí me gustaría que hubiera libertad de que... porque cada centro tiene su identidad y sus problemas, y tiene sus cosas que trabajar" (C4_EDi:245)</p> <p>"A veces un poquito eso [la reflexión sobre la práctica] podría tratarse más, pero a veces los tiempos no dan" (C4_EDA:160)</p> <p>"Lo que pasa que a veces te vienen con tema, ¿no?" (C4_FG:495)</p>
	Multi-empleo	<p>"Yo como tengo el otro trabajo estoy a full." (C4_EDA:58)</p> <p>"El multi-empleo, porque hay muchas maestras que aparte de acá trabajan en otro lado. Entonces, ¿cómo hacés para tener los dos lugares, para tener el momento para compartir con la compañera, si cada una está en su clase? Y con la limitante que nosotros en educación común no tenemos las horas de coordinación." (C4_EDi:31)</p>
Con-texto	Niveles de desempeño	<p>"Como es tan distinto, tan desfasado el nivel." (C4_EDA:66)</p>
Idiosincrasia docente	Actitud hacia la colaboración	<p>"Pero si no lo decís..." "Por favor, compartilo. ¿Qué te parece?". No, ahí esperan." (C4_EDi:17)</p> <p>"Totalmente fuera de horario." (C4_EDi:35)</p> <p>"No es de decir "Yo tengo esto, mirá qué lindo, a mí me encantó esto, ¿por qué no lo hacés?" No. No. Como queda ahí." (C4_EDi:27)</p> <p>"Ya tienen su calificación, ya les dio resultado lo que están trabajando, cómo lo están haciendo y todo eso." (C4_EDi:242)</p> <p>"A veces no se acepta [una corrección]." (C4_EDi:248)</p> <p>"La inseguridad, porque vos sabés que vos en tu clase con tus niños en la intimidad de lo que es el aula y eso te funcionó. Pero después transmitir eso a otro..." (C4_EDi:246)</p>

Elaboración propia.

El repertorio de actividades que las informantes identifican con prácticas colaborativas es diverso, pero a la vez, muestra un grado de profundidad variable en cuanto a los efectos. Es posible que las múltiples actividades que se realizan durante el tiempo pedagógico en la escuela, conspiran contra la colaboración a nivel del trabajo de aula. Sin embargo, dada la recurrencia del tema relacionado a la falta de tiempo, en general, la colaboración parece reducirse a algunas experiencias puntuales, porque, como declara la docente colaboradora: *“Hacemos muchos malabares para encontrarnos ese tiempo”* (C4_EDC:70).

v. Rol de las TIC en la colaboración: frágil y precario parche

A pesar de lo vetusto y desvencijado del entorno escolar, la primera y fútil impresión es que en este centro las computadoras son muy utilizadas, tanto para el trabajo en el aula, como para colaborar. La evidencia en este sentido muestra una actitud abierta hacia el uso, por ejemplo, durante el grupo de discusión se expresa: *“yo con las TIC no estoy en desacuerdo. Me parece muy bueno que se incluyan, el uso educativo”* (C4_FG:244). Y agregan: *“A mí personalmente me simplifica utilizar la computadora”* (C4_FG:254), en tanto la directora opina que *“las TIC [van] con todo”* (C4_EDi:294).

Entre las razones para el uso de los dispositivos se encuentran la economía en los tiempos y en el costo de impresiones, por ejemplo (C4_FG:425), y la agilidad y la rapidez para el acceso a información, recursos y materiales porque: *“se te abre todo un abanico de diferentes posibilidades”* (C4_FG:320). Desde el punto de vista de la directora *“no hay que insistir”* para el uso, porque *“las maestras naturalmente quieren ver o quieren conocer lo que pasa, lo que puso la compañera”* (C4_EDi:303). Sin embargo, advierte que no todos están de acuerdo con las TIC, y en esos casos necesita incentivar para la utilización de los dispositivos en el aula, y de los recursos para la colaboración (C4_EDi:278-284).

La docente colaboradora reflexiona sobre las TIC, diciendo que les *“ha facilitado mucho el trabajo”* (C4_EDC:161) y que *“tratan de usar lo que más”* pueden (C4_EDC:87). Aunque advierte que no es algo que tengan *“totalmente interiorizado”* y hacen uso solo de lo que les resulta *“conveniente”* (C4_EDC:87). Por su parte reconoce: *“capaz que no hacemos uso de todo lo que nos exigen, o desean que las usemos, de acuerdo a la inversión que fue. Pero bueno, ta, tratamos de adaptarnos”* (C4_EDC:161).

En este sentido, una docente del grupo de discusión comenta: *“noto que no hay una preparación adecuada, que a veces los docentes estamos como medio reacios, ¿no? a utilizar determinadas cosas, por desconocimiento”* (C4_FG:244). Asimismo, la docente identificada como individualista reconoce su impericia: *“a veces es uno que no se anima”* (C4_EDA:176), *“y tenés que ir probando, y tenés que ir viendo, y como entrás acá... O sea, yo de a poquito lo he ido haciendo, yo sé que me falta más. Me falta, es algo que está pendiente”* (C4_EDA:82). Y aunque admite: *“estoy tratando si, de usarlo”* (C4_EDA:84), agrega, a su vez, que *“la única que planifica en papel soy yo”* (C4_EDA:186). Y bromea: *“a mí me agarraste con las TICs... justo yo soy la única que no planifico digital, me agarraste”* (C4_EDA:76).

Por otro lado, la docente individualista relata que el uso es impuesto: *“ya no es que uno la elija. Y bueno, por otro lado, sé que es un beneficio. Lo que pasa es que a mí me cuesta”* (C4_EDA:78). Pero no es la única que declara no usar las tecnologías. En el grupo de discusión, una de las docentes afirma categórica que para el trabajo colaborativo no las utiliza: *“yo directamente no la uso”* (C4_FG:249) y luego matiza *“yo no tanto, yo no uso mucho”* (C4_FG:408).

Entre la impericia y las imposiciones, se manifiestan los problemas de base. Por ejemplo, respecto de la capacitación para el uso de los dispositivos y recursos del Plan Ceibal comentan (C4_FG:372-385):

M4: Y que nosotras nunca fuimos capacitadas.

M1: Claro, ¿capacitación?

M4: No, cuando empezaron a venir las XO [computadoras], no.

M1: Yo he hecho cursos. Yo he hecho cursos de CREA, de utilizar. Porque yo quiero, pero ahora. No cuando me dieron los equipos.

M4: No, no...

M1: Estos cursos son actuales, de hace dos años. Antes no había.

M4: Cuando nos dieron la XO [computadoras], nos dijeron así: "Bueno, a ensayo y error, maestras". Los niños van a ver que después les van a terminar enseñando a ustedes. Y bueno, nosotras no sabíamos nada. Nunca tuvimos un curso.

M1: Siempre los cursos estuvieron. Qué pasa, el sistema lo que hace es esto, larga el curso, se anota el que quiere y el que puede. Porque no siempre podés hacer un curso, ¿no? No siempre tenés los sábados libres, no siempre podés disponer de horas después de tu trabajo, porque tenés vida, tenés casa. Más allá de que quieras perfeccionizarte o lo que sea. No siempre podés hacerlo, entonces ellos largan el curso y dicen "Bueno, el que no lo hizo es porque no quiere". Y ahí ya tienen el aval de que "Bueno, vos no sabés. ¿Por qué no sabés? Porque no hiciste el curso. Pero el curso estaba". ¿Me entendés lo que te quiero decir?

MQ: Pero para esos cursos que vos decís ¿se tienen que desplazar a algún lado?

M1: Al principio sí. Era imposible [inaudible, superposición]

M4: Después era online...

M1: (...) Y a veces no tenés cupos.

Parece lógico que exista cierta reticencia, aún, al uso de recursos digitales cuando es tan complejo capacitarse para la utilización de plataformas específicas del Plan Ceibal. Además, y como manifiestan las docentes, el uso es exigido por parte del sistema (C4_EDC:161; C4_EDA:78). La resistencia también es alentada por los problemas que surgen al tratar de utilizar las TIC en el aula: "Porque en cierto modo te obligan a usarlo, pero ¿cuánto tiempo perdés en plantear una actividad? ¡Perdés el día!" (C4_FG:338).

Estos inconvenientes resultan como consecuencia de varios problemas de infraestructura. Por ejemplo, la imposibilidad de conectar a internet todos los equipos de la clase (C4_EDC:80; C4_FG:244, 326, 336), la falta de internet en algunos hogares para el trabajo en las plataformas (lo que implica un tiempo de clase para el acceso de los estudiantes y la descarga de materiales) (C4_EDC:78), la mala calidad de los equipos o de las aplicaciones (C4_FG:329, 330, 393-398; C4_EDi:294), la capacidad de memoria de los dispositivos para guardar información (C4_FG:329), roturas frecuentes (no asociadas al mal uso) (C4_FG:329, 330), la falta de repuestos (C4_FG:331, 333) y la demora en la reparación (C4_EDA:82).

Las docentes reflexionan sobre los problemas en los siguientes términos:

Creo que a veces hay que como... rechazo, a veces hay desinformación, a veces no tenemos lo necesario. Los recursos que funcionen y que estén, como dicen que están. Entonces creo que hay muchas trabas. En lo personal, me parece bien que estén las TICs... que vivimos en un mundo tecnológico, pero creo que hay muchas aristas ahí que nos juegan en contra, para poder trabajar... (C4_FG:224)

Hay un gran problema de fondo de esto, que es querer brindar algo con menos de la mitad de los recursos. Con menos de la mitad de la agilidad que se necesita en internet. O sea de la velocidad de internet... (C4_FG:334)

“Es la infraestructura que falla” (C4_FG:351)

“La idea está buena, pero ni los materiales ni la organización es la correcta” (C4_FG:353). Pero para que funcione bien, tiene que estar implementada antes de largarla. Tiene que haber una preparación docente, tiene que haber toda una logística importante. Y buena calidad. Porque si no es como que te dan el parche del primer mundo. O sea, te frustra. (C4_FG:357,359)

En este panorama, son pocas las herramientas TIC que pueden usarse para el aula (véase Tabla 101). Las docentes declaran conocer las ventajas del uso de las plataformas educativas (C4_EDC:82), pero como se retrató, el trabajo no es fácil de implementar. Si bien hablan del uso de aplicaciones de videoconferencia para conectar con otras escuelas (C4_EDi:294; C4_EDA:96), cuentos interactivos (C4_EDA:88), el procesador de texto (C4_FG:219) y las búsquedas de información en internet (C4_EDA:102), las menciones dan a entender que se trata de usos puntuales y esporádicos. Como fuente de recursos, también indican los repositorios de los portales educativos, donde encuentran actividades para plantear en clase (C4_EDA:82, 96; C4_EDC:74).

Tabla 101. Herramientas TIC según el conocimiento y uso dados por los docentes en el caso 4

	Herramientas para el aula	Herramientas para colaborar
Conocidas (no usadas)	-Plataforma educativa	-Plataforma educativa
Usadas	-Juegos -Recursos interactivos -Aplicaciones de videoconferencia -Navegador -Procesador de texto	-Almacenamiento compartido en la nube -Correo electrónico -Mensajería instantánea -Redes sociales

Elaboración propia.

En relación de los usos de las TIC para la colaboración, la directora plantea que *“para cuando trabajan en forma colaborativa, las maestras tienen otros equipos” (C4_EDi:288)*, porque *“a veces no todas pueden usar la XO [computadora]” (C4_EDi:294)*. Esto se confirma en el grupo de discusión (C4_FG:389), y por parte de una de las entrevistadas (C4_EDA:78). Para colaborar entre docentes, el recurso más utilizado es el almacenamiento de documentos compartidos en la nube, en especial para intercambiar materiales, proyectos conjuntos, y planificaciones entre algunas docentes y con el equipo de dirección (C4_EDi:13, 313; C4_EDC:80, 106; C4_EDC:72, 93, 103; C4_FG:268, 269, 302, 308). Le sigue el uso de servicios de mensajería instantánea, principalmente como tablón de anuncios administrativos (C4_EDi:290; C4_EDA:110; C4_FG:455, 458), y del correo electrónico, pero de manera limitada porque no todos lo consultan a diario (C4_EDA:106; C4_EDC:103, 231).

Aunque mencionan que conocen los espacios de las plataformas educativas para la realización de intercambios de materiales y consultas entre docentes del centro o de otras instituciones (C4_EDi:309, 381, 383, 399, 404; C4_FG:261-264), declaran un escaso uso (C4_EDA:202), e incluso, algunas docentes admiten no usarlos en absoluto (C4_EDC:95, 287; C4_EDi: 383; C4_FG:301).

La participación en foros en línea por parte de algunas docentes es identificada con la membresía en grupos de maestros en redes sociales a nivel departamental o nacional (C4_EDi:409; C4_FG:271, 272, 274, 314). De cualquier manera, la participación se evidencia como pasiva, dado que no manifiestan aportar opiniones o recursos. No se utilizan otros medios para dar a conocer prácticas exitosas, por ejemplo. En el caso del blog escolar, si bien se suben fotos de las actividades, no se realizan aportes pedagógicos al respecto y no hay interacción con otros centros (C4_EDC:103).

En definitiva, la herramienta de uso principal para la colaboración es el almacenamiento compartido de archivos que permite a las docentes trabajar en forma simultánea o asincrónica en proyectos, compartir planificaciones y recursos (C4_EDi:309, 316; C4_FG:417). Esta herramienta resulta una alternativa a reuniones que no pueden concretarse fuera del horario, entre todo el colectivo, por ejemplo. Esto, si bien facilita el trabajo docente en algunos aspectos de la organización del tiempo, y favorece el trabajo conjunto, no parece generar mayores posibilidades de colaboración que aquella que surge de encuentros presenciales informales o pautados de manera discrecional entre pequeños grupos de maestras, en especial, las que comparten el grado.

En este sentido, si bien el uso de los documentos compartidos es en cierta medida extenso en este centro, la actitud general hacia las TIC permanece mayormente neutra y los intercambios son reservados de manera principal al colectivo del centro. Este uso limitado y la actitud cauta parecen corresponderse con la precariedad de implementación del Plan Ceibal, y la falta de formación provista a los docentes, principalmente en sus inicios. También, puede atribuirse a la efectividad de las docentes, que ya tienen un cargo seguro en la escuela y quizás no sienten la presión para realizar mayores esfuerzos por colaborar y aprender, limitando las interacciones a cuestiones prácticas a nivel del grado en que enseñan.

vi. Síntesis del caso 4

La escuela se encuentra no solo en el centro de la ciudad, sino que oficia de centro de operaciones de actividades planteadas por inspección. Visto como modelo en otros tiempos, su desempeño ha caído tanto como las condiciones de mantenimiento del edificio (véase Tabla 102). La población estudiantil es variada, aunque se polariza en los turnos: a la mañana concurren mayormente estudiantes que provienen del asentamiento irregular cercano, mientras que a la tarde concurren alumnos de clase media y alta de toda la ciudad, lo que explica el perfil de contexto sociocultural de la escuela, a la vez que marca el desempeño descendido general.

El rol de las familias en el apoyo a los estudiantes y sus procesos educativos es variado y no lineal, en tanto algunas de las familias del asentamiento se preocupan por la educación de sus hijos y algunas de las familias que se encuentran en mejores situaciones económicas no alientan y acompañan a los estudiantes. En general, la presencia de las familias en la escuela es por citación y el acercamiento espontáneo es medio a bajo. Si bien se trata de una escuela común, las actividades que se realizan por turno son variadas e incluyen, además de las instancias con las docentes del grado, aprendizaje de idiomas, arte y educación física. Esta grilla compartimenta el tiempo pedagógico de cuatro horas, en el que las docentes pueden impartir clases, en algunos días, menos de una hora.

Tabla 102. Síntesis del caso 4

Elementos caracterizadores del centro	Cuidad/ zona	Barrio céntrico, asentamiento irregular próximo
	Contexto sociocultural	Alto (Q5)
	Tipo de centro	Escuela urbana, común
	Edificio, capacidad	Tamaño adecuado, mantenimiento deficiente
	Estudiantes	Mayor proporción: Nivel de desempeño medio 345 estudiantes inscriptos
	Familias	Acercamiento al centro: Medio
	Docentes	23 docentes En su mayoría efectivas con antigüedad en el centro
Organización del centro	Facilitadores para el trabajo	Estabilidad de los docentes en el centro Coincidencia en espacios de otras actividades
	Impedimentos para la colaboración	Falta de tiempo remunerado para coordinar Falta de valoración de la capacitación formal
	Socialización y reflexión dentro del centro	En coordinación: Media-baja Espacios informales: Alta, selectiva
	Socialización y reflexión fuera del centro	Espacios formales: No Alternativas: Cursos optativos, redes sociales
	Registros de las prácticas colaborativas	Registros formales (planificación): Socialización media Registros formales (proyectos de la escuela): Socialización media entre niveles
	Clima organizacional	En general favorable
	Supervisión	Control de planificación, nexo de comunicación
Colaboración docente	Definición	Posibilidad de crecer y hacer crecer a otro
	Características del docente que colabora	Personales: Apertura, responsabilidad, compromiso Profesionales: Comparte ideas y experiencias, reflexiona
	Experiencias dentro del centro	Institucionales: Media-baja Pedagógicas: Media
	Experiencias fuera del centro	Institucionales: Baja Pedagógicas: Media
	Beneficios percibidos	Profesionales: Altos Estudiantes: Indirectos a partir del trabajo docente
	Dificultades asociadas	Falta de tiempo
Uso de TIC	Actitud	Mayoría negativa para el aula y positiva para colaborar
	Para colaborar	Documentos compartidos en la nube: Medio-alto Mensajería instantánea: Medio
	Para el aula	Recursos y aplicaciones Ceibal: Bajo
	Plan Ceibal	Ventajas: Posibilidad de cursos en línea

Elaboración propia.

Si se suman las dificultades de aprendizaje de algunos estudiantes, que ameritan la escolaridad compartida con la escuela especial y el apoyo de la docente itinerante o de la secretaria para los casos de dificultades medias, el funcionamiento del aula debe atender a los diferentes niveles de aprendizaje que existen en una misma clase. Esto dificulta el trabajo y complica la planificación de actividades tanto para el aula como para compartir entre clases.

Como contrapartida, la dirección trata de asegurar que las maestras del nivel o del grado coincidan en las horas de actividades, de manera que tengan un tiempo extra de trabajo que en otras modalidades de escuela no es posible lograr. Sin embargo, las múltiples obligaciones administrativas, así como la complejidad de la planificación hacen que estos tiempos resulten escasos.

Para compensar, se utilizan los momentos antes de la entrada o los recreos para coordinar actividades o proyectos de ciclo, mientras que directora y secretaria funcionan como nexos de comunicación entre turnos. Algunas docentes prefieren reunirse semanalmente y de manera informal para planificar en conjunto, pero siempre son opciones personales de trabajo, fuera del tiempo escolar. La ventaja de estas experiencias es que permiten la reflexión sobre las prácticas y la evaluación. Las opciones formales son las salas docentes que resultan escasas para las necesidades de las docentes. Un elemento que juega a favor del trabajo de las maestras es la efectividad del colectivo en el centro, lo que hace al grupo estable; se conocen entre sí y han forjado un clima de trabajo adecuado. Sin embargo, la efectividad puede ser un problema para el cambio, impidiendo que las maestras se motiven a hacer cursos de perfeccionamiento. En el círculo vicioso entra a jugar la falta de seguridad para compartir recursos fuera del espacio del trabajo con el estudiante, por miedo a la crítica.

La colaboración es vista como una posibilidad de crecimiento profesional, así como la oportunidad de aportar para el crecimiento del colega, a partir del intercambio de ideas, experiencias y reflexiones, pero depende de la apertura, la responsabilidad y el compromiso de los docentes para prosperar. Así, cuando se proponen instancias de socialización fuera del centro por parte de la inspección, las docentes se muestran reacias a compartir planificaciones de experiencias exitosas y a la interna del centro, algunas maestras no son proclives a compartir sus trabajos. Otras, sin embargo, no tienen ese tipo de problemas y logran compartir dentro del nivel o del grado. Los intercambios puntuales de materiales y recursos son más fluidos, pero se trata de experiencias que poco aportan a la reflexión compartida. Ya sea por la apertura o por lo ajustado de los tiempos, en esta escuela las experiencias tanto a nivel institucional como pedagógico son medias, ya que muchas se reducen a actividades puntuales y esporádicas. Las experiencias de colaboración fuera del centro, por otro lado, son bajas y en su mayoría pueden no implicar trabajo colaborativo.

Los beneficios percibidos por la práctica de actividades en colaboración son altos, enriqueciendo las prácticas y dando seguridad sobre las mismas. La falta de tiempo es el elemento recurrente como impedimento para el desarrollo de la colaboración. A pesar de que se reconocen los beneficios de las TIC para el trabajo con colegas, el uso para la colaboración se reduce a intercambio de documentos en sistemas de almacenamiento de archivos compartidos. Algunas docentes dicen no usarlas para el aula por los inconvenientes que esto implica en la puesta en práctica, lo que las frustra.

Varios elementos entran en juego en este centro para analizar la colaboración. El más destacable es el tiempo, que no solo significa el real, disponible para interactuar con colegas. Significa también el tiempo de permanencia en la institución del colectivo y se configura en el "*barandal*" que las docentes dicen tener para el trabajo en el centro. Las maestras basan su trabajo en

costumbres históricas que, a la vez que resultan un sostén para el desempeño, también constituyen una limitante a mayores experiencias de colaboración, mayor uso de TIC y cambios en las formas de hacer y capacitarse.

Capítulo 10. Presentación de los casos estudiados: los liceos

En este capítulo se presentan los restantes cuatro casos que componen este estudio y corresponden a los centros educativos de secundaria. La descripción de cada liceo atiende la lógica del diseño del análisis de la capa I y, por tanto, sigue el esquema del capítulo anterior. Es decir que se parte de la descripción del centro, para adentrarse en el relato que vincula el contexto con el trabajo de los docentes en la organización en particular.

Asimismo, se expone un recuento de las experiencias de colaboración en cada caso, detallando los aspectos del trabajo conjunto más destacables. En cada descripción se anexa un inventario de usos TIC para el trabajo en el aula y con colegas. Por último, se presenta una síntesis del caso, acompañada por una tabla resumen que facilita la identificación de elementos importantes al caso.

a. Caso 5: Colaboración activada

Lo que a él le interesaba verdaderamente no eran las leyes, sino las excepciones de las leyes; cuando había una excepción, para él había una realidad misteriosa y fantástica que valía la pena explorar.

Julio Cortázar, El sentimiento de lo fantástico, 1982

El liceo que se describe se sitúa en una ciudad pequeña y recibe estudiantes del medio rural y de localidades cercanas. Se trata de una institución categorizada como mediana en cuanto a cantidad de alumnos. Dado que la mayoría de los liceos del departamento se catalogan en el quintil superior, este centro se selecciona por pertenecer al quintil 4, con la tasa de repetición mínima en relación a otros centros del mismo nivel de contexto sociocultural. Debido a las características de desempeño, el liceo significa una oportunidad para entender el fenómeno de la colaboración docente, enmarcado en una comunidad que se considera cosmopolita (véase Ilustración L).

Ilustración L. Características destacadas del caso 5

Caso 5

<p>Liceo urbano Nivel de contexto socio-cultural: Q4 Desempeño: Alto</p>	<p>Contexto: -Localidad pequeña -Influencia de lo rural</p>
<p>Estudiantes: 410 Docentes: 57</p>	<p>Involucramiento de familias: Alto</p>

Grado de colaboración:
"Son muy colaborativos (...). Y hay como una cultura de trabajo colaborativo" (C5_EDC:27)
"[Hay un] espíritu de colaborar con el otro, en lo que el otro haga" (C5_EDi:133)

Uso de TIC para trabajo colaborativo:
 <Mensajería instantánea >Redes de docentes
 <Correo

Elaboración propia.

Como sinopsis valiosa se apunta que es un centro excepcional en relación con la práctica de la colaboración. Aunque el uso de las TIC es limitado, el aprovechamiento de las instancias de coordinación para la planificación de trabajo conjunto es alto, y generalizado. Asimismo, existen evidencias de que el clima de trabajo favorable y el estilo de dirección, que promueve el autoanálisis institucional, son elementos diferenciadores al momento de reseñar a este centro como un modelo de trabajo activo, en cuanto al desarrollo exitoso de estrategias colaborativas.

i. El centro como contexto: andamios de contención

Este centro educativo funciona en un local amplio, que muestra la expansión de la estructura en varias etapas (C5_O1:4; C5_C:101), por lo que la directora admite que el espacio es el adecuado para la realización de actividades en dos turnos (C5_C:100, 101). Por la mañana funciona el ciclo básico y por la tarde el bachillerato. No obstante, también declara que los grupos de estudiantes de primer año están superpoblados y que sería mejor una mayor cantidad de grupos con menor cantidad de estudiantes, “*pero, por razones locativas*” no se puede concretar (C5_EDi:152).

La directora fue nombrada en 2016, pero integra el equipo de dirección del liceo desde 2008. Directora y subdirectora trabajan con dos adscriptos en cada turno, con los que se reúnen en lo que llaman “equipo institucional” (C5_C:107). Asimismo, los adscriptos participan de las coordinaciones docentes junto con el equipo de dirección (C5_C:108). Además de los 57 docentes, trabajan en el centro un ayudante de laboratorio en cada turno, un bibliotecario y un docente orientador bibliográfico que participa de las coordinaciones del profesorado y elabora proyectos con los estudiantes (C5_C:103).

La matrícula del centro para ciclo básico es de 240 alumnos, mientras que el bachillerato tiene 170 estudiantes, lo que totaliza 410 alumnos (C5_C:51, 58). En opinión de la directora, el ingreso masificado a ciclo básico genera una cohorte de 100 estudiantes, con orígenes y grados de dificultades en los aprendizajes diversos. Eso lleva a que los docentes deban estar comprometidos para atender a los alumnos más allá de lo pedagógico (C5_EDi:37):

Dada la problemática social, económica, pero sobre todo social, cultural que hay, los chicos requieren de otra atención (...). Los chicos requieren de contención afectiva (...). Entonces el docente tiene que hacer un trabajo mucho más grande que venir a dar, a impartir una asignatura equis (...) un ochenta, un noventa por ciento de los docentes que hay en el centro, son docentes con vocación y que desarrollan todo este tipo de cosas que estoy diciendo, ¿no? Atienden al alumno en forma integral y no solamente en la asignatura que están dando. (C5_EDi:37)

En este sentido, la directora remarca que se hacen variados esfuerzos para contener al estudiante, por ejemplo, menciona la existencia de un “*consejo asesor pedagógico, que está formado por tres docentes de mayor grado en la institución*” (C5_EDi:39). Cuando este consejo no puede manejar “*actitudes desbordantes*”, la directora admite buscar el apoyo de las familias y no descarta involucrar a autoridades de la salud o judiciales, dependiendo de la gravedad de la situación, aunque también admite que estos casos son puntuales (C5_EDi:39). La directora enfatiza sobre la contención del estudiante en el centro, dando orientaciones a los docentes sobre el trabajo de aula y la evaluación, para mejorar la atención integral (C5_EDi:47).

Por otra parte, existe un plan de seguimiento de la trayectoria de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, llevado a cabo por la subdirectora, quien evalúa las adaptaciones curriculares. Según la directora, este mecanismo da excelentes resultados, asegurando el pasaje de grado y evitando la repetición o la desvinculación (C5_EDi:143). La explicación de la directora da cuenta de un gran trabajo en el centro para mejorar los aprendizajes de los estudiantes:

Eso significa todo un apoyo pedagógico que hay detrás, de seguimiento, de control de las tareas, de control de si asiste o no asiste. De ver si tiene algún problema, llamar a sus padres, y ver qué tipo de problemas hay fuera de acá. O sea, todo un seguimiento personal, en forma personalizada del chico. (C5_EDi:143)

En general y en opinión de los docentes, los estudiantes “*son bastante particulares*” (C5_FG:382), debido a que “*son muy responsables*” (C5_FG:370), “*trabajadores*” (C5_FG:371), “*activos*” (C5_EDC:266), respetuosos y cumplen con las tareas domiciliarias y pedidos de materiales (C5_FG:331; C5_EDC:284). Además, los docentes reconocen que los alumnos tienen ganas de trabajar e, incluso, proponen proyectos para llevar a cabo en colaboración con los docentes (C5_EDC:266, 288; C5_FG:51). Como menciona un docente traen la tarea, participan en clase y el trabajo es ordenado (C5_FG:381).

En cuanto al nivel de desempeño, las explicaciones para su alto índice también pueden estar dadas porque la directora admite “*jugar con las cartas a la vista*” ante los docentes (C5_EDi:47) y lo explica de la siguiente manera:

Los citamos a una sala general docente, como para ver un poco el proyecto que el liceo tiene, las formas de trabajo que pretende la dirección. (...) yo creo que las direcciones, en esto debemos ser líderes pedagógicos, ¿no? No simplemente el director que pone una nota a fin de año, un puntaje, sino un director, y un subdirector que sean líderes pedagógicos en cuanto a, bueno, qué forma de trabajo el equipo de dirección quiere de su centro. En qué quiere convertir el centro, cuál es la dirección que sigue. Bueno, y en ese aspecto, esto, de trabajo en proyectos, de trabajo colaborativo, de trabajo en pares, de la búsqueda de una educación integral en los chiquilines, de un conocimiento integral y de valores, es el objetivo número uno. Entonces, con eso se empieza a trabajar en esa primera sala docente de marzo, ¿sí? Cosa que al docente le quede claro. (C5_EDi:47)

Con estas estrategias de trabajo, pautas claras y contención de los estudiantes con problemas de aprendizaje, este centro ha logrado un nivel de desempeño alto en relación a otros centros del mismo quintil. El equipo de dirección y el colectivo docente han conseguido establecer sinergias de trabajo que hacen de sostén a los estudiantes que no cuentan con apoyo familiar (C5_EDi:147). De estas formas de trabajo se benefician también los demás estudiantes y los docentes. Como expresa un profesor: “*te hace sentir como que estás en tu casa realmente*” (C5_FG:305). Y eso se refleja en una anécdota que cuenta la directora:

Vino la inspectora de institutos y liceos y salió; me pidió recorrer el liceo y salimos recorriendo el liceo. Se iba encontrando con los chicos en el recreo. Con los chicos... "Buenos días", le decían los chiquilines. "¡Buenos días!". Y la inspectora en un momento me mira y me dice: "Es la primera vez que recorro un liceo y los chiquilines me dicen buen día". No, acá los chiquilines entran, de mañana, a las siete y media: "¡Buen día!", "Buen día, ¿qué tal?, ¿Cómo andan?" Así o: "Hasta mañana", o "Pasen bien" (...) Entonces es tipo de relaciones genera un clima agradable, de trabajo, de aprendizaje y creo que los chicos valoran mucho eso. Y repercute en los aprendizajes, repercute en el ambiente, repercute en que cuando vos pedís cosas, pedís un proyecto, nadie te dice que no. (C5_EDi:133)

ii. El centro como texto: estrategias combinadas

El liceo se ubica en una localidad con una población aproximada de 3.000 habitantes en la planta urbana y una zona de influencia rural con unas 1.000 personas (C5_EDi:49). En la visión de una docente el centro se encuentra aislado geográficamente (C5_EDC:280), pero a la vez conectado a otros centros de localidades próximas (C5_EDC:122). También estima que un tercio de los estudiantes no son de la localidad, sino que viajan para asistir a este liceo (C5_EDC:278), cuestión que también sucede con más de la mitad de los docentes (C5_EDi:9). Para llegar al centro, el medio de transporte utilizado es el bus, pero la frecuencia de las líneas es limitada en el día.

A criterio de la directora, por ser una comunidad pequeña, “*de origen valdense, en su gran mayoría*”, el trabajo y la educación tienen valor (C5_EDi:49). Sin embargo, sostiene que “*el setenta por ciento de los alumnos de este liceo no tienen una familia detrás*” (C5_EDi:37), aunque luego menciona como fortaleza institucional que los padres asisten a las convocatorias y pueden establecer intercambios particulares con ellos, si así fuera necesario (C5_EDi:49). Estas convocatorias forman parte de las estrategias para “*lograr la mayor relación familia-centro*” (C5_EDi:49). Además, en el centro existe un espacio fijo mensual para la atención de las familias que desean consultar a los docentes sobre la marcha de los estudiantes (C5_EDi:156).

En opinión de los docentes este espacio es valioso, aunque manifiestan que los familiares que asisten a la consulta “*no son precisamente los [de] alumnos que más necesitamos que estén los papás*” (C5_FG:324, 326). Esta opinión contrasta con la del docente individualista, que expresa:

La experiencia nos dice que el padre viene cuando ve que el chiquilín bajó la nota, ¿no? O al principio del año, a ver cómo arrancó. El chiquilín que (...) no tenía ninguna materia insuficiente y un mes bajó una o dos, ese padre aparece, a ver qué es lo que está pasando. Y preguntar y a pedir ayuda, de cómo tiene que hacer con ese chiquilín para poder apoyarlo. A ver qué le sugerimos que puede hacer. En general vienen pidiendo ayuda, no reclamando. No tengo, no recuerdo yo de un padre que haya venido reclamando cosas, en mi presencia. Si, por lo general, pidiendo ayuda como para... como para ver qué hace con ese chiquilín, que no sabe qué hacer con él, porque le habla y le habla, y le habla y el chiquilín como que no le importa. Muchas veces tenemos respuestas positivas en ese sentido, a través de eso... (C5_EDA:39, 41)

Este docente afirma que la concurrencia de los familiares al espacio mensual de consultas a docentes, y las convocatorias puntuales por parte de dirección, tienen un efecto positivo en los estudiantes, porque empiezan a rendir mejor (C5_EDA:37). Agrega que, en general, siempre son los mismos padres que se preocupan y asisten espontáneamente, lo que es confirmado por los participantes del grupo de discusión (C5_EDA:37; C5_FG:324, 325). En cambio, según la docente colaboradora, entre un noventa y un cien por ciento de las familias concurre a reuniones grupales puntuales a las que son convocadas (C5_EDC:270).

Más allá de los espacios de acercamiento para las familias o las convocatorias específicas dispuestas por el centro, los informantes coinciden en que “*en el hogar hay un apoyo*” (C5_FG:338); “*hay mucho apoyo de la familia*” (C5_EDC:270); “*noto mucho el apoyo de la familia*” (C5_EDC:282) y que “*tienen esa cultura los padres también, de venir y preocuparse. Y el que no puede venir te llama para preguntar*” (C5_EDC:282).

Además, durante el grupo de discusión coinciden en que las familias del medio rural aportan “*otro clima*” de trabajo, representado por el respeto de los estudiantes hacia los docentes y el acompañamiento de las familias en los procesos de aprendizaje (C5_FG:331). Finalmente, la directora termina por admitir que ante convocatorias puntuales los padres asisten “*y si no vienen a la reunión por razones de trabajo, vienen al otro día, o... pero vienen*” (C5_EDi:49).

La presencia de la mayoría de las familias como soporte a los estudiantes y su valoración positiva sobre la educación, resultan elementos a considerar a la hora de revisar el funcionamiento del centro, en el contexto en que está instalado. Las estrategias de contención y de adaptación curricular, que se implantan para revertir casos de conductas disruptivas u otros problemas, o para sostener los aprendizajes de los estudiantes con mayores dificultades, constituyen elementos de impacto en las bajas tasas de repetición de ciclo básico. Sin embargo, estos elementos deben

observarse a la luz de la organización del trabajo docente, la que parece verse influida de forma positiva por la dirección del centro.

iii. El trabajo en el centro: una realidad cosmopolita

El colectivo docente se compone de 57 profesores, 29 de los cuales trabajan en ciclo básico (C5_O3:46). Resulta de interés notar que los docentes “locatarios” son unos veinte, es decir, la mayoría asiste al centro desde otras zonas del departamento (C5_EDi:9). La directora apunta que el plantel docente se va renovando año a año, pero los profesores de la localidad permanecen. En cuanto a los nuevos docentes, remarca que “con la apertura que los docentes locatarios generan”, “la inserción de los nuevos docentes siempre es muy buena” y “ese buen relacionamiento entre los docentes genera espacios de trabajo conjunto” (C5_EDi:9). Así explica la combinación de factores durante la entrevista:

Creo que la apertura, como te digo, de los docentes locatarios, la buena disposición de los que ingresan cada año, a trabajar en equipo, y aquel que no tenga mucha costumbre de trabajar en equipo se lo trata de integrar. Y bueno, creo yo, un equipo de dirección que fomenta esto, que trata de que justamente estos proyectos se lleven a cabo, se finalicen, se cierren, a lo largo del año. Que tengan impacto en el aula, ¿sí? (C5_EDi:9)

No obstante, aclara que la mayor tasa de rotación del plantel docente de un año a otro se da en ciclo básico (entre ocho y diez docentes nuevos al año), ya que los docentes de la localidad, por grado, elijen mayormente el bachillerato, dado que son grupos más pequeños y tranquilos (C5_EDi:17). Entonces, el perfil del docente de ciclo básico está caracterizado por la rotación y la poca experiencia en el aula:

En el ciclo básico es donde se da todos los años, el ingreso de nueva gente, o que sale de los institutos de formación docente o esos chicos jóvenes que recién están empezando a trabajar y, por lo tanto, hoy elijen acá, el año que viene elijen allá (...) Y esa movilidad, tiene sus aspectos buenos y malos, ¿no? (C5_EDi:17)

Entre los docentes estables en el liceo las interacciones son más fáciles, porque tienen “un profundo conocimiento entre ellos, ya a esta altura saben muy bien cómo trabaja cada uno” (C5_EDi:17). Este factor positivo contrasta con la realidad del ciclo básico, donde la interacción no se da tan fluidamente “porque son docentes que por ahí es la primera vez que trabajan juntos” (C5_EDi:17).

Otro factor positivo que destaca la directora sobre la rotación docente en el ciclo básico es que “esa renovación trae gente joven, gente con otras ideas, con otro empuje” (C5_EDi:17). Aunque admite que no toda la “gente joven” se involucra demasiado, existen algunos que son particularmente activos “que son motores de la institución” y que han movilizad al liceo “en forma impresionante” (C5_EDi:17). También puntualiza como positivo que esos docentes más jóvenes, con “savia nueva”, generan conocimientos y formas de trabajo novedosas, más dinámicas, en una sinergia que contagia y hace cambiar a los profesores más tradicionales (C5_EDi:17). Pero aclara que eso depende de la personalidad y del compromiso del docente.

A pesar de la visión optimista de la directora frente a la rotación docente, una profesora de ciclo básico reflexiona que “cuanto más tiempo se mantienen, a veces, los grupos, mejores resultados se obtienen” entre pares (C5_FG:25). En opinión de la docente identificada como colaboradora, la experiencia y la estabilidad de los docentes no es determinante para generar buen relacionamiento y mejorar las prácticas de aula (C5_EDC:30). Ella identifica docentes con más

experiencia que están *“todo el tiempo buscando hacer cosas nuevas”* y eso depende de la persona y sus ganas de enseñar (C5_EDC:32).

Más allá de estas cuestiones, el relacionamiento entre docentes se da en un ambiente de trabajo *“agradable”* y *“cosmopolita”* según la directora, lo que justifica por la procedencia de la mayor parte de los docentes y la apertura de los docentes de la comunidad (C5_EDi:9, 97). Un participante del grupo de discusión sostiene a su vez que *“todos los docentes somos importantes, nos llevamos bien, nos respetamos y somos bastante compañeros. Desde saludarse y conversar, pero todos, creo que no hay problema con ninguno”* (C5_FG:303).

Además, la directora entiende que los docentes locatarios *“no se apropian del centro, en el mal sentido de la palabra”* que sería excluyendo a los docentes nuevos (C5_EDi:19). Marca que el docente nuevo *“intenta integrarse a lo que es la dinámica del centro”* mientras que los docentes con más años en la institución se abren a *“integrar gente nueva y a trabajar en conjunto”* (C5_EDi:19). La idea de la apertura de los docentes de mayor experiencia es secundada por la opinión de la docente colaboradora (C5_EDC:21).

Como aspectos destacables del funcionamiento, la directora menciona las buenas relaciones interpersonales, el diálogo, la confianza (C5_EDi:128). Sostiene que estos elementos de su gestión permiten buscar soluciones a los problemas que se plantean, ya sea entre docentes, entre docentes y alumnos y entre alumnos, ayudando a *“mantener el clima de trabajo y de aprendizaje que se debe tener”* (C5_EDi:130), y evitando los *“verticalazos”* (C5_EDi:59). También habla de que desde la dirección trata de *“no poner palos en la rueda”* a los docentes que presentan ideas o proyectos de trabajo fundamentados, y alienta a la participación en conjunto de los docentes (C5_EDi:135).

Asimismo, admite que da a los docentes libertad de actuar y de decidir algunos aspectos con *“una cierta autonomía”* que a su criterio son cuestiones que favorecen el trabajo en el centro (C5_EDi:163). En esta línea, otorga plena autoridad a los docentes en el aula para el manejo de los grupos, y respalda el accionar en caso de problemáticas de conducta, por ejemplo, insistiendo en la solución de conflictos por medio del diálogo (C5_EDi:165).

En este sentido comenta que respalda *“lo que haya que respaldar”*, genera *“espacios, más que nada de diálogo y de entendimiento”* y trata *“de no perder de vista que los gurises, los chiquilines son el punto central de todo esto”* (C5_EDi:175). Los elementos señalados generan un apoyo hacia el docente por parte de la dirección, que contribuye al buen relacionamiento (C5_EDi:169), porque en opinión de la directora: *“lo peor que le puede pasar a un docente, es no sentirse respaldado por el que está arriba de uno”* (C5_EDi:171).

El respaldo es sentido por los docentes, quienes lo expresan de varias formas. Por ejemplo, la docente colaboradora dice: *“generalmente vos emprendés un proyecto y tenés el apoyo de dirección. Y eso es importante. Entonces eso te facilita [el trabajo]”* (C5_EDC:29). Y el docente individualista explica que:

hay buena disposición de parte de la dirección y los equipos de facilitar ese tipo de trabajos. O de, más que nada, motivarlos. Si hay dos docentes que quieren hacer un proyecto, ella [la directora] no les va a poner ninguna traba (...) Existe buena disposición en eso para colaborar y facilitar la tarea, en la medida de lo posible, ¿no? Inclusive, yo no lo he hecho particularmente, pero sé que ha habido algún caso de docentes que han trabajado, de distintas asignaturas, en conjunto, y han tratado de acomodar horas, o de encontrar lugar para poder ayudar a eso. (C5_EDA:191)

Quizás el respaldo de la supervisión a nivel de inspección no es igual. Por ejemplo, el docente identificado como individualista declara que no existe inspección de su asignatura y que en quince años de trabajo nunca ha sido evaluado en este nivel (C5_EDA:173, 257, 261). También la directora se queja de este aspecto, la falta de supervisión en algunas materias (C5_EDi:85), la falta de visitas periódicas de inspectores de asignaturas (C5_EDi:91, 117), y la inacción frente a pedidos de visitas por parte de dirección (C5_EDi:89). Para suplir estas carencias del sistema de supervisión técnica y, a la vez, respaldar el trabajo docente y asegurar la calidad de la enseñanza, el equipo de dirección realiza dos visitas didácticas al año a cada docente (C5_EDi:91). Además, la dirección fomenta y apoya el trabajo en proyectos entre varios docentes (C5_EDi:9).

El espacio de trabajo que los docentes valoran en mayor medida, es el de la coordinación semanal (C5_FG:41, 46). Allí surgen las iniciativas de proyectos o son socializadas con el resto de los colegas en busca de aportes (C5_FG:46, 48; C5_EDC:154, 170). La organización de este espacio es flexible (C5_EDC:164) y permite adaptar horarios a los docentes que viajan desde otros lugares para asistir (C5_EDi:180). A excepción del día fijado para la reunión con padres que se acercan al centro o son citados, la coordinación es un espacio que se va “*modificando de acuerdo a las necesidades*” (C5_EDi:156, 157).

La cantidad de horas de coordinación pagas está delimitada por la carga horaria de los docentes en el centro. Por lo tanto, una mayor cantidad de horas de coordinación asignadas al docente resulta beneficiosa para las instancias grupales o en pares (C5_FG:19). En cambio, los docentes con menos horas asignadas, pueden buscar alternativas para asistir cada quince días, lo que va en detrimento de la participación en ciertas actividades o proyectos (C5_FG:98).

En líneas generales, la organización trata de dar espacio a reuniones de docentes por nivel, a reuniones generales de carácter institucional, y a reuniones por asignaturas (C5_EDi:154). Las iniciativas sobre las temáticas a desarrollar pueden partir de la dirección o pueden ser propuestas por los propios docentes (C5_EDi:157). Además, independientemente de la agenda de la coordinación, los docentes pueden pedir el tiempo para trabajar en equipos, por lo que algunos grupos pueden utilizar el horario para coordinar un proyecto interdisciplinario (C5_EDi:157). En opinión de la docente colaboradora, “*está todo muy organizado*” para el funcionamiento de las coordinaciones (C5_EDC:186).

Esta flexibilidad favorece el trabajo docente en colaboración y la autonomía de los docentes para organizar las actividades. En este sentido la directora cuenta que:

a veces hay docentes que tienen dos horas [de coordinación] y a veces están cuatro horas, porque realmente, si están encarando un proyecto, (...) se quedan, y lo hacen. (...) muchas veces, si son de acá, por ejemplo, a veces voy a la sala de informática, que es donde coordinamos y a las cinco de la tarde, todavía están ahí. (...) me parece muy importante resaltar, que el espacio de coordinación es un espacio que está apropiado por los docentes, se han apropiado del espacio y no importa que yo esté o no esté. (...) De hecho, han coordinado muchísimas veces solos (...) Incluso, hay veces que dicen, es mejor que vos no estés. A veces es mejor. (...) Entonces, a propósito, porque esto es bien a propósito, yo a veces desaparezco, pero porque quiero desaparecer. Y genero esos espacios de libertad, digamos, de trabajo libre. Sin mi presencia. Más allá de que después me entero de todo lo que hablan. Porque está escrito. (...) A veces me dicen "No, vení, porque la cosa viene brava". (C5_EDi:161)

El registro de las temáticas, acuerdos y experiencias docentes que se tratan en la coordinación quedan registrados en un acta que raramente se socializa más allá del boca a boca entre docentes (C5_FG:420), mientras que los proyectos que se originan

como son hechos en coordinación, agarran hojas de escrito y lo van escribiendo ahí, delineando, digamos. Y me entregan eso, porque en realidad no preciso más que eso. Por lo tanto, yo ahora tengo un registro de proyectos, y por supuesto que van a quedar guardados en dirección. (C5_EDi:189)

Lo importante de este espacio, además de hacer de punto de encuentro con colegas y de articulador del trabajo de los docentes, es que permite reflexionar sobre las prácticas docentes, en la medida que se comparten experiencias de aula con diferentes proyectos o estrategias (C5_312-314). Además, según los participantes del grupo de discusión sirve para hacer “*catarsis*” con relación a problemas de la docencia (C5_FG:15, 315, 316).

En definitiva, el trabajo en el centro se ve entorpecido por falta de supervisión a nivel de algunas inspecciones, o por problemas derivados de la ubicación del centro y lo ajustado de los horarios de transporte. Pero se beneficia ampliamente de las sinergias de trabajo logradas entre los docentes y promovidas por dirección. Estas dinámicas generan un clima de trabajo agradable y abierto, que permite la interacción de docentes noveles con profesores de mayor experiencia, que llegan al centro desde diferentes lugares, para aportar nuevas formas de afrontar los desafíos de la educación secundaria.

iv. Colaboración entre docentes: el modo tradicional

Los elementos hasta ahora presentados dan la pauta de que, en este centro, la colaboración es parte de la forma normal de funcionamiento en el centro, y así lo ratifica la docente colaboradora: “*acá, generalmente [los colegas] son muy colaborativos. Y se hace mucho hincapié en el trabajo colaborativo. Entonces, eso, te favorece. Y hay como una cultura de trabajo colaborativo*” (C5_EDC:27). La directora afirma que entre los docentes la colaboración es algo normal y natural, que se puede apreciar en muchos gestos, por lo tanto, concluye que en el centro “*hay una gran colaboración*” entre docentes, un “*espíritu de colaborar con el otro, en lo que el otro haga*” (C5_EDi:57, 59, 133, 135).

Así, los informantes distinguen las características del docente colaborador, diferenciando aspectos personales y profesionales (véase Tabla 103). Una frase representativa de lo que significa para este colectivo la colaboración implica “*cómo pueden hacer un grupo de docentes, con un grupo de alumnos en común, o no, para aplicar unas determinadas herramientas que permitan acercar... ayudar al aprendizaje de los alumnos*” (C5_EDA:273).

Varios docentes con estas características en el centro son el motor de las actividades en colaboración, principalmente enfocadas a la mejora en los aprendizajes de los estudiantes. En cuanto a las prácticas de colaboración, la directora sostiene que no necesita imponerlas, sino que la forma natural de trabajo es en conjunto, ya sea en el aula o fuera de la misma, en proyectos más ambiciosos (C5_EDi:9). Esta naturalidad para el trabajo en colaboración está motivada por la autonomía de los docentes, que no requieren de la presencia de la dirección o sus líneas de orientación para proponer y llevar a cabo proyectos (C5_EDi:9).

Tabla 103. Elementos que integran el perfil del docente colaborador en el caso 5

Elementos personales	Elementos profesionales
Apertura (C5_EDi:11, 219; C5_FG:29)	Capacidad para el trabajo en equipo (C5_EDi:11)
Impulso, dinamismo (C5_EDi:135, 137, 139)	Capacidad para convocar y liderar (C5_EDi:135)
Personalidad activa (C5_EDi:137)	Pensar en los estudiantes (C5_EDC:30)
Altruista, no egoísta (C5_EDi:219)	Ayudar al aprendizaje de los estudiantes (C5_EDA:273)
Emprende (C5_EDC:30, 254)	Proponer cosas diferentes en el aula o fuera de ella (C5_EDC:30)
Empatía (C5_EDC:250)	Ganas de trabajar (C5_EDC:250, 254)
Afinidad (C5_EDC:250)	Habilidades de comunicación (C5_EDC:254)
Disposición para ayudar (C5_FG:11, 13)	Apoyo interdisciplinario (C5_FG:13)
Disposición para escuchar (C5_FG:30, 31)	Reconocer sus debilidades profesionales y no tener miedo de consultar a sus colegas (C5_FG:31; C5_EDi:214)
Solidaridad (C5_EDi:219)	Compartir experiencias y no tener miedo a la crítica (C5_EDi:219; C5_FG:12)
	Ganas de superarse, de mejorar (C5_FG:32)
	Resignar ideas, en bien del trabajo con otros (C5_EDi:219)

Elaboración propia.

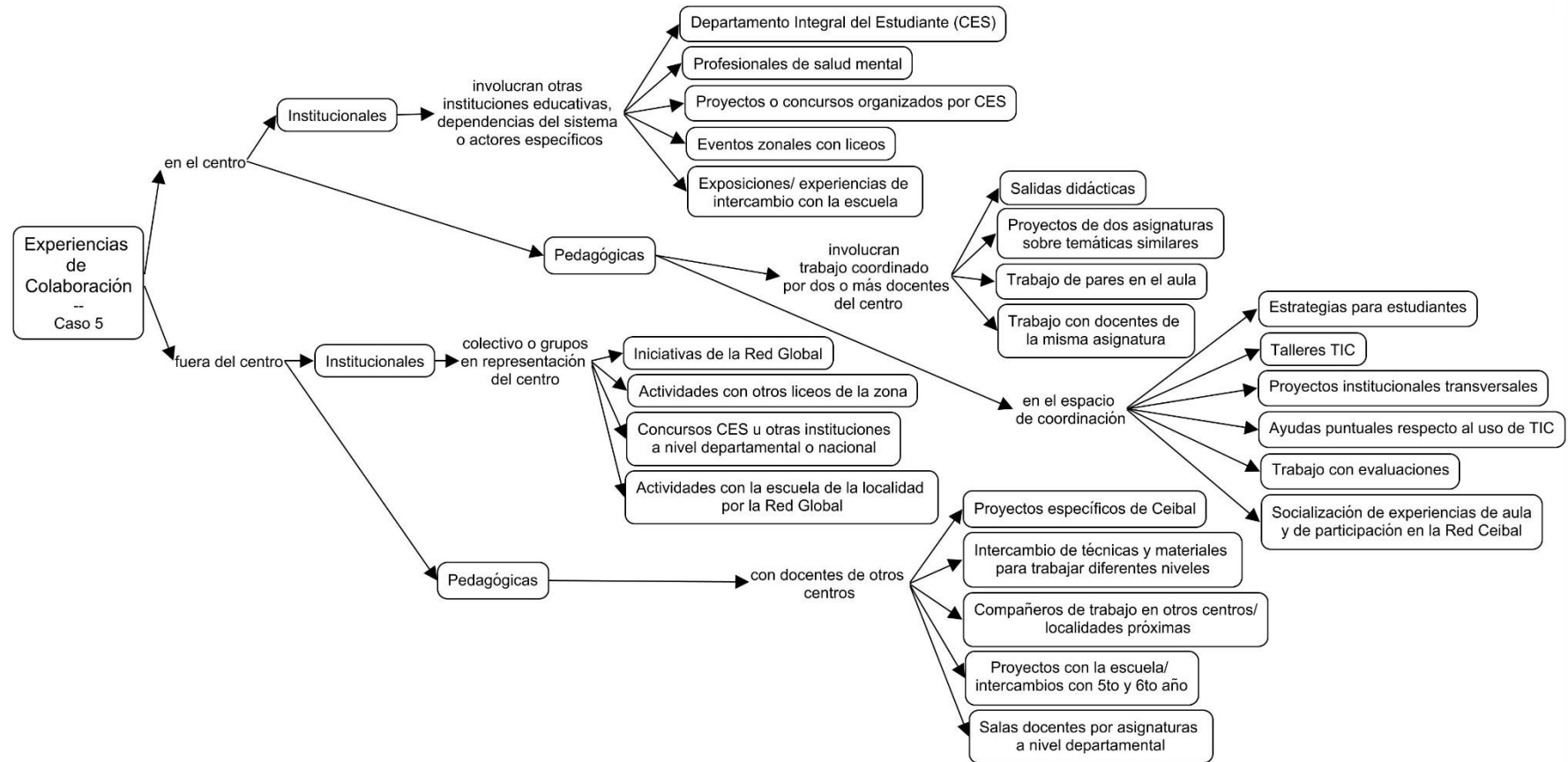
No obstante, la directora reconoce que cuesta integrar a algunos docentes a esta modalidad de trabajo, que ella llama “*trabajo comunitario*” (C5_EDi:9) y que describe en las siguientes palabras:

Los docentes elaboran proyectos y trabajan en conjunto (...) ya sea por áreas, por asignaturas, o por nivel (...) En general, los proyectos son acotados, en el número de gente, en las asignaturas y acotados en el tiempo. Eso hace que uno pueda ver el impacto en el aula que el proyecto tiene (...) [y] se obtenga de ese proyecto un aprendizaje verdadero para los chicos y para los grandes, ¿no? Porque el docente también aprende, cuando hace este tipo de trabajo. (C5_EDi:9)

Las experiencias de colaboración dentro del centro pueden surgir de una conversación informal (C5_EDi:9) o durante los espacios de coordinación formales (véase Ilustración LI). La idea de la directora es que las experiencias con proyectos a nivel institucional no sean más de una o dos al año, “*para no recargar, pero a su vez empezar a trabajar*” de esta manera en forma constante (C5_EDi:13). Y puntualiza que los docentes a los que más le cuesta trabajar en proyectos coordinados, al menos una vez al año participan de alguna iniciativa en conjunto, lo que visualiza como un avance (C5_EDi:213).

Dentro de las experiencias en el centro, que se plantean a nivel institucional, los informantes indican los intercambios con psicólogos de las instituciones de asistencia a la salud como con el Departamento Integral del Estudiante del Consejo de Educación Secundaria, con relación a alumnos con dificultades de aprendizaje (C5_EDi:145, 148).

Ilustración LI. Experiencias de colaboración docente en el caso 5



Elaboración propia.

En otro eje de actuación mencionan la organización del trabajo colaborativo para participar en concursos propuestos por el Consejo u otras instituciones a nivel nacional o departamental (C5_EDC:118; C5_FG:462-465). También refieren a la participación en eventos llevados a cabo con liceos de localidades cercanas, y a experiencias de intercambio con la escuela de la localidad, con la que también organizan exposiciones y visitas (C5_EDi:33, 191; C5_EDC:86, 122).

A nivel pedagógico, lo usual es que las experiencias de colaboración en el centro sean de ayuda. Es decir, cuando un docente quiere organizar una salida didáctica, colegas lo acompañan con los estudiantes (C5_EDi:133). De lo relatado, no queda claro que la participación necesariamente involucre colaboración a nivel pedagógico. No obstante, las experiencias planteadas alrededor de proyectos parecen contener más elementos que indican colaboración. Por ejemplo, existen proyectos llevados a cabo por docentes de dos asignaturas diferentes sobre la misma temática o temáticas similares (C5_EDi:101). Otra tarea que es usual en el centro es el trabajo con docentes de la misma asignatura, para coordinar proyectos o prácticas de aula (C5_FG:19, 51, 128; C5_EDi:57). A pedido de la dirección algunos docentes están practicando el dictado en duplas, lo que a criterio de la directora son actividades muy productivas a nivel de aula y a nivel de aprendizajes docentes (C5_EDi:31, 185).

Las experiencias de colaboración a nivel pedagógico, que se pueden identificar en el centro también tienen lugar en el espacio de coordinación. Allí se plantean discusiones y reflexiones sobre la forma de enseñar a estudiantes con dificultades, por ejemplo (C5_FG:312-314). También se organizan talleres donde un docente enseña al resto sobre el uso de algunas herramientas TIC, especialmente el uso de plataformas educativas para el trabajo con los estudiantes (C5_FG:222).

A su vez, se coordina la realización de proyectos que atraviesan a toda la institución y tratan de involucrar a la mayoría de los docentes (C5_EDC:166). De manera principal se trata de proyectos institucionales que buscan atacar alguna debilidad del centro, detectada a partir de la evaluación institucional por rúbricas (C5_EDi:55). Con este sistema, las debilidades de la organización se traducen en un proyecto anual de centro que marca las líneas del trabajo en el aula. Existen otros proyectos que surgen por iniciativas diferentes, que también son planteados y acordados en la coordinación, con participación variada por parte de los docentes (C5_EDC:122; C5_FG:40).

Según la directora, se da también en el espacio de coordinación el intercambio y la ayuda sobre inconvenientes con los recursos TIC o los dispositivos, especialmente con los docentes de informática de la institución, o algún docente reconocido por su pericia en el manejo de herramientas digitales (C5_EDi:59). El trabajo en la coordinación lleva a establecer pautas de evaluación comunes, y acordadas por el colectivo, lo que redundará en mejores resultados de los estudiantes (C5_EDi:150, 152). Además, el espacio es propicio para el intercambio sobre proyectos y experiencias de aula, y la socialización de avances en los proyectos llevados a cabo en la red Ceibal (C5_EDi:154; C5_EDC:170; C5_FG:43, 46-49).

La membresía del proyecto de escuelas y liceos en la Red Global de Aprendizajes (véase capítulo 2) articula también las experiencias colaborativas fuera del centro (C5_EDC:216). A nivel institucional, algunos docentes representan al centro en los encuentros de trabajo y actúan como nexo entre los proyectos y temáticas que se generan a instancias de la Red y los docentes del centro que no participan en ella de manera directa. Según la docente colaboradora, que participa en la red, las propuestas de trabajo que se trasladan de la Red al centro logran una participación de un ochenta por ciento de los docentes de ciclo básico aproximadamente (C5_EDC:264). También asociado al trabajo en esta red está la realización de proyectos con la escuela de la localidad que participa de la iniciativa (C5_EDC:122).

Los trabajos que se organizan en grupos para que la institución sea representada en concursos y proyectos, que propone el Consejo de Educación Secundaria u otras instituciones tanto a nivel departamental como nacional, tienen bajo nivel de socialización fuera del centro entre sus protagonistas. La difusión de estos proyectos se limita a la socialización unilateral en las páginas web de los organismos y no implica contacto *per se* con otros centros (C5_EDC:118). De cualquier manera, estas iniciativas involucran la colaboración a nivel institucional, lo que no deja de ser beneficioso para el centro.

A nivel pedagógico, el intercambio con docentes de otros centros tiene diferentes modalidades. Los docentes que participan en la Red en representación del centro tienen la chance de encuentros mensuales con colegas de otras partes del país (C5_EDC:80, 86). Asimismo, el docente individualista, participa en una red de docentes de informática, a instancias de Ceibal, mediante la que se conecta con colegas y tutores con los que comparte cursos presenciales y encuentros mediados por las TIC, que propician el intercambio de experiencias sobre prácticas docentes y sobre cuestiones técnicas (C5_EDA:25, 117, 151-155).

Una docente declara a su vez que informalmente intercambia con docentes de otro departamento, tanto materiales como ideas para diferentes niveles de la asignatura que imparte (C5_FG:122). Los intercambios informales se suceden con colegas que conocen del instituto de formación docente o con profesores con los que trabajan en otros centros (C5_FG:130, 139). También se realizan experiencias de colaboración con las maestras de quinto y sexto de la escuela de la localidad (C5_EDi:69). A un nivel de mayor formalidad se sitúan los intercambios que se dan en las salas docentes por asignatura a nivel departamental, pero depende bastante de la inspección de la materia la forma de organización de las dinámicas y la periodicidad de los encuentros (C5_EDi:79).

Además, el registro de las experiencias que a criterio de los informantes implican colaboración se realiza en forma individual y en papel, en el libro del profesor. Este registro se considera *“un libro sagrado, es tipo biblia”* (C5_EDi:223). Esto determina también que los proyectos y la planificación anual que se adjuntan al libro del profesor sean retirados por los docentes al finalizar el año. Incluso la directora confiesa que algunos docentes *“todos los años tienen la misma planificación en la libreta”* y que *“no replanifican”* para ajustar la marcha del curso a los logros de los estudiantes, a pesar de las observaciones que reciben de dirección (C5_EDi:225).

Según la evidencia (C5_EDi: 189), los proyectos se elevan a dirección en *“hojas de escrito”* y de puño y letra del profesor que se ofrece de voluntario para hacer las anotaciones porque la directora no solicita *“una cosa de computadora que sea de diez páginas”* (C5_EDi:185). Estos proyectos se guardan en la dirección y se registran en la memoria anual de la institución (C5_EDi:185). No son elevados a las inspecciones de asignaturas, pero son mostrados a la inspectora de institutos y liceos en sus visitas al centro (C5_EDi:185). Incluso, el docente individualista declara que realiza coordinaciones verbales con otros docentes que no son *“algo puesto tanto en papel y planificado con demasiada rigurosidad”* en la sala de profesores (C5_EDA:19).

En el caso de que el proyecto o la iniciativa sea tratada formalmente en la coordinación, el registro de la temática se hace en el acta, que se guarda en versión *“escrita a mano”* en dirección, con circulación nula dentro y fuera del centro (C5_EDA:223, 231, 233; C5_FG:402). A pesar de la baja socialización que tienen los proyectos en colaboración fuera del centro, los informantes insisten en que están al tanto de las actividades que realizan los colegas, de manera principal porque comentan en la sala de profesores, en el tiempo de recreo o en horas puente (C5_FG:43, 58, 449).

Los docentes que viajan también llegan a coordinar y socializar proyectos colaborativos en el ómnibus, aprovechando el espacio de encuentro que no tienen en la sala de profesores (C5_EDC:42).

Los informantes coinciden en que la colaboración aporta diferentes beneficios, tanto para los profesores como para los estudiantes (véase Tabla 104). Lo más destacable, es una parte del relato de la directora, en cuanto a los beneficios que percibe a nivel profesional:

Abrir la cabeza desde el punto de vista conceptual y desde el punto de vista procedimental. Porque como te digo, no todos los docentes trabajamos de la misma manera, y la forma de trabajo mía puede no ser la mejor del mundo, y tener tú, una forma de trabajo que a mí me enriquezca, en mi práctica docente. Entonces yo insisto en el trabajo de pares, porque al ver al otro como trabaja, yo aprendo. Aprendo técnicas que, por ahí, yo las conozco, pero no las aplico habitualmente. (C5_EDi:35)

Tabla 104. Beneficios de la colaboración identificados por los informantes en el caso 5

Para los estudiantes	Para los docentes
<i>“Ese trabajo coordinado, que también lo sienten los chiquilines, es muy importante”</i> (C5_FG:51)	<i>“Me ayudó puntualmente a animarme a trabajar con otras herramientas”</i> (C5_EDA:265)
<i>“El objetivo número uno es que [los estudiantes] aprendan a trabajar en equipo, que aprendan, como te digo a discutir, intercambiar ideas, a respetar la idea del otro y eso se consigue”</i> (C5_EDi:13)	<i>“Planteamos un proyecto para trabajarlo, y tuvimos mucha colaboración de los docentes de ciclo básico (...) Y los resultados creo que fueron positivos”</i> (C5_EDA:264)
<i>“Los chiquilines hicieron un trabajo académicamente importante, con un aprendizaje (...) realmente significativo”</i> (C5_EDi:31)	<i>“El trabajo colaborativo lo que hace es que yo pueda mirar al otro, como trabaja, como enfoca el trabajo, la técnica, qué método de trabajo usa en la clase. Qué recursos usa”</i> (C5_EDi:35)
<i>“Logran formar equipos de trabajo en donde cada uno desarrolla su potencial. Y eso colabora, (...) en el crecimiento académico de todos, pero también en el crecimiento personal, (...) en la integración”</i> (C5_EDi:11)	<i>“La interacción permite ver qué está haciendo el otro y que puedo hacer yo para mejorar mi práctica docente”</i> (C5_EDi:35)
<i>“Aprenden a trabajar en proyectos, a organizarse, a trabajar en grupo, a trabajar en forma colaborativa, realmente lo internalizan (...) en forma normal, sin mayores inconvenientes”</i> (C5_EDi:9)	<i>“En la forma de trabajo y (...) en la riqueza académica del docente. El docente toma un tema y lo ve desde otro punto de vista, no solo desde su asignatura. Y eso enriquece, muchísimo”</i> (C5_EDi:13)
<i>“Hacer que ellos vean la integralidad del conocimiento. Y esto se consigue con proyectos multidisciplinarios, no hay otra forma”</i> (C5_EDi:9)	<i>“...se consigue compartir el conocimiento (...) este tipo de trabajos, lo que hace es que uno tenga que abrirse a saber cómo hace el otro”</i> (C5_EDi:13)
<i>“A los alumnos les llega ese trabajo conjunto que los docentes hacen. Y les gusta (...) se obtiene un aprendizaje significativo”</i> (C5_EDi:9)	<i>“Crecés profesionalmente y como persona”</i> (C5_EDA:56)
	<i>“Ese trabajo coordinado (...) enriquece el trabajo de cada uno de nosotros después”</i> (C5_FG:51)
	<i>“La sumatoria de los conocimientos, de las experiencias”</i> (C5_EDA:31)
	<i>“...intercambio de opiniones”</i> (C5_EDA:56)
	<i>“Además el vínculo que generás con la otra persona, eso también es beneficioso”</i> (C5_EDA:56)

Elaboración propia.

Los beneficios señalados por los informantes, en especial de “*proyectos de trabajo en conjunto, ya sea en el aula o extra-aula*”, que constituyen una modalidad de trabajo que forma parte de la “*tradición*” en este centro (C5_EDi:9) pueden resumirse en: enriquecimiento profesional, posibilidad de aprender a usar otras técnicas, recursos y herramientas, intercambio de ideas y generación de vínculos que permiten la apertura, y que determinan grandes ventajas para los estudiantes. En este sentido se destacan los aprendizajes significativos de los alumnos, el desarrollo de capacidades para el trabajo en equipo y el intercambio de ideas que habilitan el crecimiento personal y académico de los estudiantes, facilitando la integración de los grupos y la interiorización de formas de trabajo que les servirán a lo largo de la vida.

Por otro lado, las dificultades para colaborar entre colegas, identificadas por los docentes y la dirección son numerosas (véase Tabla 105). Cabe destacar que los grupos de dificultades identificados tienden a solaparse en cuanto a factores causales de los inconvenientes para colaborar. En primer lugar, se pueden apreciar las limitantes de tiempo, originadas por el multi-empleo y por las dificultades de locomoción de la localidad. Los docentes argumentan que el multi-empleo es una consecuencia de los bajos niveles de salarios docentes. En algunos casos, la docencia es una fuente de ingresos secundaria. Por lo tanto, el docente tiene un trabajo en otra rama de actividad, por el que percibe mayores ingresos y al que le dedica mayor tiempo. Algunos docentes, necesitan el salario que significa cuarenta o sesenta horas semanales para poder cubrir sus necesidades, horas de debe completar en varios centros.

Tabla 105. Dificultades para la colaboración identificadas por los informantes en el caso 5

Dificultades	Evidencias
Multi-empleo docente y salario	<p><i>“El multi-empleo (...) a su vez trabaja en otras cosas y que en realidad gana más en las otras cosas que en esto. Entonces como que no le dedica a esto el tiempo que debe dedicarle”</i> C5_EDi:37)</p> <p><i>“El hecho que un docente tenga que elegir veinte, treinta, cuarenta horas para más o menos llegar a fin de mes”</i> (C5_EDi:37)</p> <p><i>“Se complica cuando ya el docente viaja. Que acá hay un alto porcentaje de docentes que viajan”</i> (C5_EDC:17)</p> <p><i>“Hay muchos que, la mayoría creo que tiene tres instituciones. Entonces eso, yo creo que perjudica. Y en las tres instituciones vos tenés diferentes actividades y diferentes proyectos”</i> (C5_EDC:27)</p> <p><i>“Es un profesor recargado de horas, con multi-empleo (...) no tiene energía, no tiene cabeza, para estar coordinado”</i> (C5_FG:73)</p> <p><i>“-Hay materias en que hay falta de profesores, que se les permite tomar y tomar. Pero no por placer de dar clase en esas condiciones, sino por razones... -Económicas...”</i> (C5_FG:82,83)</p> <p><i>“Y ese profesor ya está recargado, no le cargues horario, más encima colaborar, una tarea más, porque apenas puede, en esta época del año, por ejemplo... con lo que tiene, corregir, planificar...”</i> (C5_FG:87, 89)</p>
Formación en servicio: Limitaciones económicas y temporales	<p><i>“El sistema quiere que yo dé prácticas innovadoras, pero no contribuye a mi formación. Porque yo tengo que dejar las clases, pero a su vez, costearme el curso, que lo pueda hacer. Determinados docentes lo pueden hacer, otros no (...) Porque el sistema no avala estas cosas, no las promueve. El docente tiene que hacer todo a pulmón y pagandose de su bolsillo. Entonces no se hace”</i> (C5_EDi:123)</p>
Papeleo: Multiplicidad y tiempo que insume	<p><i>“La tarea administrativa que el docente hace es mucha, ¿sí? La libreta, por ejemplo, les lleva un buen tiempo”</i> (C5_EDi:111)</p> <p><i>“A veces la tarea administrativa te consume. Que yo la odio, además, no me gusta (...) la parte de llenar papeles y de completar formularios y de mandar mail. No, eso lo detesto, pero hay que hacerlo”</i> (C5_EDi:141)</p>

Continúa.

Tabla 105. Continúa

	Dificultades	Evidencias
Contexto del centro	Tiempo en la institución: Problemas de locomoción	<p>“Creo que el tiempo es algo que... El andar todo el día corriendo, eso es un impedimento. Que no te permite esa organización [del trabajo]” (C5_EDC:58)</p> <p>“Hay gente que a veces no participa, pero no porque no quiere, sino porque sus tiempos en la institución, no le dan” (C5_EDi:135)</p> <p>“No todos tenemos el mismo tiempo de coordinación” (C5_FG:229)</p> <p>“Los tiempos de los docentes son muy escasos” (C5_EDi:111)</p> <p>“Cuando salís se te va el ómnibus para ir a otra institución. Y ahí salís a otra y así estás. Corrés atrás del tiempo” (C5_EDC:139, 141)</p> <p>“Tenés que salir corriendo para tomar el ómnibus, entonces no tenés tiempo para sentarte [a coordinar]” (C5_FG:19)</p> <p>“Vos venís dos días a la semana, así mirando el reloj porque tenés que ir a dar la clase y agarrar el ómnibus corriendo, no puede surgir nada. Andás en esa locura de irte, de no vayas a perder el ómnibus” (C5_FG:58)</p>
	Funcionamiento y organización del centro	<p>“Tenemos primeros de treinta. Ya se hace complicado, ya se hace difícil, pero ta, por razones locativas, no pueden crear más grupos. Pero una clase no puede tener más de treinta alumnos. En primero debería tener veinticinco, no treinta. Para ser fácilmente manejable por los docentes” (C5_EDi:152)</p>
Idiosincrasia docente	Actitud frente al trabajo	<p>“Hay personas que son así. Que toman un trabajo como una fuente de ingresos nomas. A la docencia como fuente de ingresos. Que además no es mucho el ingreso tampoco. Pero que no tienen el compromiso verdadero de una vocación docente detrás, que diga bueno, yo quiero brindar lo máximo que puedo a los alumnos para lograr un mejor rendimiento de ellos” (C5_EDi:37)</p>
	Actitud frente a la colaboración	<p>“Cada maestrillo con su librillo” (C5_EDA:47)</p> <p>“A veces hay un poco un avasallamiento. Hay gente que (...) pretende todo trabajarlo a través de proyectos o de esa manera colaborativa. Y yo personalmente creo que está bárbaro trabajar a veces, algunas cosas, pero hay algunos tiempos que son... es bueno trabajarlo cada uno desde su asignatura. No todo se toca en una materia, con otra. Si creo que todo está relacionado con todo, pero me parece demasiado forzado, a veces, ese tipo de trabajos” (C5_EDA:47)</p> <p>“Hay algunos docentes que son un poco celosos de los contenidos que elaboran. Que no son muy de ideas muy proclives a prestarte, a mostrarte su planificación. Y hay otros que prefieren decir ‘Eso es más trabajo para mí. Querés que yo haga el trabajo dos veces, que lo haga y que después encima lo usen (...) otros docentes allá se lo aprovechen como que lo hizo...’. Un poco creo que existe mucho de eso. Que tiene que ver con, no sé, el celo profesional” (C5_EDA:253)</p>
	Vocación, orgullo y miedo de los docentes	<p>“Tiene mucho que ver la vocación (...) es clarísimo que quien no tenga hecha una carrera docente, está mucho menos comprometido con la educación y con todo lo que pasa en el ambiente áulico y adentro del liceo, con los chiquilines” (C5_EDi:37)</p> <p>“Es como decir, yo me quedo con lo que hago yo, y nadie lo va a hacer tan bien como yo, y no lo comparto con nadie. Y si estoy equivocado, estoy perjudicando a mis alumnos, pero bajo mi responsabilidad. [Ríe] Te digo las cosas que yo he escuchado, y que se han escuchado en pasillos o en sala de profesores” (C5_EDA:261)</p> <p>“Para mí es un tema de comodidad, porque le tengo temor, porque no se hacerlo, o considero que no lo sé hacer y entonces como que tengo miedo de equivocarme y más bien no lo hago” (C5_EDi:111)</p>
Elaboración propia.		

Dada la ubicación geográfica del liceo, los docentes que no viven en la localidad deben viajar desde otros lugares del departamento, dependiendo de las frecuencias de las líneas de transporte que conectan la localidad con otros lugares. Esto lleva a que el tiempo en el centro se reduzca, no pudiendo quedarse a coordinar con otros docentes o utilizando los escasos tiempos de recreo para hacerlo. A la falta de tiempo se le suman las cargas de tareas administrativas como la realización de la planificación y la puesta al día del libro del profesor. Corregir y planificar para varios grupos diferentes y numerosos, con niveles diferentes, insume al docente un tiempo importante.

A estas cuestiones relacionadas a la realidad docente se suman las debilidades del sistema para promover la colaboración y la formación en servicio, especialmente en el área de recursos TIC. Los cursos disponibles o el trabajo en proyectos colaborativos no son obligatorios, por lo que queda a criterio de cada docente su participación. Esto hace que algunos profesores, más entusiastas, realicen cursos y propongan proyectos colaborativos, y otros, prefieran tomar una actitud negativa hacia la colaboración y la capacitación, para quedarse en la comodidad de lo que conocen.

En resumen, el centro se caracteriza por un grupo de docentes que mantiene activa la tradición del trabajo por proyectos en colaboración con colegas. Algunos de ellos suelen sumarse a las iniciativas, cualquiera sea la vía por la que se propone el trabajo (dirección, colegas, estudiantes). Otros, en cambio, se mantienen en su tradición personal, cerrados al intercambio a nivel pedagógico-didáctico, por miedo a salir de la zona de confort en la que se sienten seguros y cómodos, aunque eso signifique un perjuicio para el aprendizaje de los estudiantes.

v. Rol de las TIC en la colaboración: uso medido

En este centro, el rol de las TIC en la colaboración es particular. Varios testimonios mencionan que las herramientas digitales son objeto de acercamiento entre docentes que las manejan fluidamente y los que tienen mayores dificultades. Por ejemplo, la directora menciona que:

aquí, como en todos los centros, hay gente que domina la tecnología, abiertamente, y que hace cosas impresionantes con una computadora y otros que apenas se están animando a prenderla. Entonces, ese trabajo colaborativo hace que el otro se anime y que el otro haga de tutor a su vez. También depende un poco de la apertura de cada uno (...) Pero, como en general, aquí, ese problema no existe, el uso de la tecnología es algo que se va extendiendo, cada vez más, por suerte. (C5_EDi:35)

Quizás uno de los disparadores para el uso de herramientas tecnológicas en este colectivo, haya sido una evaluación realizada a principio de año, que reveló las debilidades del centro en cuanto a este tema (C5_EDi:55). A partir de esta evaluación se solicitó a los docentes la incorporación de tecnología en el aula y se planificaron dos instancias de apoyo para el uso de plataformas educativas y aplicaciones de presentaciones durante dos coordinaciones, debido a que algunos docentes no sabían utilizar determinadas herramientas (C5_EDi:55). Los docentes relatan las dificultades para lograr esa capacitación en esta interacción:

DG: Lo que se nos ha planteado, hace unas coordinaciones atrás, era que el profesor [de informática] nos iba a enseñar a trabajar con la plataforma CREA y con la plataforma... ¿Cómo es que se llama esto?

DH: ¿Con Edmodo? Pero con Edmodo...

DG: Con Edmodo, o algo así... Y que él iba a estar dando unas clases ahí... Pero bueno, han surgido una serie de inconvenientes, cosas que por una cosa o por otra, se nos ha complicado...

DM: Claro, se ha ido postergando porque se le ha dado prioridad a otros temas a tratar en la coordinación, ¿no?

DG: Tal cual...

DH: Todos los días surge algo nuevo, algún proyecto, hay una fecha, entonces vamos dejando de lado... (C5_FG:220-225)

En opinión de la directora, a partir de estos incentivos para la incorporación de tecnología al aula, que se enfocan a “perderle el miedo a la tecnología” (C5_EDi:55), los resultados han sido que

estarán quedando tres o cuatro [docentes], que no usan tecnología en el aula. Algunos porque no la consideran necesaria, están convencidos de que no es necesaria. Y eso es un proceso mental, que cada ser humano tiene que hacer. Y otros porque dicen no poder. No poder, no saber manejar la tecnología en el aula. Son dos razones. Pero te estoy hablando de tres o cuatro en cincuenta y siete [docentes]. (C5_EDi:59)

Otro incentivo para la utilización de TIC ha sido la membresía del centro en el proyecto de la Red Global, mediante la cual y según la docente colaboradora “muchos profes se han animado también a utilizarlas en el aula” (C5_EDC:74). La actitud hacia las TIC entonces es variada, aunque positiva en la mayoría de los casos. Por ejemplo, la docente identificada como colaboradora declara:

Yo era anti-TICs. No tenía mucha afinidad. Y empecé, dije: “Bueno, es lo que se viene”. Hay que investigar cómo se utiliza, como se hace esto, lo otro (...) Yo que era anti. Porque era lo más anti. Peleaba por no usar la computadora, me abrió mucho la cabeza, y arranqué en febrero. Y con mucha resistencia. (C5_EDC:260)

No obstante, el hincapié se realiza en los usos para el aula, los participantes del grupo de discusión sostienen que necesitan estar más capacitados para saber cómo utilizar las herramientas porque de lo contrario, cuando las quieren aplicar al aula “se nos complica, tenemos que estar ahí, en ensayo error (...) eso nos lleva más tiempo todavía” (C5_FG:248-252).

Esto se confirma por parte de uno de los docentes, que a su vez imparte la asignatura de informática. Según este profesor, las dificultades surgen por falta de idoneidad de los docentes a la hora de trabajar con las TIC en el aula y por la resistencia de algunos colegas al cambio que implica modificar sus modalidades de dictado (C5_EDA:75). Por otra parte, y complementando la visión sobre las actitudes hacia las TIC de algunos de los docentes, la directora determina que la falta de capacitación se debe a la no obligatoriedad de los cursos y la falta de incentivos, debido a que, de hacer las capacitaciones, tampoco son valoradas por el sistema:

Si yo administración quiero que los docentes usen las TIC, lo tengo que hacer obligatorio. Tengo que hacer que el docente se vea en la obligación de hacer ese curso. Porque si no, no se hace (...) somos hijos del rigor (C5_EDi:117, 121).

De cualquier manera, la incorporación de algunas tecnologías al aula no se logra realizar. Tal es el ejemplo del trabajo con plataformas educativas, que solo algunos docentes manejan y otros desistieron de usar por diferentes motivos, luego de perder el entusiasmo inicial (C5_EDA:61; C5_FG:175-177, 184-186). A pesar de que la mayoría de los estudiantes lleva los equipos al centro, el trabajo se ve dificultado porque la conectividad a la red *wi-fi* no es fácil o sufre cortes constantes (C5_C:94; C5_EDi:65; C5_EDC:94, 96, 98, 100; C5_FG:162, 171). Por otro lado, y a pesar del plan de recambio de equipos, algunos docentes tienen dispositivos que no son compatibles con el uso de pantallas (C5_EDA:75), sufren roturas sistemáticas (C5_EDC:94; C5_FG:170), o no poseen

suficiente memoria para trabajar con algunas aplicaciones específicas (C5_FG:96, 180) lo que, a la hora del uso sea dentro o fuera del aula, resulta una fuente de estrés (C5_FG:193).

La visión de la directora sobre la obligatoriedad del perfeccionamiento en el uso de las TIC es compartida por el docente individualista, en cuanto a la necesidad de directivas que obliguen de alguna manera a utilizar las tecnologías para la colaboración entre docentes (C5_EDA:249). En lo que tiene que ver con los usos como herramienta para la colaboración profesional, la actitud hacia las tecnologías es más reservada y pasiva. Por ejemplo, el docente identificado como individualista manifiesta su participación en foros de profesores de su asignatura a nivel nacional, donde comparten experiencias y recursos, aunque dice que en esas instancias *“por lo general, lo que más hago es utilizar recursos, no soy tanto de aportar, pero sí de darle uso”* (C5_EDA:129).

En líneas generales, el uso de las TIC para la colaboración se reduce al intercambio de información en diferentes formatos, por mensajería instantánea o correo electrónico, más que nada para estar al tanto de novedades administrativas del centro (C5_C:110; C5_EDi:199, 201; C5_FG:155, 156). Estas herramientas también se utilizan para estar en contacto con colegas del centro o de generación con los que se tiene afinidad (C5_FG:130). En algunos casos, el contacto permite intercambiar puntualmente sobre ideas para desarrollar un tema, o recursos para la clase (C5_FG:130, 143-152). La percepción sobre los recursos para la colaboración tiene una visión hacia las posibilidades de comunicación, es decir que, en gran medida, lo que hacen es extender el encuentro presencial de manera instrumental, en un centro donde lo preponderante es la interacción cara a cara (C5_EDC:70).

Excepto por las iniciativas de Ceibal en las que participan algunos docentes, el intercambio mediado por las tecnologías más allá del centro no es *“la forma más divulgada”* en este colectivo y se está *“más a nivel personal, todavía”* (C5_EDi:195, 205). En resumen, las herramientas TIC que los docentes más utilizan para el trabajo en el aula son los recursos audiovisuales que preparan o que consiguen por diferentes medios. En tanto que para colaborar, se centran en el intercambio de información y recursos a partir de servicios de mensajería instantánea y correo electrónico (véase Tabla 106).

Tabla 106. Herramientas TIC según el conocimiento y uso dados por los docentes en el caso 5

	Herramientas para el aula	Herramientas para colaborar
Conocidas (no usadas)		-Plataformas educativas
Usadas	<ul style="list-style-type: none"> -Recursos audiovisuales -Repositorios de documentos y manuales -Plataformas educativas -Plataformas específicas de asignaturas -Aplicaciones para presentaciones -Correo electrónico -Aplicaciones de geolocalización -Mensajería instantánea -Juegos interactivos 	<ul style="list-style-type: none"> -Mensajería instantánea -Correo electrónico -Redes sociales -Foros en línea

Elaboración propia.

A pesar de lo abultado de la lista de herramientas usadas para el aula, las experiencias provienen de docentes puntuales, es decir, el docente identificado como individualista menciona las plataformas mientras que otros hablan de su desencanto, y de similar forma sucede con las

herramientas para colaborar: cuando la mayoría utiliza la mensajería instantánea y el correo, el uso extiende el préstamo de materiales y el tablón de anuncios.

Además, resultan llamativas algunas anécdotas que dan a entender que la colaboración no es “con TIC” sino “por TIC”, esto quiere decir que las tecnologías son el motivo de la colaboración y no las herramientas para colaborar. La ayuda para poner en funcionamiento un dispositivo, o para aprender algún procedimiento específico con alguna aplicación, se da habitualmente entre docentes (C5_EDi:57). El uso de unidades extraíbles de almacenamiento es el tipo de medio que se utiliza para hacer circular materiales (C5_EDA:89). En definitiva, el rol de las TIC en la colaboración en este centro solo brinda un leve soporte a lo que se genera de manera presencial, no favoreciéndose el uso de herramientas para el intercambio fluido o calificado en el centro o más allá del mismo, de manera habitual. Por lo tanto, lo común en este caso es el uso medido de las tecnologías, subordinado a utilidades de comunicación y coordinación.

vi. Síntesis del caso 5

Sin dudas se trata de un centro particular donde la colaboración es activada desde varios lugares (véase Tabla 107). La evidencia demuestra que el funcionamiento del centro y el trabajo docente están marcados por el interés en el desarrollo académico de los estudiantes, que también resulta el foco de la mayoría de las familias. La combinación de contención con un ambiente de enseñanza y aprendizaje agradable para todos repercute en el desempeño del centro. El hecho de tratarse de una comunidad pequeña plantea ciertos beneficios. Por ejemplo, las tradiciones de trabajo y valoración de la educación funcionan como soporte a la tarea de los docentes. Un grupo de profesores que reside en la comunidad es el encargado de integrar a los docentes nuevos, apoyados en tradiciones de trabajo en proyectos, que son incentivadas y apoyadas por la dirección.

El clima de trabajo en un liceo considerado mediano es agradable, facilita las buenas relaciones interpersonales y hace sentir a todos, parte del colectivo. El multi-empleo y la falta de tiempo asociada funcionan como impedimentos para mayores experiencias de colaboración que, de cualquier manera, son variadas. A pesar de que en el espacio de coordinación semanal los docentes encuentran oportunidades para el encuentro personal, y la socialización de proyectos y experiencias es alta, se realiza más bien de manera informal, mediante comentarios o anécdotas de trabajos exitosos.

En cuanto a la socialización fuera del centro, no se visualizan espacios formales sistemáticos. Como alternativas, algunos docentes socializan de manera informal con colegas o, en menor medida en cursos o instancias de la Red. A pesar de esta apertura, compartir planificaciones de cursos no es una práctica común en el centro. Los registros de proyectos en colaboración se guardan en versión papel en dirección, con escasa o nula socialización fuera del centro y socialización medio-alta, pero oral, dentro del liceo.

La colaboración que implica el trabajo en proyectos es el *leitmotiv* del centro en tanto que aporta conocimientos y experiencias a los docentes que están abiertos al intercambio, para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. En este caso las experiencias de colaboración dentro del centro constituyen el eje de la actividad docente siendo altas tanto a nivel institucional como a nivel pedagógico.

Tabla 107. Síntesis del caso 5

Elementos caracterizadores del centro	Ciudad/ zona	Pequeña (4.000 hab. est.)
	Contexto sociocultural	Medio-Alto (Q4)
	Tipo de centro	Liceo urbano
	Edificio, capacidad	Tamaño adecuado, bien mantenido
	Estudiantes	Responsables, trabajadores, activos, respetuosos 410 estudiantes inscriptos
	Familias	Acercamiento al centro: Alto
	Docentes	57 docentes Docentes locatarios que integran a los nuevos
Organización del centro	Facilitadores para el trabajo	Estrategias de dirección: autonomía, diálogo, apoyo Buenas relaciones interpersonales
	Impedimentos para la colaboración	Multi-empleo Tiempo en el centro
	Socialización y reflexión dentro del centro	En coordinación: Alta Espacios informales: Alta
	Socialización y reflexión fuera del centro	Espacios formales: Baja Alternativas: Colegas, cursos, o iniciativas del sistema
	Registros de las prácticas colaborativas	Registros formales (libro del profesor): Socialización media, oral Registros discrecionales: Socialización medio-alta, oral
	Clima organizacional	Agradable, familiar
	Supervisión	Apoyo e incentivos a docentes
Colaboración docente	Definición	Sumatoria de conocimientos y experiencias
	Características del docente que colabora	Personales: Apertura Profesionales: Enfoque en el estudiante
	Experiencias dentro del centro	Institucionales: Alta Pedagógicas: Alta
	Experiencias fuera del centro	Institucionales: Media-alta Pedagógicas: Media
	Beneficios percibidos	Profesionales: Alto Estudiantes: Alto
	Dificultades asociadas	Tiempo Características personales
Uso de TIC	Actitud	Mayormente abierta
	Para colaborar	Mensajería instantánea Correo electrónico
	Para el aula	Recursos audiovisuales: Uso medio Otros: Bajo, puntual
	Plan Ceibal	Ventajas: No se mencionan Desventajas: Problemas de conectividad en el centro

Elaboración propia.

Con menor grado de ocurrencia, pero igualmente importantes, existen variadas experiencias de colaboración fuera del centro. Posiblemente, la causa de este modelo de trabajo pueda rastrearse en los altos beneficios percibidos por los docentes respecto del trabajo colaborativo, a pesar de identificar la falta de tiempo o elementos de la idiosincrasia de cada docente como barreras para la colaboración.

Aunque los docentes se declaran entusiastas del trabajo en proyectos y la colaboración, el uso de las TIC para promoverlos no resulta acorde. Los principales usos tienen que ver con el intercambio de información o materiales mediante correo o mensajería instantánea. En el aula, a pesar de reconocerse como centro deficitario en su incorporación, las dificultades asociadas a la conectividad de los equipos a internet, aunque no son las únicas mencionadas, generan frustración y estrés a los docentes que quieren intentarlo, por lo que más temprano que tarde, abandonan las iniciativas.

Por todo lo expuesto, la exploración de este liceo constituye un hallazgo excepcional en cuanto a la forma de diseñar la colaboración, revirtiendo ciertas cuestiones que se plantean como barrera en otros contextos, aunque no aprovechando las potencialidades de los recursos TIC en su totalidad, como en la mayoría de los casos descriptos. No obstante, las dinámicas de trabajo que se observan resultan una forma de activación de procesos de colaboración que, aunque de momento resultan incipientes, permiten vislumbrar una evolución en este centro.

b. Caso 6: Colaboración somnolienta

*-Como quieras, yo me voy a dormir.
Dormir, entonces, el olvido pequeño.*

Julio Cortázar, Modelo para armar, 1968

El centro es un caso especial dentro del contexto departamental por su condición de ruralidad, que, a la vez, difiere del resto del país (véase Ilustración LII). Se trata de un liceo en el nivel de contexto sociocultural más bajo para los establecimientos de secundaria del departamento, con bajo desempeño. Este caso resulta de importancia para percibir el fenómeno de la colaboración en un ámbito en el que los docentes no son de la localidad, y la influencia del medio rural es determinante para comprender la idiosincrasia de estudiantes y familias de la zona.

Ilustración LII. Características destacadas del caso 6

Caso 6

<p>Liceo rural Nivel de contexto socio-cultural: Q3 Desempeño: Bajo</p>	<p>Contexto: -Localidades pequeñas -Dificultades de accesibilidad</p>
<p>Estudiantes: 98 Docentes: 32</p>	<p>Involucramiento de familias: Bajo</p>

Grado de colaboración:
"Acá hay docentes fuertes, que están siempre [colaborando]" (C6_EDi:24)
"Somos los mismos de siempre, cuatro o cinco..." (C6_EDC:81)

Uso de TIC para trabajo colaborativo:
 <Correo
 <Mensajería instantánea

Elaboración propia.

A modo de extracto de situaciones relevantes, este centro se caracteriza por un modo de funcionamiento aletargado, entre la chatura del contexto y los inconvenientes que representan a los docentes trasladarse hasta el liceo para dictar clases. La colaboración es mínima y sumamente operativa, llevada a cabo por algunos docentes con afinidad para quienes el cara a cara, la informalidad y la falta de registro de las actividades es parte del modo de trabajo. El uso de herramientas TIC para la realización de actividades conjuntas es mínimo y extiende el contacto cara a cara mediante mensajes instantáneos. La informalidad del trabajo y la falta de entusiasmo

por el trabajo de algunos docentes, adormece las posibilidades de proyectos relevantes a nivel pedagógico en el centro.

i. El centro como contexto: las desventajas de la personalización

Llegar al centro implica adentrarse en una ruta poco transitada, que une varias pequeñas localidades de la zona. El edificio, de unos veinte años de antigüedad, poco se diferencia de la escuela que está al lado y con la que comparte acceso (C6_C:93; C6_O1:4, 5). El funcionamiento del liceo se organiza en dos turnos que se superponen alrededor del mediodía, a causa de los limitados horarios de transporte (C6_EDC:81; C6_EDA:246). Esto genera un “caos” en la asignación de espacios de trabajo con los estudiantes, debido a que los cuatro salones existentes resultan escasos para la cantidad de clases a dictar (C6_EDA:262). Para resolver estos problemas locativos, se han habilitado espacios de trabajo en la biblioteca, en el laboratorio de informática y en el de ciencias (C6_EDA:258).

La directora, en el cargo desde 2013, comparte con la mayoría de los docentes la característica de residir en otra ciudad del departamento (C6_C:104). El personal administrativo está compuesto por una secretaria y dos adscriptas, una de las cuales es también docente de ciclo básico (C6_O2:39).

En cuanto a los estudiantes, totalizan 98 inscriptos, de los cuales 64 son de ciclo básico y el resto de bachillerato (C6_C:51,58). En su mayoría provienen de la escuela de al lado, aunque algunos viajan desde localidades más apartadas (C6_O2:39; C6_C:100). Según la directora, los estudiantes tienen un nivel educativo básico y muy pocos realizan actividades, como idiomas o deportes, fuera del liceo (C6_C:102). Además, en la zona no existen lugares que congreguen a los adolescentes, a excepción de la plaza pública, por lo que el centro educativo se transforma en un lugar de encuentro social (C6_EDA:226).

Por otra parte, el rendimiento disminuido de los estudiantes deriva de varios factores. A criterio de los informantes se trata de un contexto “chato” (C6_C:102), y los alumnos tienen poco contacto con realidades más cosmopolitas por lo que sus aspiraciones académicas se ven reducidas (C6_O1:16). En este sentido, durante el grupo de discusión las docentes comentan la desidia por seguir avanzando en los estudios más allá del liceo (C6_FG:190). La docente colaboradora, por su parte, comenta:

Nosotros tenemos, por ejemplo, tres chiquilinas de sexto o cuatro, que han dejado, en el correr del año (...) Yo no sé si es el temor, de tomar decisiones y qué voy a hacer el año que viene. Porque hay una realidad (...) cuando vos estás llegando a sexto, tenés que tomar decisiones. Personales, pero también la familia. (C6_EDC:15)

Tenemos deserción en el bachillerato, y el continuar estudios terciarios es como un tema, ¿no? Es como un miedo de salir de [la localidad]. Hasta incluso hay chiquilines, te dicen "Ay profe, ¿yo cómo voy a viajar hasta [otra ciudad]?". Estamos hablando de una distancia de cuarenta kilómetros, ¿no? (C6_EDC:13)

No sé si tenemos el apoyo de las familias, de la importancia que yo te decía, de darle al estudio. Hay gente que le parece que ya...fa, terminó sexto, oh. ¿Viste? No, recién está terminando sexto, hay que seguir (...) Padres, super orgullosos porque sus hijos terminaron sexto año de liceo. Pero claro (...), no son los más los bachilleres. Y ni te digo los que hicimos carreras terciarias. Entonces, un padre de cuarenta, que no terminó ni segundo año de

liceo, que el hijo termine sexto, lo ve como con honores. Y no sé si todo el mundo impulsa el continuar. (C6_EDC:19)

A su vez la docente comparte una anécdota: *“Uno [de los estudiantes] me dijo, en uno de esos paseos: ‘Profe, es la segunda vez que como en un McDonald’s’. Sexto año liceal. No es lo común viajar a Montevideo”* (C6_EDC:25). Mientras, el docente individualista reflexiona que la falta de expectativas por seguir estudiando deriva de la falta de oportunidades laborales en el entorno y comenta que los estudiantes así lo manifiestan: *“Porque ellos te dicen: ‘¿Para qué vamos a terminar el liceo si vamos a estar trabajando en el campo?’”* (C6_EDA:214).

La opinión de que el apego al medio y a la familia influye de forma negativa, es marcada (C6_C:98). Además, las localidades tienen como característica que las familias están emparentadas entre sí, situación que polariza las rivalidades históricas existentes desde la época de la fundación de uno de los pueblos, y repercute en el ámbito escolar (C6_C:107). Este ambiente, sumado a la falta de expectativas y la chatura del contexto, hacen que algunos de los estudiantes tengan problemas con adicciones al alcohol y a las drogas (C6_C:102). Al respecto, el docente individualista advierte que una gran labor de los docentes se centra en fomentar las expectativas de los estudiantes para terminar el bachillerato (C6_EDA:234).

En definitiva, a pesar de que los estudiantes son pocos, y se caracterizan por ser respetuosos e inocentes, no cuentan con el apoyo de sus familias para avanzar (C6_O1:16). Entonces, uno de los objetivos del centro es lograr conectarlos con otras realidades, ya sea mediante organización de eventos en el liceo o con otras instituciones de la zona, o a partir del uso de la tecnología para acercarlos a actividades educativas, culturales y artísticas (C6_EDi:190, 192; C6_EDC:13; C6_C:108).

Estos esfuerzos no han podido con la deserción, ni con la mejora del desempeño del ciclo básico, pero han logrado disminuir las inasistencias (C6_C:108), en especial las derivadas de las distancias y el clima: *“Hay gente que vive a seis kilómetros del liceo (...) tienen que venir en bici, a veces vienen a pie. (...) La distancia; es complicado para ellos”* (C6_EDA:210); *“Caían dos gotas [de lluvia] y no venían”* (C6_C:108). Estas realidades y el hecho de que sean pocos en las clases, también marcan otros ritmos en el centro. Por ejemplo, los informantes cuentan:

DG: Pero me parece que pasa por el vínculo que generás también, porque al ser chico, te quedás al recreo a conversar o... Viste... Nos ven acá en el pasillo a cada rato...

AL: Igual es como un ambiente más sano acá.

Varias: Sí, claro...

AL: Totalmente. A mí me han pedido yo que sé permiso, o “¿Puedo hacer tal cosa?”. Me sorprende. Qué horrible. (C6_FG:146-149)

DD: También tiene que ver, yo qué sé, con...

DG: Con el lugar...

DD: Con el lugar, claro.

DG: La idiosincrasia que tienen ellos, las formas que tienen... cómo se organiza el liceo también...

DH: También tiene sus desventajas, que nosotros hemos hablado con los chiquilines. Porque uno es mucho más permisivo en algunas cosas...

DG: Sí...

DH: ¿No? En horarios, a veces, en entregas de trabajo.

DC: En comer en clase... (C6_FG:171-178)

“Cuando toca el timbre (...) Vas a observar que a veces hay algún profesor que está jugando al pingpong con los alumnos. Y en otros liceos no sucede eso” (C6_EDA:202)

Asimismo, las docentes reconocen que el hecho de ser pocos alumnos permite un trato más personalizado y el conocimiento del estudiante, logrando una contención que favorece los aprendizajes (C6_FG:137-141). Sin embargo, las ventajas del trabajo en estas condiciones no impactan en el desempeño del centro, como puntualiza la directora (C6_C:108). Es entonces que el peso del contexto se constituye en un lastre para el trabajo docente.

ii. El centro como texto: la siesta sagrada

El liceo está ubicado en un área rural, próximo a varios pequeños poblados que rondan los 1.000 habitantes en total (C6_C:103). Existen dificultades para llegar al centro, por lo que algunos estudiantes y la mayoría de los docentes, dependen de las limitadas frecuencias de las líneas de transporte para asistir (C6_C:100). Según una docente estas dificultades de accesibilidad se traducen en una comunidad disminuida a nivel de aspiraciones, lo que se refleja en el centro (C6_EDC:19).

Las familias de la zona se dedican a cultivar huertas y al trabajo en tambos, y una minoría son empleados de la administración pública (C6_C:94, 95). El acercamiento espontáneo al centro por parte de las familias es escaso o nulo. Lograr la concurrencia implica citar a los padres en instancias que contemplen los hábitos y usanzas de la zona. En este sentido, la directora habla de las dificultades para concretar reuniones de padres en el ciclo básico, porque el horario coincide con la siesta y en esta comunidad con mentalidad pueblerina, *“la siesta es sagrada”* (C6_C:99). Además, las instancias de coordinación que se destinan a la atención de consultas por parte de las familias no son utilizadas. Por ejemplo, un docente menciona que *“jamás he hablado con un padre. Y he trabajado cinco [años], si cuento el 2009. Jamás he hablado con un padre”* (C6_EDA:336). Y agrega: *“de la instancia de hablar ‘¿Cómo va mi hijo?’, y eso, no. Yo no he tenido. No sé si otro profesor ha tenido”* (C6_EDA:344).

El impacto de estas actitudes del entorno familiar trata de ser revertido por parte del liceo a través del uso de redes sociales para estimular a los estudiantes con mensajes de aliento, y felicitaciones por los logros alcanzados en diferentes actividades organizadas por el centro (C6_EDi:24). En esta labor para tratar de acercar a las familias al centro, la dirección cuenta con el apoyo de una comisión estable, constituida por familiares: *“son ocho padres, pero [a] esos ocho padres los tenés para todo”* (C6_EDi:24).

Un evento que resulta tradicional y que capta gran interés por parte de los pocos docentes locatarios y familias es la realización de un bingo. La directora cuenta una anécdota al respecto de la organización de la instancia:

Acá hay cosas típicas, una es el bingo. Eso es como algo típico de la ciudad (...) Porque el bingo del liceo es “el” bingo... la salida, un día, a la noche, familiar... Tenés que estar, tenés que conseguir los premios... Más te digo, por ejemplo, este año, viste, un sábado teníamos el bingo y el viernes teníamos las olimpiadas de [una materia]. (C6_EDi:18)

Y al otro día era el bingo, entonces, la gente de acá [ríe], me decía: “¡Estás dejando de lado el bingo! ¡El bingo! Te tenés que preocupar por conseguir los premios. Te tenés que preocupar porque nos dieran los sponsors. Te tenés...”. Yo decía: “Pero ¿ustedes qué piensan, que esto es un garito?”. Porque me decían eso como diciendo: “¿Para qué te preocupás por las olimpiadas?” (C6_EDi:20)

La evidencia en este sentido muestra, de manera concordante, que el ambiente pueblerino, chato y conformista tiene alto impacto en las expectativas de aprendizaje de los estudiantes y repercute en el trabajo de los docentes en el centro, que, en cierto modo, se terminan por acomodar a los ritmos que la localidad impone.

iii. El trabajo en el centro: estrés cero

El colectivo docente está constituido por 32 profesores que difieren en grado de permanencia en el centro. Varios de los docentes trabajan en ciclo básico y bachillerato. El profesorado tiene dos características distintivas a criterio de la directora: son docentes jóvenes y en su mayoría viajan para asistir al trabajo. Hay un grupo de docentes estable, que trabaja cómodo o que está arraigado en el centro, que sigue eligiendo horas en el liceo, a pesar de las dificultades de locomoción y traslados (C6_C:104). Sin embargo, reconoce que se trata de un liceo de descarte, en el que algunos docentes eligen horas porque no han podido llegar a cubrir las necesarias para tener un salario acorde. Estos docentes constituyen un grupo fluctuante, caracterizado por falta de arraigo (C6_C:104).

Durante el grupo de discusión esta situación se explica con mayor detalle:

Es un liceo que es difícil llegar, que no tenés frecuencias de locomoción. Es un liceo, bueno tiene sus ventajas, pero es como un liceo de tránsito, me parece a mí, los docentes... No sé cómo explicartelo, somos muy pocos los que permanecemos acá [en el liceo] por más que no seamos de acá [de la localidad]. Es más, un liceo de profes recién egresados, o que se están por [recibir]. En una elección de horas capaz que no es de los [liceos] que todo el mundo corre a elegir. (C6_FG:81)

La docente identificada como colaboradora relata esta realidad en los siguientes términos:

Y si vos vas a una carga horaria para elegir tu unidad docente, acá no la tenés. Es una cuestión económica ¿no? Entonces, necesariamente sabés que si vos elegís [la localidad] tenés que elegir en otro liceo para completar tu unidad. (C6_EDC:85)

Esto hace que haya “profes que vienen cumplen su horario y se van” lo que dificulta plantear trabajos compartidos (C6_EDC:17). Agrega que, además, por razones de accesibilidad al liceo: “hay gente que coordina fuera de hora, por cuestiones de horarios, también. Entonces, nunca estamos todos en coordinación, en el mismo momento. Entonces creo que también eso es una dificultad para promover [la colaboración]” (C6_EDC: 137, 143).

Esta situación es confirmada por la directora que admite haber tenido que “ceder en algunas cosas”, por los “horarios acotados” de los servicios de transporte (C6_EDi:133, 135). Esto significa que ha debido otorgar “cierta flexibilidad”, haciendo que los docentes que no asisten a la coordinación compensen las horas “con otro tipo de tarea” (C6_EDi:137).

Aunque el testimonio de la docente colaboradora demuestra también una cuestión de actitud hacia la docencia, más allá de las dificultades personales que le implican trabajar en el centro:

Yo tomo mis horas acá, jamás completo mi unidad docente (...) yo lo elijo porque a mí me gusta, no me pesa venir (...) yo viajo tres veces a la semana y dos días a la semana tengo que venir necesariamente en auto porque no llego. No tengo en qué irme y no tengo en qué volver. Yo pago para venir a trabajar, en realidad. Pero, todo lo otro que encuentro de tranquilidad, de apoyo de la gestión para el hacer, es impagable. Es impagable, y ni que hablar los chiquilines. Ni que hablar. (C6_EDC:87)

Esta visión es compartida por otros informantes, quienes indican las ventajas del centro por sobre otras cuestiones:

“DH: Es una ventaja de ser un liceo chico, porque los grupos son reducidos...”

DG: Y los conoces a todos...” (C6_FG:125, 126)

“DD: Somos pocos ¿viste? y está bueno...”

[Varias: Asienten]

DH: Y vos hacés algo más personalizado también, a la clase...”

[Varias: Asienten]

DH: Conocés el trasfondo del chiquilín...” (C6_FG:135-139)

“Uno elige este liceo por la comodidad. Menos cantidad de alumnos” (C6_EDA:194)

El clima de trabajo se caracteriza por ser distendido, por ejemplo, durante el grupo de discusión se manifiestan al respecto:

DC: Acá toca el timbre y no te parás inmediatamente. ¿Me entendés? Tocó el timbre, tenés que entrar. Es así, no te da estrés. En otro lado, estés haciendo lo que estés... Te da un estrés, porque ya tenés que estar. Y ya tienen que estar todos adentro. Y no pueden salir al baño, y... Es todo muy, muy estructurado. Y acá tenés un movimiento... Igual cumplís las cosas y bueno, las hacés, pero las hacés desde otro lugar... Con otro tiempo... Que no hay en otro lugar así... Es otro gusto, es otro disfrute, es otro... es otro tiempo, tenés tiempo. Tenés tiempo para conversar, para sentarte al sol con lo chiquilines, por eso tenés otro ritmo...

DG: Claro, por eso generás cosas distintas...

DC: (...) Y acá yo tengo dos grupos nada más. Entonces tengo una clase por día, el resto del tiempo, que es todo, porque [ríe] es de laboratorio. Entonces hago otras cosas. O preparar material o estar con ellos, o ir a ver la televisión, o conversar o tomar mate con ellos. Y ese tiempo para mí es mucho más rico que el que tenía antes en la clase. En el que "Tenés que aprender esto". (C6_FG:156-158)

Sin embargo, para la directora el ambiente de trabajo resulta demandante: *“el ser un liceo chico, son demandantes. De la dirección, en definitiva. Es como que la dirección se tiene que hacer cargo de todo” (C6_EDi:14)*. A pesar de esto, la directora admite sus esfuerzos para que los docentes trabajen y *“se sientan respaldados, que lo pueden hacer y que te lo muestren, me parece bárbaro. Fundamental...” (C6_EDi:59)*. Principalmente, declara que los incentiva a trabajar conversando (C6_EDi:49, 51) y por medio de técnicas de fortalecimiento de vínculos, relacionadas a la inteligencia emocional (C6_EDi:14).

El respaldo de la dirección al trabajo de los docentes es confirmado por varios informantes. Por ejemplo, se destaca la falta de supervisión por parte de inspección y, en contrapartida, comentan sobre *“el apoyo o el reconocimiento de la dirección”* ante iniciativas docentes (C6_FG:95). Una docente destaca *“el apoyo constante”* por parte de la dirección (C6_EDC:41, 121) y relata que, frente a una iniciativa puntual de un intercambio de estudiantes entre centros, su propuesta tuvo *“todo el apoyo de locomoción de acá, de recibimiento, de comida, de preocupación logística de la institución” (C6_EDC:33)*. En diálogo con el docente identificado como individualista, estas apreciaciones se confirman: *“la directora nos dio apoyo [en un proyecto]. Siempre para adelante, para adelante. No te dice: ‘No, esto no lo podemos hacer, por falta de tiempo’” (C6_EDA:284)*.

Así, el trabajo se organiza fortaleciendo la predisposición de algunos docentes, con el apoyo de la dirección (C6_EDi:57) y sirviéndose de algunas características del centro. Por ejemplo, la directora visualiza como elementos facilitadores para el trabajo coordinado lo reducido de los espacios del

edificio, que permite compartir los tiempos docentes fuera del aula (C6_EDi:127). Además, menciona las horas de coordinación, en este caso noventa minutos como mínimo, que facilitan el trabajo a pesar de que algunos docentes no asistan. La flexibilidad del espacio de coordinación permite la organización de diferentes dinámicas, tales como el trabajo en conjunto con la dirección, los planteos plenarios de los docentes o el trabajo en comisiones (C6_EDi:145). Si bien la directora destaca esta forma de trabajo en grupo, aclara que muchas veces se trata de dos docentes que emprenden alguna actividad puntual, porque en el liceo no se practican salas por asignatura debido a que ciertas materias son dictadas por un único docente (C6_EDi:147, 149).

La directora destaca que motiva la participación en las coordinaciones mostrando ejemplos o sugiriendo ideas *“con la mejor sonrisa posible”* (C6_EDi:151, 153), aunque los docentes se sienten libres de trabajar durante las coordinaciones, tal como expresa el docente individualista (C6_EDA:160, 268). Una ventaja adicional de este tipo de liceo es que como mínimo, el profesorado tiene dos horas pagas de coordinación (C6_EDA:172). Además, la directora insiste en que evita utilizar el espacio como meramente informativo, por lo que el tiempo de encuentro resulta productivo para organizar el trabajo fuera del aula (C6_EDi:131).

En cuanto a la socialización de las experiencias pedagógicas, los docentes coinciden en identificar el espacio de coordinación como útil a tales efectos (C6_EDC:157): *“AL: En una coordinación se da el espacio para mostrarlo, ¿entendés? (...) DD: Acá se da, si hay un proyecto, algo interesante se da el espacio para compartir...”* (C6_FG:575, 577). Ahora bien, el registro de estas instancias se realiza en un acta que se guarda en dirección (C6_EDi:141-143), junto con los proyectos presentados por los docentes (C6_EDi:113).

Las actas de las coordinaciones no se socializan con los docentes que no concurren, sino que la información se transmite de manera oral (C6_EDA:366). Por otra parte, el registro de proyectos se muestra a la inspección general, durante las visitas al centro (C6_EDi:184; C6_FG:564). En ciertas ocasiones, algunos proyectos puntuales son socializados fuera del centro, enviándose documentación, especialmente fotografías, al Consejo de Educación Secundaria para que se publique en la página web del organismo (C6_EDi:186, 188; C6_FG:566). En cuanto a las actividades de aula, el registro se realiza en la libreta del profesor, pero al no haber inspecciones sistemáticas, la forma en que se consignan las actividades varía entre docentes (C6_EDC:111; C6_FG:560, 561, 568).

Un método para socializar actividades en el centro, ideado por dirección, es el uso de un correo institucional, donde los docentes muestran tareas o envían actividades que realizan con los estudiantes (C6_FG:535, 552). En teoría, esto permitiría que los docentes que no comparten el tiempo de coordinación puedan estar en conocimiento de los trabajos compartidos, e, incluso, ponerse en contacto con quienes organizan las iniciativas para participar (C6_EDC:137). Sin embargo, en el grupo de discusión comentan que *“si vos entrás al correo, somos los mismos de siempre”* (C6_FG:542); *“los mismos que mandamos siempre todo”* (C6_FG:543); *“vos entrás al correo y somos los mismos siempre [ríe] y eso que hay carteles, que [la directora] lo ha dicho en coordinación: ‘Entren, cuenten...’”* (C6_EDC:91).

A pesar de lo descontracturado del trabajo en el centro, y las ventajas de los grupos de estudiantes reducidos, la colaboración en este ámbito presenta dificultades. Los esfuerzos por mejorar las sinergias de trabajo resultan insuficientes para incentivar a la mayor parte de los docentes a emprender actividades conjuntas, por lo que la dirección busca alternativas para lograr más experiencias de colaboración profesional en el centro.

iv. Colaboración entre docentes: cuestión de vínculos

La directora es categórica al decir “*hay colaboración*” (C6_EDi:12). Aunque aclara que algunos docentes colaboran y otros no (C6_EDi:208), menciona que “*hay un importante número que trabaja y los ves en cuando se organizan las cosas*” (C6_EDi:18). La percepción de los participantes del grupo de discusión es similar. Por ejemplo, una docente manifiesta que ha “*encontrado pares para hacer trabajo colaborativo. Dentro del aula*” (C6_FG:71). Sin embargo, también ponderan que la colaboración tiene que ver con cuestiones personales, a las que agregan algunos elementos profesionales, como necesarios para lograr experiencias de trabajo colaborativo con colegas (véase Tabla 108).

Tabla 108. Elementos que integran el perfil del docente colaborador en el caso 6

Elementos personales	Elementos profesionales
Tomar la docencia como profesión (C6_EDC:57)	Predisposición para trabajar en forma conjunta (C6_EDi:53, 57, 65; C6_FG:21)
Apertura (C6_EDC:57; C6_FG:21, 71, 193, 221)	Preocupación por la formación del estudiante (C6_EDC:17)
Ganas de aprender (C6_FG:198)	Conocimiento los grupos de estudiantes y adaptación de propuesta de trabajo en cada clase (C6_FG:115)
Autocrítica (C6_EDC:45, 57; C6_FG:345)	Disposición al trabajo extra (C6_EDC:57)
Voluntad, ganas de trabajar (C6_EDC:65, 257; C6_FG:71, 73, 76)	Se responsabiliza por logros de estudiantes (C6_EDC:57)
No busca excusas (C6_EDC:257)	Actualización permanente más allá de la disciplina (C6_EDC:243, 245, 251; C6_FG:207, 215)
Receptividad (C6_FG:71, 196)	Disposición a enriquecerse mediante aportes diferentes (C6_FG:21)
Flexibilidad (C6_FG:199, 364)	Capacidad de relacionarse con colegas (C6_FG:202)
Respeto por el otro (C6_FG:236)	Motivación para buscar y apertura para probar nuevos enfoques (C6_FG:202, 364)

Elaboración propia.

La directora, por su parte, describe a los docentes que considera colaboradores como profesionales “*fuertes*” y que “*están siempre*” que las actividades del liceo los requieren, especialmente para organizar eventos (C6_EDi:24). La docente colaboradora agrega que “*somos muy pocos los profes que somos como comodines*”, con relación a la actitud de disponibilidad para ayudar cuando la actividad lo requiere (C6_EDC:99). En este sentido, la directora define la colaboración como

una herramienta y una estrategia de trabajo, una forma de trabajar, muy positiva. Que lleva un largo proceso. Y que todos los días hay que ir pasito a pasito. (...) sirve para motivar al estudiante, para motivar al docente, salir de su rutina, porque llega un momento que estás cansado de hacer siempre lo mismo, por más que te resulte fácil. Y me parece que, desde el punto de vista de generar mejores vínculos dentro del centro, dentro de toda la comunidad educativa, es totalmente positivo (C6_EDi:208)

La cuestión de los vínculos no escapa a la opinión de las docentes que participan del grupo de discusión. Al respecto se menciona que lograr la colaboración a nivel profesional tiene que ver con

varios factores, pero lo primordial es el relacionamiento a nivel personal y el estilo de trabajo a nivel profesional. Un extracto de la conversación demuestra estas ideas:

DC: Depende del grupo, depende del vínculo que vos establezcas con los docentes y de lo que estés haciendo. A veces no se logra. Querés y queda todo en la nada y otras veces hay algo que... Y nos reunimos y sin querer empezamos a desarrollarlo y terminamos con un buen vínculo, en el que te sentís cómoda, en el que tenés ganas de trabajar, y en el que... A veces por el vínculo mismo, o sea, el proyecto por ahí queda, pero estableció... Ustedes dos también tienen un vínculo muy fuerte...

DG: Sí, nosotras trabajamos mucho juntas...

DD: Y creo que nosotras tres también logramos eso, que no siempre se logra. A veces, pensando, capaz, que en cómo lo vas a evaluar después con los chiquilines si es un trabajo... Creo que fue una de las cosas que más a mí me ha costado coordinar con otras materias, por cómo se evalúa después. ¿Quién evalúa? ¿La nota va en común? Y qué se yo. Pero hay otros proyectos que no están involucrados los chiquilines directamente en la evaluación y que han dado mejor resultado. Ya sea de estudio de casos, de un proyecto de una técnica, lo que sea. Creo que es bueno si se da el vínculo humano de base.

DG: Claro, nosotros este año con [nombre], que es la profesora de historia, yo soy de geografía, hemos coordinado muchísimo. No me ha pasado otros años porque me parece que pasa por el vínculo y la manera de dar la clase. Capaz que, por ejemplo, tenés más o menos los mismos criterios de evaluación, o apuntamos hacia el mismo lado, entonces después, a la hora de hacer un trabajo colaborativo, es más fácil, ¿no? (C6_FG:10-13)

Y luego reflexionan de la siguiente manera:

DH: Pero cuando se logra, y capaz que también va en eso de los vínculos y a veces cuando tiene más años de trabajo en la institución y se conoce, creo que se enriquece de una manera...A mí me... Fluye.

DG: Sí, se hace solo...

DH: Fluye solo...

DG: ¿No? tenemos esto y esto...

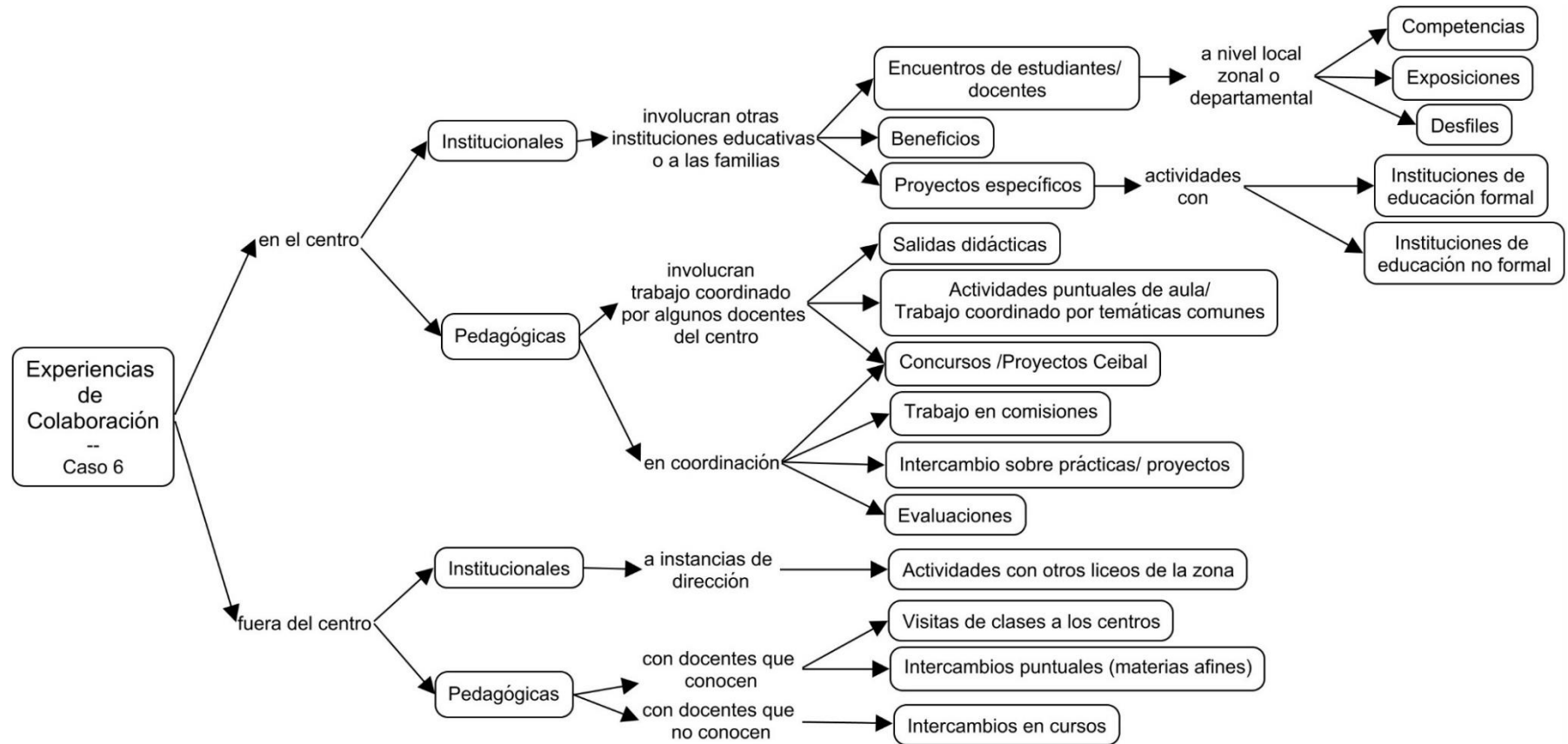
DH: Ni plantearte... Claro... A sentarnos, decir "Bueno, ¿cómo lo hacemos?" Es una conversación así, fluye. (C6_FG:16-20)

A partir de los vínculos generados, surgen iniciativas de trabajo colaborativo en mayor medida dentro del centro (véase Ilustración LIII). Por ejemplo, como forma de que los estudiantes logren tener una visión más amplia de las realidades existentes, más allá de la que conocen y vivencian, la dirección promueve la realización de eventos con sede en el centro, en los que están involucradas otros liceos, ya sean de la zona o de todo el departamento. Tal es el caso de la organización de competencias de diferentes temáticas (deportivas, por asignaturas, entre otras) y ferias de ciencias (C6_EDi:18, 119, C6_EDA:44, 48, 49).

También se organizan eventos que tienen impacto en la comunidad local, como un desfile o un bingo (C6_EDi:18, 24), y actividades específicas con instituciones educativas de la localidad ya sea por proyectos específicos, como por iniciativas de los docentes para establecer redes (C6_FG:422).

En cuanto a las actividades de colaboración que tienen un componente específicamente pedagógico, los informantes reseñan salidas didácticas (C6_EDC:13), actividades de coordinación entre docentes que trabajan temáticas similares desde diferentes asignaturas (por ejemplo, biología y ciencias físicas, geografía e historia), o la colaboración para una actividad puntual de aula (C6_EDi:34, 36; C6_FG:13, 31, 32, 71, 89).

Ilustración LIII. Experiencias de colaboración docente en el caso 6



Elaboración propia.

En esta misma línea de actividades, proyectos que implican una participación variable en cuanto a número de docentes se relacionan a los concursos propuestos por Ceibal, específicos para educación media (C6_EDi:99, 103; C6_EDA:9). Como se ha mencionado, la flexibilidad del espacio de coordinación en este centro permite el intercambio de experiencias de aula, ya sea de manera formal, mediante la presentación de experiencias puntuales o proyectos desarrollados a todo el colectivo, o de manera informal, mediante comentarios puntuales entre subgrupos de docentes, en charlas donde se intercambian anécdotas (C6_EDA:148). Trabajos más institucionalizados, como el caso de la sistematización y análisis de resultados de evaluaciones, también se elaboran de manera conjunta en estas instancias de encuentro (C6_FG:89). La coordinación se aprovecha, en algunas ocasiones para el trabajo en comisiones sobre temáticas como dificultades de aprendizaje, generación de eventos, proyectos (C6_EDi:131).

Las experiencias de colaboración que tienen lugar fuera del centro son relativamente escasas. La participación en eventos que implican encuentros de estudiantes se limita a liceos de la zona, a instancias de dirección, o resultan de iniciativas puntuales de la docente colaboradora, quien coordina las visitas de clases de un liceo a otro con docentes que conoce. Otros intercambios con colegas de otros centros tienen lugar si existe un conocimiento previo de los docentes, o se ha desarrollado una amistad, y se da principalmente si las asignaturas son de una misma área (C6_EDA:64, 382; C6_EDC:31). Por otra parte, el intercambio en colaboración con docentes que no se conocen se realiza en cursos de modalidad a distancia, donde las dinámicas permiten la socialización de experiencias y reflexiones, aunque la única docente que menciona esto es la identificada como colaboradora (C6_EDC:253).

La socialización de prácticas en colaboración y la reflexión fuera del centro tienen bajo impacto en el trabajo docente y, dentro del liceo, es limitada por cuestiones de apertura de algunos docentes y disponibilidad para compartir sus prácticas. No obstante, los docentes reconocen los beneficios de la colaboración (véase Tabla 109), en especial en función de la enseñanza integral a los estudiantes (C6_EDi:34).

Tabla 109. Beneficios de la colaboración identificados por los informantes en el caso 6

Para estudiantes	Para docentes
<i>“Si el alumno ve que estás trabajando con otro [docente], para mí es mejor. Desde el punto de vista de que la enseñanza es integral” (C6_EDi:34)</i>	<i>“El intercambio (...) si comparte con otros profesores, tiene otras vistas, otras miradas sobre algunos temas, y cómo enfocarlos” (C6_EDA:58)</i>
<i>“Lográs muchísimos mejores resultados. Por lo menos en la estimulación y en la motivación de los chiquilines” (C6_FG:14)</i>	<i>“Me divierte más, creo que también me hace crear más y pensar diferente las clases” (C6_FG:14)</i>
<i>“Creo que a los chiquilines también les resulta más interesante, una clase de esa manera” (C6_FG:14)</i>	<i>“Enriquecimiento grupal e individual” (C6_EDA:434)</i>
<i>“Cuando ellos ven que nosotras podemos englobar distintas asignaturas, el resultado es otro, porque ellos también trabajan colaborativamente entre ellos” (C6_FG:24)</i>	<i>“Ayuda a un sentido de considerar estar con otro, solidaridad (...) Que hay más unión. Generar más pertenencia [al centro]” (C6_EDi:36)</i>
	<i>“Enriquece muchísimo” (C6_EDC:53)</i>
	<i>“Te abre de una manera que está genial, te enriquece” (C6_EDC:251)</i>
	<i>“Creo que eso te sirve, para ponerte en el lugar del chiquilín” (C6_EDC:53)</i>

Elaboración propia.

Durante el grupo de discusión las docentes puntualizan que lograr la colaboración fluida es un proceso lento, que requiere del aprestamiento de los docentes y de los estudiantes. Así, señalan que, a los alumnos el planteo de actividades coordinadas por más de un docente les cuesta, “no están acostumbrados” (C6_FG:25). Como contraparte a los beneficios indicados, lograr la colaboración presenta ciertas dificultades a nivel del centro (véase Tabla 110).

Tabla 110. Dificultades para la colaboración identificadas por los informantes en el caso 6

	Dificultades	Evidencias
Sistema educativo	Multi-empleo y rotación	<p>“No me tuvieron que ubicar mis horas de coordinación en otro horario, por una cuestión capaz de horarios en otro liceo o demás...” (C6_EDC:137)</p> <p>“La mayoría de los docentes trabajan en más de una institución, en más de una ciudad, entonces (...) en general, lo que sucede es que la gente no está abierta a eso de compartir” (C6_FG:21)</p> <p>“Este año varió mucho de profes” (C6_EDC:81)</p> <p>“Seremos seis o siete profesores que somos fijos. Y los rotativos, ¿no?” (C6_EDA:238)</p>
	Salario y tiempo de trabajo extra	<p>“Si vos te abris, comentás, participas, esto y lo otro, te lleva trabajo extra. Si, y no te lo pagan” (C6_EDC:57)</p> <p>“Hay que seguir formándose y hay que seguir leyendo, investigando, buscando. A mí me parece que va por ahí también, (...) hay gente que claro, viene, hace su trabajo y se va” (C6_FG:42)</p> <p>“No genero esa colaboración entre docentes, que implica juntarse en equipo, armar el proyecto, horas extras de trabajo” (C6_FG:295)</p>
	Supervisión	<p>Vino con mucho ímpetu ese inspector y nos pidió todos los mails y que iba a hacer un blog en común o una cadena de mails para que todos estemos informados y consultas y demás y... Si a vos te llegó el mail avisame... Por ejemplo. Todos los inspectores, todos te piden el mail. ¿Para qué nos piden el mail? [Para] absolutamente nada, ni siquiera una sugerencia de lectura [envían]. (C6_EDC:228, 230)</p>
	Falta de formación de base	<p>“Ninguno de nosotros fuimos formados en nuestra carrera, para trabajar en proyectos. Digo, como eso, pasará en muchos otros temas” (C6_FG:296)</p> <p>“En la forma de evaluar, como nosotros fuimos enseñados [en formación docente]” (C6_FG:301)</p>
Contexto del centro	Tiempo en la institución	<p>“Yo creo que los tiempos. No sé... en este liceo tengo solamente seis horas” (C6_EDA:60)</p> <p>“Porque no te podés ver con otros profesores...” (C6_EDA:84)</p> <p>“Es muy difícil estar cinco minutos en el recreo, hablar un poquito...” (C6_EDA:88)</p> <p>“No te cruzás [con los docentes], ni en los horarios ni en los días [en el centro]” (C6_EDC:91)</p>
	Locomoción	<p>“Es un liceo que es difícil llegar, que no tenés frecuencias de locomoción” (C6_EDC:81)</p> <p>“Es muy difícil conseguir un profesor que quiera trabajar acá (...) sabe que es complicado entrar [desde la ruta a la localidad], salir...” (C6_EDA:238)</p>
	Organización de la coordinación	<p>“Hay gente que coordina fuera de hora, por cuestiones de horarios, también. Entonces, nunca estamos todos, en coordinación en el mismo momento. Entonces creo que también eso es una dificultad para promover” (C6_EDC:137)</p>

Continúa.

Tabla 110. Continúa

	Dificultades	Evidencias
Idiosincrasia docente	Atención a su materia/ grado	<p><i>"Yo considero que hay que terminar con eso de las chacras" (C6_EDi:34)</i></p> <p><i>"Somos dos profesores de física (...) Entonces a veces hablamos, pero viste, no hacemos proyectos" (C6_EDA:30)</i></p> <p><i>"Hay gente (...) que hace cuatro años que está acá y jamás hemos hecho nada juntos, ponele. Y no es porque uno cierre todo bajo siete llaves, y no diga..." (C6_EDC:131)</i></p> <p><i>"Esa dificultad en usar las materias para enriquecernos" (C6_FG:67)</i></p> <p><i>"Yo lo veo en nuestra carrera, [que] es a puertas cerradas. Y no sé por qué. No sé si cada uno defiende su chacrita, si nos da temor la mirada del otro" (C6_EDC:53)</i></p>
	Actitud hacia el trabajo	<i>"Es más trabajoso. Tenés que hacerlo bien, tenés que planificarlo, y fundamentalmente, la parte más difícil, es la parte de evaluar" (C6_EDi:36)</i>
	Falta de autocrítica	<i>"La mayoría de los profes que hablás, que pasa eso, dicen: 'Ah, los chiquilines no estudian, los chiquilines esto, los chiquilines lo otro, los chiquilines'. ¿Y vos? ¿No tenés cierto grado de responsabilidad? Me parece que sí y mucho" (C6_EDC:57)</i>
	Actitud hacia la colaboración	<p><i>La predisposición del propio docente. Eso también va con uno... ¿Viste? Yo vengo a trabajar, vengo a cobrar el sueldo...o vengo a colaborar también, no se... El que quiere venir, sentarse ahí, tomar mate, no hablar con nadie e ir solo al aula lo sigue haciendo (C6_EDi:38)</i></p> <p><i>"O se van a fumar allá" (C6_EDi:42)</i></p> <p><i>"Yo creo que uno es el temor a la mirada ajena" (C6_EDC:57)</i></p> <p><i>"Que no me vea el otro" (C6_EDC:59)</i></p> <p><i>"No fue que hubo cinco profes que dijeron 'Yo voy, yo voy, yo voy' [Ríe]" (C6_EDC:97)</i></p> <p><i>No es sencillo encontrar a los pares, porque uno creo que se presenta como abierto para plantear actividades colaborativas, pero no encontrás esa recepción. A veces hay gente que no le interesa, hay gente que es muy celosa de su trabajo, o hay gente que tiene temor, me parece a mí, de la mirada del otro colega sobre el trabajo (C6_FG:14)</i></p>
Elaboración propia.		

Entre los factores negativos que influyen en la colaboración se señala el multi-empleo docente, la rotación de profesores de un año a otro lo que dificulta establecer vínculos profesionales, y los salarios. A criterio de los informantes los ingresos no son suficientes como para dedicar más horas que las ya invertidas en el trabajo de aula, tanto sea en actividades en equipo o en formación permanente en diferentes aspectos de la tarea docente.

Otros factores que actúan como barrera a la colaboración, asociados a la organización del sistema educativo, refieren a la falta de apoyo de las inspecciones de asignaturas, en especial, la carencia en las orientaciones sistemáticas y en canales de comunicación fluidos que permitan mayores intercambios con los inspectores. También apuntan la falta de formación de base sobre trabajo en proyectos y con relación a modalidades de evaluación diferentes a los modelos tradicionales.

En el conjunto de dificultades que se asocian al contexto del centro, los docentes indican que el tiempo de permanencia en el centro es uno de los factores que impide mayores trabajos en colaboración. Los docentes que tienen pocas horas o pocos días a la semana en este liceo, no se ven con algunos colegas, a lo que se suma que no todos asisten a la coordinación por un tema de horarios de transporte, o porque trabajan en otros liceos, y la dirección debe flexibilizar los criterios de asistencia al centro durante las reuniones semanales conjuntas.

Con relación al grupo de dificultades asociadas a la idiosincrasia docente, la evidencia coincide en indicar las actitudes personales de los docentes hacia la colaboración como la principal barrera. Los informantes indican que algunos docentes se aíslan, y evitan el contacto durante los recreos o las horas puente, atribuyendo estas actitudes al temor a compartir las prácticas y exponerse a la mirada del colega. Además, indican que ante ayudas puntuales, es difícil encontrar en el centro docentes dispuestos a dedicar de su tiempo más allá de lo que implica su horario normal en la institución.

A esto se suma el trabajo en asignaturas que funcionan en lo que los docentes llaman “*chacras*”, es decir, parcelas de conocimiento fragmentado que para algunos docentes es complicado desarticular para trabajar desde la multidisciplinariedad. Aunque la permanencia de trabajo en el centro se indica como un factor que permite conocer al colega, en algunos casos no resulta suficiente para generar trabajo compartido, quizás porque el trabajo en equipo tiene como contrapartida una inversión de tiempo mayor en el imaginario de algunos docentes. Un elemento que la docente colaboradora destaca como barrera para el trabajo colaborativo es la falta de autocrítica de los docentes que, ante el fracaso de sus estudiantes en lograr avances significativos en sus aprendizajes, culpabilizan a la falta de estudio de los estudiantes y no reflexionan sobre la adecuación de sus prácticas de aula.

En resumen, en este liceo el trabajo colaborativo que se realiza termina siendo impulsado por un número reducido de docentes. Es decir, que la colaboración puede caracterizarse como incipiente y muchas ideas de trabajo en conjunto quedan en la propuesta, porque los docentes que las proponen no encuentran eco en otros colegas como para extender estas prácticas. Por lo tanto, los docentes que colaboran son aquellos que tienen afinidad entre sí, para proponer ideas “*de pasillo*” (C6_FG:21), sin planificaciones o registros detallados y que, además, no tienen evaluaciones específicas de impacto en los estudiantes (C6_FG:89).

v. Rol de las TIC en la colaboración: entusiasmo versus flojera

En la realidad descrita, las alternativas para el trabajo conjunto entre los miembros del colectivo, en especial de aquellos que tienen menos tiempo en el centro o que deben realizar la coordinación en otros espacios, podrían concretarse mediante el uso de recursos TIC específicos. Sin embargo, la directora asegura que sus esfuerzos para optimizar el uso de herramientas TIC para la colaboración “*es de a poco... porque hay una negación del docente todavía a trabajar con las TIC*” (C6_EDi:67).

Aunque la directora reconoce que no es “*muy tecnológica*” y que no es “*mucho la que incentiva*” al uso de TIC en el centro, acompaña las iniciativas de dos docentes que identifica como “*grandes entusiastas, y son las que muchas veces contagian a los otros [colegas]*”, por lo que la directora declara estar “*colaborando con ellas*” para promover el uso de TIC en el centro (C6_EDi:93, 97). A pesar de que estas docentes buscan movilizar a los colegas para usar recursos tecnológicos, la directora reconoce que “*un poco porcentaje*” de los profesores utilizan las herramientas tanto para colaborar como para el aula. Admite que son solo “*cinco o seis docentes como mucho*” (C6_EDi:79, 81). Entre los usos principales que realiza el profesorado está el intercambio de información o materiales y la evaluación en línea (véase Tabla 111).

Tabla 111. Herramientas TIC según el conocimiento y uso dados por los docentes en el caso 6

	Herramientas para el aula	Herramientas para colaborar
Conocidas (no usadas)	-Plataformas educativas	-Plataformas educativas
Usadas	-Aplicaciones para evaluación en línea (juegos) -Aplicaciones de videoconferencia -Repositorios de materiales y recursos -Aplicaciones de medición -Grupos cerrados en redes sociales	-Correo -Mensajería instantánea

Elaboración propia.

Las participantes en el grupo de discusión concuerdan en que los recursos tecnológicos tienen ventajas para el trabajo con otros colegas, aunque dan a entender que la actitud hacia el trabajo y hacia la colaboración de cada uno es el factor determinante para concretar la colaboración. Un extracto de la evidencia al respecto ilustra sobre este tema:

DD: Los recursos que brinda hoy la tecnología, también, te permiten estar más conectado...

DH: Te comunicás, te comunicás y te conectás, igual no te cruzás (...) Pero nos comunicamos por [mensajería instantánea] y a través de los chiquilines (...)

DG: Si va más en las ganas que tengan de hacer, me parece...

DH: Creo que va en el colega que vos encuentres, o en la postura de uno también. (C6_FG:74-77)

Además, señalan las ventajas para el trabajo con los estudiantes:

DH: Mismo los chiquilines, cuando uno le manda a hacer un trabajo colaborativo, un trabajo en equipo, a veces te dicen: "Ah, no nos pudimos juntar porque él vive allá, el otro tiene inglés". Digo: "No, se juntan virtualmente".

DG: Hoy por hoy no hay impedimento [inaudible, superposición]

DH: Y para nosotros es lo mismo. (C6_FG:83-85)

En cuanto a la comunicación institucional dos herramientas son tenidas como invaluable por las participantes del grupo de discusión: el correo y la mensajería instantánea (C6_FG:86-88, 535). En el caso de este centro, un dispositivo instaurado por parte de la dirección es el uso de un correo institucional, al que algunos docentes acceden para enviar tareas y socializar proyectos: *"la idea de la dirección es que enviáramos tareas o actividades que estábamos haciendo, para socializar, para saber ellos en qué anda fulano, o capaz que fulano presentó tal actividad y a mí me sirve, y me puedo enganchar"* (C6_FG:544). Sin embargo, solo algunos docentes utilizan esta posibilidad para el intercambio, especialmente reforzada por la afinidad entre docentes (C6_EDC:93, 97).

Por otro lado, la docente colaboradora reconoce que *"es un debe que tengo"* el hecho de no utilizar plataformas para el intercambio con docentes del centro y lo justifica en estos términos: *"el trabajo colaborativo es más cara a cara, acá [en el centro]"* (C6_EDC:77). En definitiva, las herramientas utilizadas entre el profesorado solo se aplican a la comunicación o a la distribución de información que resulta pasiva en el caso de la mayoría de los docentes. Así puede identificarse un uso instrumental limitado de los recursos TIC para la colaboración, mientras que la actitud general hacia la colaboración con TIC se polariza entre entusiastas y apáticos.

En cuanto a los recursos para el aula, la directora menciona que existe un aula virtual de Ceibal que ha servido para el acercamiento a temas, principalmente artísticos, que ayudan a abrir el

panorama a los estudiantes en un contexto donde las expresiones de este tipo son limitadas (C6_EDi:96). Otro tipo de actividades en el aula es limitado porque algunos de los estudiantes no llevan los equipos a clases o no los tienen en funcionamiento (C6_EDi:73). Además, de plantearse consignas donde se utilicen dispositivos en el aula, un docente expresa que

no podés estar controlando a todos, y vos te descuidás y están en el [las redes sociales], están en otras cosas (...) Se distraen. Por ejemplo, también usamos el celular como cronómetro. Y te descuidás un segundo y ya, sacando fotos, mandando un mensaje... Entonces, en parte es positivo, ¿no? Que todos tengan el acceso a las computadoras, al internet. Pero a veces dificulta la clase... (C6_EDA:100, 104)

Este docente agrega a su vez que los dispositivos Ceibal tienen problemas para conectarse a internet (C6_EDA:110). Mientras que la docente colaboradora admite que no tiene dispositivo Ceibal disponible, por lo que se compró una computadora para llevar al liceo y trabajar en clase. El inconveniente que se le presenta es que no puede acceder a la red Ceibal con este dispositivo y debe conectarlo a su teléfono con datos móviles a su costo, para poder trabajar en el centro (C6_EDC:69). Y aclara que, a pesar de las dificultades, no deja de utilizar los recursos TIC para el trabajo en el aula.

La directora también menciona el problema de conexión a internet (C6_EDi:85, 87) y en lo que respecta a los dispositivos, manifiesta que tienen poca memoria, y algunos de los equipos entregados a los docentes no tienen posibilidades de conectarse con pantallas para proyectar materiales en clase (C6_EDi:89). En este sentido cuenta que, para cambiar los equipos obsoletos los docentes de ciclo básico realizaron un proyecto específico. De cualquier manera, la directora comenta que, para la distribución en este caso particular, no se tuvo en cuenta la realidad de docentes que utilizan los equipos y no llegan al mínimo de diez horas de trabajo en el centro. Estos docentes, no recibieron reposición de dispositivos, a pesar de haber participado en el proyecto (C6_EDi:77).

Salvando las dificultades, los docentes declaran utilizar TIC en el aula, especialmente el repositorio de textos de la biblioteca Ceibal o del portal UruguayEduca (C6_EDC:71), aplicaciones específicas para ciencias (C6_FG:100), aplicaciones para evaluaciones en línea (C6_FG:463, 477; C6_EDi:61), grupos cerrados en redes sociales para intercambio de materiales o subida de tareas (C6_FG:529), y conexión con otros centros como parte de proyectos específicos (C6_FG:586, 588; C6_EDi:192). Todos los casos indicados parecen referir a iniciativas puntuales de los docentes, pero no a usos extendidos en el centro.

En resumen, las TIC para la colaboración pasan a un segundo plano, debido a que lo primordial en este liceo es el encuentro presencial. En este sentido, los testimonios indican, con cierta hilaridad, la forma de trabajo en colaboración que representa este centro:

“Hacés tu, tu, tu, tu, y es de pasillo” (C6_EDC:65)

“¿Qué te parece si hacemos esto?’, ‘¿Te parece?’. Chu, chu y salió” (C6_FG:89)

Las docentes más entusiastas no logran integrar las TIC en mayor medida en el trabajo entre docentes, aunque los distintos informantes muestran un uso de recursos variados para el trabajo en el aula. A pesar de que en el centro se proponen modalidades para compartir recursos y prácticas, la mayor parte de los docentes, por diversos motivos, no aprovechan los recursos digitales para una mayor interconexión entre pares.

vi. Síntesis del caso 6

Llegados al liceo, el ambiente que se respira transmite la paz del campo. El centro, localizado entre pueblos y campos se presenta como un caso de ruralidad “*distinta*” (C6_C:94), que significa el trabajo de huerta y tambo a pequeña escala. El nivel de contexto sociocultural marca, más que una diferenciación económica con otros contextos, una manera de vivir chata y despreocupada que se traslada al trabajo docente, que transcurre sin estrés (véase Tabla 112). La apertura del centro a la comunidad y a la zona, en busca de acercar a las familias y fomentar un mayor apoyo a la educación de los estudiantes se relaciona a la organización de eventos tradicionales que hacen del centro el lugar de reunión social. No obstante, el acercamiento de las familias al liceo no es común ni fluido para conocer la marcha de los estudiantes, debido a que los espacios de reunión con los docentes coinciden con la hora de la siesta.

Algunos profesores, advierten que el impacto del contexto y la falta de apoyo de las familias deprime las expectativas de los estudiantes para continuar con estudios superiores, e incluso, de culminar la educación media superior. En consecuencia, algunos docentes tratan de acercar a los estudiantes a otras realidades, ya sea sacándolos del centro a otros lugares o utilizando las TIC con fines culturales y pedagógicos. No obstante, los esfuerzos son aislados o esporádicos.

El entorno del centro, las características de los estudiantes y lo reducido de los grupos, son elementos que hacen que los docentes sean más cercanos a los estudiantes y más laxos en las exigencias académicas. Lo que podría traducirse en una enseñanza más personalizada, se convierte en una desventaja, puesto que, a pesar del acompañamiento y el conocimiento de los estudiantes, el nivel de desempeño del centro no mejora. En este sentido, el uso de TIC para motivar a los estudiantes se ve entorpecido por las dificultades para la conexión a la red Ceibal o lo obsoleto de algunos equipos. Algunos docentes hacen usos puntuales de herramientas, pero solo parecen reportar ventajas a los profesores y no a los aprendizajes de los estudiantes.

La coordinación semanal tiene un mínimo de noventa minutos. Sin embargo, debido a que se trata de un centro de difícil accesibilidad y la mayoría de los docentes trabaja en otros liceos, algunos profesores no pueden cumplir con la asistencia a estos encuentros. Como alternativa propuesta por la dirección y para facilitar el trabajo coordinado, los docentes pueden acceder a un correo institucional y compartir con los colegas las actividades y proyectos que realizan. Según el testimonio de los informantes, solo cuatro o cinco docentes utilizan este recurso, por lo que no resulta de utilidad a su fin. Los docentes terminan por coordinar en instancias informales y sin demasiada difusión del registro de prácticas y resultados. Los trabajos coordinados se logran a través de mensajería instantánea, pero principalmente por conversaciones informales, de pasillo.

En un entorno aislado y carente de estímulos, donde la siesta y la falta de expectativas marcan los ritmos de trabajo en el centro, parece razonable que la mayoría de los docentes haga un esfuerzo mínimo por cumplir con su trabajo. En el caso del grupo de docentes estables, que tienen afinidad para el trabajo en conjunto, el impacto de la informalidad parece mayor, si se tienen en cuenta las formas de coordinar actividades pedagógicas y las maneras de registrarlas. Las limitantes de conectividad del centro se conjugan con una actitud neutra o apática hacia el trabajo con TIC tanto para el aula como para la colaboración con colegas. Así, llegados al liceo, el ritmo de trabajo descontracturado y flexible invita a dejarse llevar por una modorra que adormece las prácticas colaborativas y permite un tiempo de olvido del estrés que significa la tarea docente en otros contextos.

Tabla 112. Síntesis del caso 6

Elementos caracterizadores del centro	Cuidad/ zona	Localidades pequeñas (1.000 hab. est. en total)
	Contexto sociocultural	Medio-Bajo (Q3)
	Tipo de centro	Liceo rural
	Edificio, capacidad	Tamaño inadecuado, bien mantenido
	Estudiantes	Pocas perspectivas de continuar estudiando 98 estudiantes
	Familias	Acercamiento al centro: Bajo
	Docentes	32 docentes Mucha rotación
Organización del centro	Facilitadores para el trabajo	Apoyo por parte de la dirección Afinidad con algunos docentes
	Impedimentos para la colaboración	Multi-empleo Tiempo en el centro
	Socialización y reflexión dentro del centro	En coordinación: Media-Baja Espacios informales: Baja
	Socialización y reflexión fuera del centro	Espacios formales: No Alternativas: Cursos
	Registros de las prácticas colaborativas	Registros formales (libro del profesor): Socialización baja Registros discrecionales: Socialización medio-alta, en coordinación
	Clima organizacional	Distendido
	Supervisión	Apoyo e incentivos a docentes
Colaboración docente	Definición	Herramienta y estrategia de trabajo
	Características del docente que colabora	Personales: Apertura, capacidad de autocrítica Profesionales: Enfoque en el estudiante, formación continua
	Experiencias dentro del centro	Institucionales: Media Pedagógicas: Media-baja (limitada a grupos)
	Experiencias fuera del centro	Institucionales: Media-baja Pedagógicas: Media-baja
	Beneficios percibidos	Profesionales: Alto Estudiantes: Alto
	Dificultades asociadas	Tiempo Características personales
Uso de TIC	Actitud	Pocos entusiastas, neutra
	Para colaborar	Correo electrónico Mensajería instantánea
	Para el aula	Aplicaciones para evaluación en línea: Uso medio Otros: Medio, puntual
	Plan Ceibal	Ventajas: No se mencionan Desventajas: Problemas de conectividad en el centro

Elaboración propia.

c. Caso 7: Colaboración impuesta

*Son costumbres tradicionales que tienen su razón de ser...
Puesto que se trata de una antigua costumbre no puede ser un error...*

Julio Cortázar, Con legítimo orgullo, 1967

Este liceo se caracteriza por tener la mayor tasa de desempeño, en el nivel de contexto sociocultural más alto para los centros del departamento (véase Ilustración LIV). Estas condiciones ideales resultan un escenario interesante para analizar el fenómeno de la colaboración. Más allá de las cuestiones estadísticas, la influencia del contexto marca la existencia de ciertos estándares y tradiciones que se incorporan al trabajo docente, ya sea porque los profesores pertenecen a la comunidad y comparten su idiosincrasia, o porque los modos de funcionamiento del centro se ven impregnados por costumbres arraigadas, de las que el colectivo no se puede desprender.

Ilustración LIV. Características destacadas del caso 7

Caso 7

<p>Liceo urbano Nivel de contexto socio-cultural: Q5 Desempeño: Alto</p> <p>Estudiantes: 838 Docentes: 130</p> <p><u>Grado de colaboración:</u> "Proyectos innovadores (...) múltiples, múltiples proyectos, que tienen una historia detrás" (C7_EDi:40)" "...ciertos profesores se ven recargados con las actividades o con el trabajo y otros un poco más descansados." (C7_FG:11)</p> <p><u>Uso de TIC para trabajo colaborativo:</u> <Mensajería instantánea <Correo</p>	<p><u>Contexto:</u> -Ciudad mediana -Valores y tradiciones arraigados</p> <p>Involucramiento de familias: Medio</p> <p>>Plataformas educativas</p>
--	---

Elaboración propia.

Como bosquejo de la situación del centro puede distinguirse una colaboración forzada que involucra a una parte importante del colectivo, pero no tiene un enfoque particularmente pedagógico, sino que se realiza a nivel institucional como parte de tradiciones de funcionamiento del centro. La tradición no es cuestionada, ni adaptada según las necesidades del liceo, sino que se impone como forma de trabajo conjunta y ocupa la mayor parte de los tiempos de coordinación. A estas iniciativas impuestas se suman las tensiones debido al estilo de dirección y una escasa utilización de herramientas TIC para facilitar el trabajo compartido.

i. El centro como contexto: resultados inflados

El liceo funciona en una edificación que impresiona por su tamaño y por su apariencia (C7_O1:4). A primera vista, se trata de un edificio bien cuidado, aunque durante las visitas se pueden apreciar algunos detalles de mantenimiento, que resultan mínimos en relación con el estado general. Por ejemplo, tanto el hall de acceso como la oficina de la directora presentan signos de filtraciones en el techo, mientras que, en contraste con los jardines, el área de estacionamiento está descuidada y desorganizada (C7_O1:4; C7_O4:40).

No obstante, la capacidad resulta acorde para atender tres turnos (C7_C:97, 105, 106), que funcionan bajo la supervisión de una directora y dos subdirectores. La directora, que no vive en la ciudad, está en su primer año de trabajo en el centro, pero cuenta con once años de experiencia en equipos de dirección (C7_EDi:206). Sin embargo, como se observa por el movimiento del centro y lo confirma la propia directora durante la entrevista, se encuentra “*muy cansada*” (C7_EDi:196, 202; C7_O1:5, 14; C7_O4:32, 33, 37), porque tomar ese cargo le implicó “*asumir un vendaval*” (C7_EDi:283) en un centro que resulta muy demandante en cuanto a actividades.

En la administración trabajan cinco funcionarios, tres con cargo de bedel y dos con cargo de secretaría (C7_C:100, 102). En cuanto al personal docente, una parte son de la ciudad o provienen de la zona (localidades cercanas), mientras que hay docentes que llegan a viajar desde otros departamentos para dictar clases en el centro (C7_EDi:152).

Este colectivo trabaja con 838 estudiantes, 340 de los cuales corresponden al ciclo básico (C7_C:51, 58). En su mayoría, los alumnos provienen de la ciudad, aunque algunos viven en el campo (C7_C:108). A criterio de la directora los estudiantes tienen un nivel de desempeño medio y medio-alto, si los compara con otros liceos en donde ha trabajado (C7_C:110). Sin embargo, la percepción de los docentes es diferente. Durante el grupo de discusión los docentes reflexionan sobre el nivel de desempeño del centro, nombrando diferentes factores que hacen pensar que los resultados están abultados. Por ejemplo, hablan de lo permisivo del sistema de pasaje de grado, lo que se suma a la disminución de las exigencias de algunos docentes:

DL: Yo no creo en los números porque personalmente (...) creo que han tenido la suerte de que han tenido profesores que les han dado un gran empujón. Si, entonces no creo en los números. No sé cuán preparados están. Pero no, no creo, porque me parece que el nivel de exigencia es cada vez menor. Entonces, bueno, como no habla en la clase, me trajo los deberes, bueno, lo salvé.

DF: ¿En ciclo básico decís vos, [nombre de la docente]?

DL: En general...

DE: Yo creo también que no salen bien preparados (...) no creo tampoco que salgan como debieran salir preparados.

DH: Sí, me parece que las notas que se les ponen no están presionadas por la gestión. No existe acá una presión de hay que pasar a tantos alumnos o no.

DE: No...

DH: Pero si coincido con [nombre de la docente] en que cada vez se pide menos de ellos. El nivel de exigencia ha bajado. Que quizás no es el reflejo de literatura e historia, que tenemos mesas de exámenes llenas, a dos salones a veces en diciembre. Y todavía seguimos cinchando con esa gente.

DE: En idioma español también...

DL: *Por eso cuando vos decís: "Es el reflejo del centro"...Atrás de ese número hay muchas cosas...*

DF: *Te viniste porque el nivel del liceo es... el nivel de aprobación es alto. El nivel de ciclo básico es muy alto, pero también el sistema es muy permisivo.*

DE: *Si, también, eso. Hay muchas oportunidades [inaudible]*

DF: *Hay mucha oportunidad para salvar el ciclo básico.*

DH: *Quizás lo que pasa es que docentes que trabajan en diferentes instituciones comparan los alumnos. Y dicen: "Bueno, dentro de todo, estos no son tan malos"*

DL: *Pueden aprobar...*

DH: *Pero es como que también resignamos conocimiento ahí...*

DE: *Si, vamos bajando...*

DH: *Varias cosas... entre ellas el conocimiento... (C7_FG:186-202)*

Por otro lado, la docente colaboradora agrega respecto del nivel que *"una minoría es muy buena. Una minoría es muy buena, es un despegue"* (C7_EDC:158). También reconoce de forma irónica que los resultados del buen desempeño del centro tienen que ver con que no todos los docentes exigen lo mismo y los terminan pasando de clase (C7_EDC:141, 143, 145). Pero luego, de manera reflexiva, manifiesta que

el nivel es cada vez más bajo, sobre todo en tercer año. Les cuesta, les cuesta razonar, les cuesta expresarse a nivel escrito, expresarse a nivel oral (...) el gran desafío para los profesores es tercer año. Pero no todos lo viven así. Porque vos te enfrentás a una reunión de profesores, y escuchás a muchos profesores decir "No, porque me entrega todas las actividades..." ¿No? Porque a veces claro, las actividades son...no exigen demasiado de ellos. Entonces sí, te entregan todas las actividades, pero ¿cuánto le exigís? ¿A qué aspirás? ¿A qué tipo de alumno aspirás formar? (...) Entonces, siento que eso ha afectado la calidad de la enseñanza, de la educación y de los saberes. Que no hay que perderlos. No es simplemente, porque sea responsable, porque llegue a tiempo, que eso sí es importante también. ¿Ta? Son cosas que tenemos que enseñarles (...) Pero no por eso resignar saberes. Porque perdemos el conocimiento... Lo perdemos mucho si no. (C7_EDC:125-129)

La directora estima que el nivel de desempeño alto está ligado al nivel del contexto (C7_EDi:36), mientras que en el grupo de discusión un docente manifiesta que existe una correlación con la idiosincrasia del lugar que permite trabajar con tranquilidad y donde los alumnos *"estudian, más o menos. La van llevando, no es un nivel de excelencia, pero dentro de lo que tenemos en el Uruguay, es una zona (...) privilegiada"* (C7_FG:177, 179).

Independientemente de las percepciones de los informantes, el hecho es que el desempeño del liceo es alto en el departamento. Según algunos de los entrevistados, el contexto en el que funciona el centro es un factor de peso en varios aspectos del funcionamiento escolar y en el rendimiento de los estudiantes. En este contexto, declaran que es usual que los visitantes se asombren *"con el orden, la disciplina y el respeto en el liceo"* (C7_EDi:36), atribuido en gran parte a la idiosincrasia local.

ii. El centro como texto: lo material no es suficiente

El liceo se ubica en una ciudad con una zona de influencia de unos 12.000 habitantes. Según las apreciaciones de la directora, se trata de una *"sociedad muy especial, en lo que es el contexto del país. Y uno de los aspectos que la hacen peculiar, creo que es el trabajo comunitario. Eso,*

probablemente tenga que ver con los orígenes y con la población fundacional” (C7_EDi:10). Por otra parte, agrega que en la ciudad

hay un entorno cultural muy rico. Me parece que esta es una sociedad privilegiada, donde aquí hay una cultura de respeto, de trabajo, del orden, de la perseverancia. Del conocimiento de la historia, de lo patrimonial, que siempre aporta al presente y a la proyección (C7_EDi:32).

En su discurso, la directora relaciona las características de la zona con las de los estudiantes y con el trabajo docente (C7_EDi:36). En esa conjunción asegura que el liceo cuenta con espacios adecuados y equipados para que estén los estudiantes y los docentes desarrollen su actividad con comodidad (C7_EDi:32). Eso lo atribuye a una asociación de padres que trabaja para el centro *“intentando apoyar todo lo que es iniciativas de aprendizaje, iniciativas de desarrollo cultural, aportando a lo que es, también, la infraestructura edilicia, el equipamiento y demás. Y todo eso favorece los aprendizajes” (7_EDi:34)*. Si bien la directora entiende que la cantidad de familiares que participa es poca, *“es una suma muy importante de dinero, que paga la asociación de padres” (C7_EDi:36)* y que se destina a varios rubros:

Todo el material que tenemos aquí, tenemos un buen equipamiento. Una buena, en general, infraestructura, un buen equipamiento. Tenemos un buen equipamiento tecnológico que nos apoya en los aprendizajes. Tenemos una muy buena biblioteca, y también un equipamiento que nos ayuda a desarrollar nuestro trabajo en condiciones confortables. (C7_EDi:32)

Hay un parque precioso al fondo, más este interior, más al costado del liceo. Hay rincones enjardinados por todos lados. Y los del fondo, los que están del otro lado de la cancha y de las gradas, hay muchos árboles con un césped precioso debajo (...) O sea que esto se mantiene con este entorno porque la jardinería está paga por [la asociación de padres]. (C7_EDi:36)

La docente colaboradora también reconoce como valiosos los aportes de *“la asociación de padres que se juntan para apoyar al liceo, hacer beneficios, para seguir teniendo lamparitas, la televisión que tiene cada salón y el aire acondicionado” (C7_EDC:139)*. En contraste con la percepción de la directora quien afirma que, en general, *“los padres están muy presentes” (C7_EDi:116)*, esta docente opina que el apoyo de las familias a los estudiantes es poco (C7_EDC:139) y así fundamenta su opinión:

Cuando vos llamás a los papás te dicen: “Yo no sé qué hacer con él. Ya no sé qué más sacarle”. Y en realidad, a veces, lo que precisa el chiquilín es que vos estés ahí. Que sigas siendo la mamá que estaba exigiendolé que haga los deberes, que estés presente. El padre presente de primero, ese padre que viene a todas las reuniones, son todos los papás, que vos los llamás y están. En segundo empiezan a quedarse, y en tercero, hacés una reunión de padres y vienen menos de la mitad. Menos de la mitad. Entonces vos ahí entendés, bueno, sin presencia de padres, sin el apoyo de los padres, es muy difícil. Si ellos no entienden que la educación es importante, es difícil que el chiquilín piense lo mismo. (C7_EDC:137)

Y reflexiona sobre la necesidad de integrar a las familias para que exista una verdadera comunidad entre padres y liceo, donde todos se apoyen mutuamente. Desde su punto de vista, esto se lograría escuchando a los familiares para tener *“otra visión de la realidad de nuestros alumnos. Que por ahí la conocés porque vos te sentás con ellos y conversás. Pero que como institución tendríamos que tener la mirada de esa realidad. Y no pasa” (C7_EDC:139)*.

En suma, el nivel de contexto sociocultural de los estudiantes que concurren al centro, sumado al trabajo de un grupo de familiares que busca asegurar que las necesidades materiales del liceo estén cubiertas, constituyen elementos de peso para el desarrollo del trabajo docente en buenas condiciones y el apuntalamiento de los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, en un entorno que se presenta como altamente favorable, el acompañamiento de las familias a los estudiantes no es constante. Esto dificulta el trabajo con los alumnos, a pesar de que el centro cuente con las condiciones materiales suficientes para funcionar.

iii. El trabajo en el centro: tensiones subyacentes

El colectivo docente está compuesto por 130 profesores, 50 de los cuales trabaja en el ciclo básico. Algunos docentes no son de la ciudad, pero a la vez pertenecen a la zona del departamento que se caracteriza por agrupar varias ciudades intercomunicadas por frecuencias de transporte público, lo que facilita el acceso al centro. Según la directora, los docentes que trabajan en ciclo básico se caracterizan por ser jóvenes, recién egresados o aún estudiantes de profesorado, por lo que tienen menos experiencia (C7_C:130, 134; C7_FG:100) en comparación con los docentes de bachillerato, que son *“muy activos”, “muy prácticos” y “más reflexivos”* (C7_C:132).

También los docentes de bachillerato son, a la vista de una docente de ciclo básico, *“más serios, más disciplinados”* (C7_EDC:194). Estos dos grupos de profesores tienen un buen relacionamiento a criterio de la directora (C7_C:142), aunque los docentes de ciclo básico se caracterizan por una alta rotación de año a año (C7_C:140; C7_FG:104). En opinión de la docente colaboradora, en el ciclo básico los docentes son más colaborativos y los de bachillerato, se caracterizan por *“defender su chacra”*, en el sentido de atender a su materia (C7_EDC:194, 196).

No obstante, la directora destaca que *“toda la institución tiene una impronta que es de carácter sociocultural, en el comportamiento, en el rendimiento académico y en la disciplina de los docentes, en la profesionalidad”* con la que trabajan (C7_C:146). Esto lo atribuye a que *“hay una parte de población, inmigrante, que tiene una cultura de trabajo, de colaboración mutua que se manifiesta (...) dentro de la institución educativa, (...) en resultados que provienen del trabajo en conjunto entre varios docentes”* (C7_EDi:10). Aunque aclara que, a pesar de estas características de los docentes de la zona, no están *“exentos de sus egos profesionales y de tener cierta competitividad”* que se manifiesta como *“competitividad con el uno mismo”* y que lleva a los docentes a *“la superación permanente”* (C7_EDi:10).

En cuanto al clima de trabajo entre docentes y con la dirección, las opiniones son encontradas. Por un lado, la directora cree fundamental apostar por un buen clima de trabajo y para lograrlo fomenta la toma de decisiones a partir de acuerdos colectivos, evitando vincularse solo con *“un séquito menor, numéricamente, que trabaja con la dirección”* (C7_EDi:38). Asimismo, procura la distribución de tareas para dar protagonismo a todos, de esta manera, busca reducir *“las dosis de control”* para *“favorecer las dosis de confianza”* (C7_EDi:38).

De esta forma, la directora siente que apoya todos los proyectos que los docentes proponen y declara no recordar *“no haber apoyado un proyecto”* que se le haya planteado por parte de los docentes (C7_EDi:40). Sin embargo, una docente tiene presente que *“en esta gestión, me pasó personalmente, y también les pasó a otras colegas, de que la dirección desestimó proyectos porque no creía que el tema fuera conveniente”* (C7_FG:168).

En otro orden de cuestiones que afectan al relacionamiento con la dirección, está el manejo del espacio de coordinación. La directora menciona que la coordinación es “*el principal*” de los espacios de socialización y reflexión sobre las prácticas de aula de los docentes en el centro (C7_EDi:162). Pero la opinión de los docentes no está en sintonía con esta perspectiva. Por ejemplo, la docente colaboradora relata:

Lo que ella [la directora] considera que es prioridad, es lo que se trabaja en la coordinación. Independientemente de que existan otras actividades que hacer, y que sean prioridad también. Como hablar de los antecedentes de los alumnos, chiquilines que tenemos con dificultades de aprendizaje. Que nos vinimos a enterar recién en la primera reunión. Tres meses después de haber empezado las clases, nos enteramos de que teníamos chiquilines con dislexia o chiquilines con otras dificultades de aprendizaje, cuando eso es prioridad. (C7_EDC:203)

Esto genera malestar en los docentes, que estiman el espacio de coordinación “*no da para [hacer] nada. Porque siempre hay que preparar cosas, por ejemplo, cuando no hay entrega de boletines con los padres, que los campamentos, las salidas didácticas, que el día del patrimonio, que... Siempre hay muchas cosas...*” (C7_FG:213). Además, con esta gestión la coordinación se organiza “*con agenda impuesta*” que no siempre contempla los emergentes que a los docentes les interesa tratar (C7_EDC:229). Lo usual es que se hable “*algo de temas generales*” (C7_EDC:225) y para otros temas importantes a criterio de los docentes, se han “*quedado esperando*” (C7_EDC:231). Por otro lado, la docente colaboradora critica el manejo del tiempo en la coordinación y quizás maneja una postura opuesta a lo que pretende la directora con los acuerdos colectivos antes mencionados. En este sentido la docente comenta:

Uno maneja también el nivel de discusión. Yo no puedo estar dos horas discutiendo si dejo a los chiquilines comer chicle en clase o no. Ya está, eso es algo que yo me tengo que encargar y yo como gestión digo no se come chicle en clase y punto, y todos lo acatamos. Ahora, si yo lo convierto en algo en que todos debemos debatir, sobre todo, se pierde lo importante. Se pierde lo importante y que como docentes lo precisamos. La profesionalización y el espacio para la profesionalización es sumamente importante. (C7_EDC:233)

La docente individualista percibe el uso del espacio de forma similar a la docente colaboradora y lo expresa en estos términos: “*había un tema para discutir [en la coordinación], pero no, hay que hablar tal cosa, tal otra, tal otra. Y cuando querés acordar ya está, se fue... Se fue la hora y se fue la hora... Entonces no queda tanto espacio para reflexión...*” (C7_EDA:182).

Por su parte, la directora explica su visión sobre el espacio de coordinación. Sostiene que

a veces proponen [los docentes], a veces proponemos nosotros. Y a veces ya están como implícitamente propuestos [los temas] por la fecha del año que es. Por ejemplo, estas últimas el tema ha estado casi implícito, porque había que organizar, primero tenía que organizar la salida. Segundo tenía que organizar el campamento, que se iba también. Cada uno según la salida didáctica que estaba organizando. (C7_EDi:194)

Tal vez por la organización de actividades institucionales, los informantes refieren a que, en la coordinación, no pueden compartir experiencias de aula (FG:219-222, 225, 226), lo que es confirmado por la directora (C7_EDi:330). Un docente bromea que el espacio idóneo que encuentran para reflexionar sobre sus prácticas es “*nuestra casa*” (C7_FG:204), dado que en el centro no encuentran el tiempo o las posibilidades para intercambiar en este sentido durante las horas pagas. O de manera alternativa, como una docente menciona, muchas veces el espacio para

el intercambio es la sala de profesores, pero se reduce al comentario con algunos colegas (C7_FG:209). Esto contrasta con lo que explica la docente colaboradora sobre las horas de coordinación, que comenta sobre cierta flexibilidad del manejo del tiempo: *“la coordinación son cuatro horas. Dos las compartimos entre todos, los martes. Y otras dos, vos las elegís cuándo hacerlas, cuándo cumplirlas y tenés que tener un proyecto con otro docente, ¿no? De tu misma asignatura o no”* (C7_ED:44).

En esta línea comenta otra docente que *“si vos no podés venir al horario de coordinación a veces te permiten que esas horas las cumplas en otro horario. A veces sí, a veces no, depende de la dirección. O el motivo, si es un motivo justificado por el cual no podés venir en ese horario”* (C7_EDA:184). A pesar de esta flexibilidad, la docente colaboradora reconoce que el tiempo de coordinación pago es muy poco *“horas reloj, es una hora y media”*, en relación al tiempo común con todos los docentes, y *“cuando estás en lo interesante del asunto, se termina la hora de coordinación”* (C7_EDC:223, 225).

Por otro lado, el registro de las coordinaciones es *“triple”* según la directora (C7_EDi:241, 247) y se envía a los docentes que han registrado su dirección de correo electrónico, aunque reconoce que les *“faltan unos cuantos”* correos (C7_EDi:245). El envío del acta de la coordinación al profesorado es confirmado por las docentes entrevistadas (C7_EDA:188; C7_EDC:237). De esta manera, los docentes que no pueden asistir se enteran de los temas tratados en el encuentro (C7_EDA:190; C7_EDC:239). Sin embargo, el registro no se comparte más allá del centro (C7_EDi:253).

En el caso de registro de proyectos conjuntos, la directora menciona que los docentes que los plantean los *“dejan acá en la sala de profesores, en su casillero. Y bueno, de pronto, si yo lo quiero ver, como mirar la libreta, o mirar el proyecto...”* (C7_EDi:259). Una docente se muestra escéptica sobre las posibilidades materiales de que la dirección revise los proyectos *“no les daría el tiempo, si quisieran hacerlo”* (C7_EDA:250). Sobre la posibilidad de que otros docentes accedan a los proyectos de colegas, una de las entrevistadas, cuenta que:

No suele hacerse, que vos digas bueno, acá en tal lugar yo puedo ir a ver las cosas que se han hecho... Si, seguramente hay como una especie de registro, no sé. Un registro diario o de actividades del liceo, pero... (C7_EDA:204)

En cuanto a los registros realizados en el libro del profesor, la directora expresa que:

No se acostumbra, me parece, a que se mire la clase en la libreta de otro. No existe ese hábito (...) Capaz que sí comentan, entre ellos, en sala de profesores. Pero no a nivel de las libretas y eso, no. Realmente no. (C7_EDi:336, 338)

Por otro lado, la docente colaboradora comenta la situación, reafirmando los escasos ámbitos de intercambio sobre las prácticas:

A nivel de sala de profesores, los demás tienen la oportunidad de enterarse, o en la coordinación, vos comentás. Si ellos demuestran interés, en acceder a eso, obviamente uno está dispuesto a compartirlo. Bueno, no sé si todos, pero ta, estás dispuesto a compartirlo. (C7_EDC:292)

Además, respecto de los registros de proyectos entre algunos docentes, los informantes declaran:

“Yo no soy de registrar las cosas que hago, por ejemplo, para nada. Hay compañeros que sí, yo no” (C7_FG:240).

Nosotros hacemos el registro para que quede en la libreta, el título del proyecto, los objetivos, la fundamentación, los objetivos, el tiempo que te lleva, las actividades y eso y ta. Con suerte. Yo también, si no implica algo institucional no llevo registro... (C7_FG:251) Siento que va por la no valoración de esas cosas. Para qué hacer un registro, si nadie lo va a mirar, y nadie lo va a evaluar (...) Pero después, lo otro, para llenar papeles y para que quede en un escritorio, no... Siento que viene por ahí, eso de no... Que no quede material. (C7_EDC:290, 292)

Un registro más detallado se realiza cuando se trata de proyectos institucionales, que se envían a inspección en el caso de que necesiten autorización. Sin embargo, en oportunidades como las salas de directores, estos proyectos no se socializan (C7_EDi:263). El registro de los proyectos, finalmente, queda en la memoria anual del centro, que se envía a inspección, pero la directora expresa: *“dudo de que la miren toda. Porque en la memoria anual... ¿tiene cuántos liceos? Tiene varios liceos, ¿no? Es regional [la inspectora]”* (C7_EDi:275).

En resumen, el trasfondo del trabajo en el centro muestra ciertas tensiones que afectan el relacionamiento, en primera instancia con la nueva gestión. Las estrategias que la directora intuye son las adecuadas para trabajar con este colectivo docente, quizás no son las mismas que los docentes valoran. Por otra parte, la tirantez que se genera respecto de los proyectos aprobados o no aprobados por dirección, promueve el malestar entre los docentes que se ven divididos entre participar de proyectos institucionales que se encuentran, a su vez, institucionalizados en el liceo, y generar proyectos de aula con colegas, donde puedan aportar al aprendizaje de los estudiantes.

iv. Colaboración entre docentes: narcisismo tradicional

A partir de las descripciones realizadas por los informantes, un docente que se caracteriza por colaborar con sus colegas tiene una serie de características personales y profesionales que lo distinguen en el colectivo docente (véase Tabla 113). Más allá de estas características, donde se destacan la creatividad y el enamoramiento de la profesión docente para el logro de la calidad educativa, una docente cree que en el centro *“se trabaja bastante, muchos profesores tienen muchos proyectos en conjunto, interdisciplinarios”* (C7_FG:10).

Según un informante, de los proyectos y actividades planteados, los que funcionan mejor en cuanto a la colaboración, son *“aquellas actividades interdisciplinarias, en las que uno trabaja con colegas que conoce y que está acostumbrado a trabajar”*, esto se explica porque se sugiere afinidad *“me llevo bien y ya tengo cierta dinámica de trabajo, funciona bárbaro”* (C7_FG:11). Otra docente agrega que se siente *“más segura”* porque *“es más fácil coordinar”* cuando el grupo está constituido por *“poquitos”* miembros (C7_FG:62). En contraste

cuando son proyectos que abarcan quizás a todo el turno o a los tres niveles del turno, como generalmente implica cierto trabajo extra, horas extras a las horas de clase, ahí cuesta un poco más. A veces puede parecer que ciertos profesores se ven recargados con las actividades o con el trabajo y otros un poco más descansados. Ahí es donde... como en mi criterio, parecería donde está el punto débil de la colaboración entre docentes (...) Cuando son proyectos más abarcativos y tengo que interrelacionarme con más docentes ahí cuesta. (C7_FG:11)

Tabla 113. Elementos que integran el perfil del docente colaborador en el caso 7

Elementos personales	Elementos profesionales
Voluntad, iniciativa (C7_FG:23)	Toma el ámbito de colaboración más allá de la clase (C7_FG:14)
Compromiso (C7_FG:23)	Hace horas extra (C7_FG:14; C7_EDC:317; C7_EDA:96, 102, 106, 108)
Capacidad para compartir (C7_EDC:315)	Disposición a dar y recibir experiencias, materiales (C7_EDC:315)
Predisposición personal (C7_EDC:315; C7_EDA:148, 273)	Centrado en mejorar la calidad educativa (C7_EDC:315)
Compañerismo (C7_EDA:273)	Disposición para aprender del otro (C7_EDC:315)
Extrovertido (C7_EDC:14)	Enamorado de la profesión (C7_EDC:12, 317)
Creativo (C7_FG:149)	Sabe comunicar (C7_EDi:350)
	Tiene capacidad para el trabajo en equipo (C7_EDi:350)
	Estimulado a llevar adelante proyectos personales e institucionales (C7_EDA:146)
	Propone o participa de proyectos (C7_EDC:12)
	Toma la evaluación como oportunidad para seguir aprendiendo (C7_EDC:188)
	Se forma de manera continua (C7_EDC:188)

Elaboración propia.

En el caso de este liceo, las experiencias de colaboración se caracterizan por ser “*proyectos innovadores (...) múltiples, múltiples proyectos, que tienen una historia detrás*” (C7_EDi:40). Es decir que son actividades tradicionales que se organizan en el liceo, como parte del funcionamiento institucional y están arraigadas en la cultura docente, por lo que, a pesar de las diferentes gestiones, las actividades se siguen planteando y llevando a cabo, impulsadas por el grupo de profesores estable en el centro. A partir del intercambio en el grupo de discusión, una docente menciona que estas actividades son “*impuestas, proyectos impuestos anualmente desde dirección*” (C7_FG:79) y otra observa que los proyectos son “*de la institución, porque las direcciones, el equipo de dirección ha pasado y el proyecto sigue estando (...) Es de la institución, como una tradición*” (C7_FG:129, 131). En definitiva, y a pesar de que la directora los catalogue como innovadores, estos proyectos ya no lo son.

A criterio de la docente individualista, la participación de los estudiantes en gran número de actividades fuera de la clase (campamentos, salidas didácticas, jornadas temáticas, visitas de expertos, entre otras) genera problemas al dictado de clases y al seguimiento del programa: “*hay un grupo que entre feriado, campamento, no sé qué, no sé cuánto, hace como cuatro o cinco clases que no [lo] tengo. Es mucho, ahora se nos vienen las pruebas. A veces, me parece que hay demasiado [proyecto]*” (C7_EDA:170).

Como explica la docente colaboradora, en realidad muchas actividades que se plantean como proyectos institucionales, terminan siendo organizadas por pocos profesores. Por ejemplo, una jornada de charlas sobre orientación vocacional con participación de la escuela técnica de la ciudad, que se realiza todos los años en el liceo y a la que asisten diferentes profesionales a contar

sus experiencias, e instituciones de formación terciaria a mostrar su oferta: *“llevó muchísimo trabajo. Muchísimo. Y ya te digo, éramos... docentes, docentes, éramos tres. Después, director de la UTU [escuela técnica], directora de acá del liceo y el consejo estudiantil”* (C7_EDC:24).

Esta docente también amplía sobre su visión de los proyectos institucionales e implícitamente, menciona que este tipo de iniciativas, terminan por ralentizar iniciativas de trabajo de aula. La docente explica su opinión en estos términos:

Es que, si hacemos proyectos institucionales, tenemos que colaborar todos. Si no, no es institucional. Si nos proponemos proyectos institucionales, tiene que ser institucional. La colaboración tiene que ser de todos, si no se ven recargados siempre los mismos profesores. Y si no los sacamos, y ahí si nos dedicamos a los trabajos colaborativos entre pares o entre áreas, o bueno, o por nivel. De primero, de segundo, de tercero... Pero creo que lo institucional necesita la colaboración de todos. Si no, dejaría de ser institucional. (C7_EDC:209)

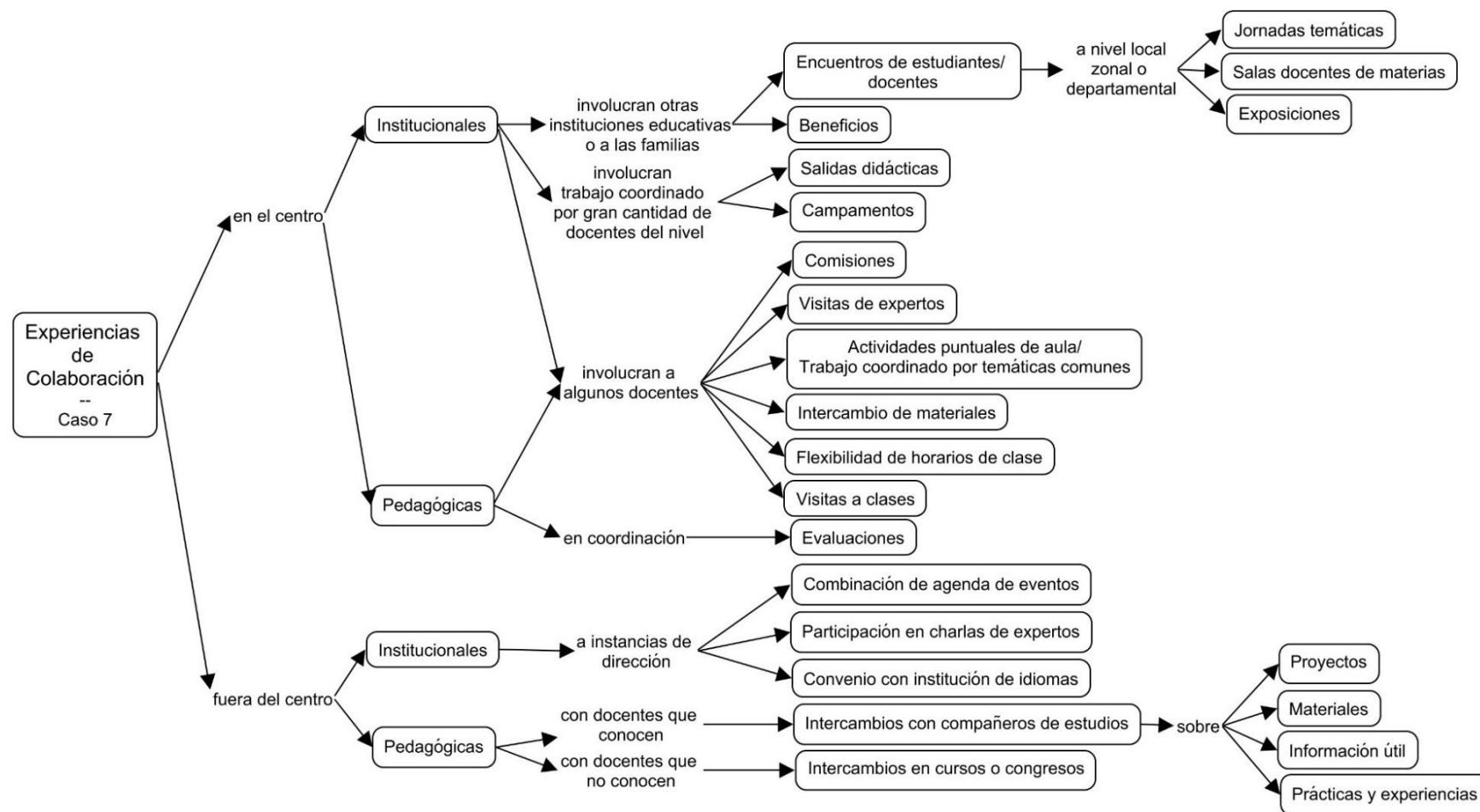
Otras desventajas que ven los docentes es el tiempo extra que requieren los proyectos institucionales, y el trabajo adicional para su financiación, mediante la organización de beneficios (C7_FG:27-29): *“los chiquilines tienen que vender. Venden raviolos, venden alfajores, hacen rifas. Venden postres”* (C7_FG:31), lo *“que implica organizarlos, [ver] qué se va a rifar, repartir los números, levantar el dinero, incentivarlos a que los vendan, hacer la canasta”* (C7_FG:35). E incluso los concursos que se promueven en el centro o las visitas de expertos requieren un trabajo extra por parte de los docentes, como explica un informante:

La visita de cualquier escritor o cualquier historiador o lo que sea... La amplificación, cómo va a hacer para hablarle a más de cien personas, más de cien alumnos o, si abarca los tres niveles, a trescientos y más. ¿No? Por ejemplo, llega antes de la hora prevista para la entrevista, bueno, se le va a dar algo para que meriende, un café o para un lugar en el que esté, como sucedió el año pasado. ¿No? Todas esas cosas implican financiamiento, que parece que él viene, les habla y se va...No, hay muchas cosas que ver por atrás, porque la institución tiene que también dar la cara. Y quedar bien. Porque uno busca que esas actividades sigan saliendo. Y si vos a una persona, que es un escritor, ¿no? Una persona importante, que viene a comunicarles algo importante, no le das la atención mínima, y obviamente que no va a querer venir de nuevo. (C7_FG:37)

En este sentido, una docente advierte que el profesorado debe también trabajar con la asociación de padres para lograr fondos que permitan el financiamiento de las actividades que se propone realizar el liceo. Por ejemplo, vendiendo rifas o participando en stands de venta de comestibles en eventos que se realizan en la ciudad (C7_FG:36).

Asimismo, durante el grupo de discusión reflexionan que el docente colaborador, en este centro, es un profesor con *“un nivel de estrés imposible”*, debido a que son *“muchas cosas”* las que se requieren hacer como parte de las dinámicas del liceo (C7_FG:46). Entre las experiencias organizadas colaborativamente a nivel institucional (véase Ilustración LV), se indican encuentros entre estudiantes o entre docentes que pueden tener una convocatoria a nivel local, zonal o departamental. Entre estas experiencias los informantes cuentan las jornadas temáticas (de orientación vocacional o sobre el patrimonio) que implican la coordinación con variadas instituciones (C7_EDi:132; C7_EDC:22, 24; C7_FG:125).

Ilustración LV. Experiencias de colaboración docente en el caso 7



Elaboración propia.

También, a instancias de algunos docentes, se organizan en el centro salas docentes departamentales (C7_EDA:11, 21), aunque se trata de eventos realizados en nombre de la institución, el trabajo es de algunos docentes específicos. Igualmente tienen lugar exposiciones y eventos a nivel zonal que congregan a docentes y estudiantes según un área de saber (C7_EDi:140) y se realizan en coordinación con otros liceos. Como se ha mencionado, algunos de los docentes de la institución, trabajan en diferentes iniciativas llevadas a cabo con el apoyo de la asociación de padres, para recaudar fondos tanto para cuestiones de equipamiento, como para la realización de salidas, viajes y excursiones con los estudiantes y eso también se identifica con colaboración (C7_FG:36; C7_EDi:20, 40, 190).

Otras iniciativas dentro del centro, que involucran a algunos docentes, son el trabajo en la comisión de publicaciones (C7_EDi:65), y el planeamiento de visitas de expertos para que brinden charlas a los estudiantes (C7_EDA:11). También se plantean actividades de aula con otros docentes, que pueden implicar colegas de la misma asignatura que trabajan en dos niveles diferentes (C7_EDC:40), el trabajo coordinado entre materias diferentes del mismo nivel (C7_EDC:26, 73, 174), o la visita a clases específicas por un tema puntual (C7_EDC:285).

En cualquier caso, se trata de actividades específicas que se realizan en escasas oportunidades en el año, por el tiempo que demandan otras actividades institucionalizadas. Como algo usual, en cambio, los docentes comentan el intercambio de materiales (C7_EDA:56, 92; C7_EDC:40, 52). La docente individualista comenta que su forma de colaborar con la multiplicidad de proyectos que se realizan en el centro es mediante la cesión de horas para que los estudiantes participen en las propuestas de otros docentes (C7_EDA:170). A pesar de que las coordinaciones tratan sobre la organización de actividades institucionalizadas y sobre cuestiones que tienen que ver con el funcionamiento organizacional, la directora menciona que es posible la realización de evaluaciones y reflexiones sobre las propuestas desarrolladas en el liceo, a nivel general (C7_EDi:164).

En relación con las experiencias que los informantes consideran colaboración fuera del centro, la directora ejemplifica la coordinación de agendas de eventos de los liceos de la zona, para que no coincidan cuestiones que puedan afectar a los docentes que trabajan en más de una institución (C7_EDi:18, 20). También reconoce como colaboración fuera del centro la asistencia a charlas con expertos que se realizan en la ciudad (C7_EDi:190). Por otro lado, considera colaboración la firma de un convenio con un centro de enseñanza de idiomas que beneficia a los estudiantes del liceo (C7_EDi:22).

Desde el punto de vista pedagógico, las experiencias de colaboración fuera del centro son limitadas al intercambio sobre la marcha de cursos y proyectos, materiales e información entre colegas de la asignatura con quienes se compartió la formación en el instituto (C7_EDA:29, 33, 39; C7_EDC:32, 34). También se puntualiza sobre las posibilidades de encuentro e intercambio con docentes que no conocen si, en oportunidad de cursos o congresos, las dinámicas de la propuesta habilitan el encuentro (C7_EDA:265; C7_EDC:295).

En resumen, las prácticas que los informantes consideran colaborativas tienen, en este centro un marcado tinte institucionalizado, y podría pensarse que, en este sentido, el centro intenta proyectarse a la comunidad. Sin embargo, la docente colaboradora tiene otra perspectiva:

Es un liceo que no está acostumbrado a proponer actividades hacia afuera, no tiene esa dinámica de contacto con el afuera, y es una institución cerrada. A puertas cerradas, todo lo que hace es para mostrarse a sí mismo, digamos. Ahí sí, le cuesta mucho más, cuesta mucho más al docente que forma parte de esa institución, porque te acostumbrás a esa

realidad. Pero si es una institución que está acostumbrada a promover proyectos, a traer gente de afuera, que es permeable del afuera...

Ahí sí, a uno le dan como más ganas, siente que tiene el espacio. Le cuesta mucho a este liceo ser permeable. Cuesta mucho entender que otras organizaciones, otras instituciones pueden intervenir en este liceo. Cuesta (...) No solo en la gestión, en los mismos docentes. En los mismos docentes que hace años están acá. Es como que le ha costado. No sé si es que venía trabajando así, en otros años atrás, fue una cultura que se propuso el mismo centro, como proyecto, quizás. Bueno, trabajar entre ellos, y no proponer más nada. Pero cuesta, sí. Cuesta mucho. (C7_EDC:16, 18).

A pesar de lo que a la organización le cuesta salir de ciertas tradiciones que parecen encerrarla en un trabajo interno, estructurado y de pocos, que solo reporta logros en tanto sostiene formas y costumbres de hacer, los informantes reconocen que la práctica de la colaboración genera ciertos beneficios (véase Tabla 114). Por ejemplo, atribuyen valores como el enriquecimiento a partir del intercambio (C7_EDi:26), para cambiar las formas de dar clases en busca de la mejora de los rendimientos de los estudiantes (C7_EDC:50), mediante la visión de que el conocimiento es un conjunto (C7_FG:41).

Tabla 114. Beneficios de la colaboración identificados por los informantes en el caso 7

Para estudiantes	Para docentes
<i>“Arrimarse a las otras áreas, para que ellos vean también que es un conjunto, ¿no?” (C7_FG:41)</i>	<i>“Indudablemente, dos miradas son más que una. Dos personas pensando sobre el mismo tema, yo creo que llegan a resultados más ricos. Mucho más complementarios.” (C7_EDi:26)</i>
	<i>“Genera crecimiento en todos los involucrados” (C7_EDi:28)</i>
	<i>“Para innovar, a la hora de innovar, nuevas formas de trabajo (...) Es como que te abre la cabeza...” (C7_EDA:43)</i>
	<i>“...te ayuda a crecer un montón. A salir de la burbuja y pensar que tu realidad es la única, de que la forma en que vos preparaste la clase, la planificaste es la única” (C7_EDC:63)</i>
	<i>“...te ayuda a aprender del error” (C7_EDC:63)</i>
	<i>“Te enriquece muchísimo, el trabajo con otro, para mí, debería ser como lo primordial dentro de una institución.” (C7_EDC:63)</i>
	<i>“...sentís eso de que no se quedó solo cuando cerraste la puerta y ya está, y nadie vio tu clase, y no tenés nada que compartir. Te sentís más, no sé, más seguro, más acompañado.” (C7_EDC:182)</i>
	Elaboración propia.

En definitiva, los docentes reconocen la importancia de la colaboración y tratan de generar trabajo en proyectos conjuntos, que habiliten el intercambio y el crecimiento profesional. Sin embargo, las evidencias muestran también que existen pocas instancias donde se logre la reflexión conjunta. Por lo tanto, los beneficios pasan a ser operativos y la colaboración no tiende a cristalizar en prácticas constantes.

Si se tienen en cuenta las actividades que los docentes identifican como colaboración, resulta comprensible que las dificultades para concretarlas formen parte del discurso de los informantes. En el grupo de dificultades asociadas al funcionamiento del sistema (véase Tabla 115), se

encuentra el multi-empleo docente, que lleva a que los profesores deban trasladarse a otras ciudades para completar la carga horaria que necesitan. Además, la rotación que se produce año a año en la plantilla dificulta la generación de sentimiento de pertenencia a la institución y la concreción de vínculos entre los profesores, que aseguren el involucramiento en trabajo colaborativo.

También se señala como dificultad para la colaboración la forma en que la dirección maneja el tiempo, principalmente durante la coordinación, y tal como expresa una entrevistada, los espacios para el trabajo en conjunto se utilizan para tratar temas que no son del interés de todos los participantes, lo que desvirtúa el espacio remunerado, destinado al trabajo de los docentes. Asimismo, una falta de agenda anual dificulta tanto la planificación de actividades de aula en conjunto como la organización de las actividades institucionalizadas. Estas dificultades resultan parte de la organización del sistema educativo, que quizás no tiene previsto controlar el desarrollo de las coordinaciones y la agenda escolar y parte de la organización del funcionamiento escolar por parte de la gestión.

Tabla 115. Dificultades para la colaboración identificadas por los informantes en el caso 7

	Dificultades	Evidencias
Sistema educativo	Multi-empleo y rotación	<p><i>"Hay algunos profesores bastante estables, pero después rotan bastante, entonces, (...) vos no terminás de conocer a un compañero" (C7_FG:83)</i></p> <p><i>Muchas veces toman, por ejemplo, cinco horas en un liceo, cuatro horas en otro liceo, seis horas en otro liceo. Entonces van de liceo en liceo y no se pueden afianzar en un liceo para hacer proyectos. Se pasan de arriba del ómnibus, de un lado para otro... (C7_FG:102)</i></p> <p><i>"Todos los años hay caras nuevas" (C7_FG:104)</i></p>
	Organización del tiempo en la institución	<p><i>El inconveniente más grande es que te den el espacio para trabajar con el otro (...) en la institución, que te lo den. Que por ahí vos digas, necesito más tiempo para trabajar con el colega. Y quizás el tiempo que estamos todos juntos, no lo estoy aprovechando. Estamos hablando de otros temas que no me están sirviendo. O debería estar aprovechándolo en otra cosa, en crear otra cosa. (C7_EDC:56, 58)</i></p> <p><i>Años anteriores (...) en las primeras coordinaciones hacíamos un cronograma. Entonces decíamos, por ejemplo, en septiembre tenemos que estar trabajando el día de la educación pública. En octubre, el día del patrimonio (...) diferentes actividades que ya sabíamos que las hacíamos (...) Este año no. No lo hicimos. (C7_EDC:205)</i></p>
	Falta de soporte a la formación /investigación	<p><i>DE: Hay cursos de capacitación, pero todos son caros, a pagar, a viajar constantemente...Y no tenés tiempo...</i></p> <p><i>DF: Y muchas veces no te avalan ese curso que vos hiciste, no te lo avalan como capacitación, perdés el día, perdés parte de tu sueldo...</i></p> <p><i>DE: Si, perdés...</i></p> <p><i>DF: Si, perdés el día de trabajo, porque no es avalado por ANEP [Administración Nacional de Educación Pública] Si, por más que lo organice, no sé, un consejo de formación docente, no te lo avalan en secundaria. Entonces uno piensa entre capacitarse y perder el día de trabajo y no, no pierde el día de trabajo... Así nomás...</i></p> <p><i>DL: Si, el congreso cada dos años, de profesores de literatura, que se organiza... mismo los inspectores de literatura y no nos otorgaron el día. (...) Porque ni siquiera mismo desde adentro, prácticamente del sistema te habilita...</i></p> <p><i>DE: Si, tu falta...</i></p> <p><i>DL: Es difícil. Y para los que estamos en el interior más. (C7_FG:297-303)</i></p> <p><i>"Nosotros no tenemos tiempo de investigación..." (C7_FG:92)</i></p>

Continúa.

Tabla 115. Continúa

	Dificultades	Evidencias
Contexto del centro	Tiempo en la institución	<p>“...hay muchos compañeros que viajan. Es difícil también que se comprometan porque viven de un ómnibus al otro, no tienen tanto tiempo para quedarse.” (C7_FG:83)</p> <p>“Quizás ni siquiera es de acá y vuela. Y ta, toca el timbre y se fue... Y no pasa tanto tiempo en la institución” (C7_FG:85)</p>
	Tamaño de los grupos de estudiantes	<p>...no están las condiciones dadas para que vos realmente llegues a todos los alumnos. Pensando en sus dificultades, sus diferentes capacidades, en sus diferentes intereses (...) sabés que no llegás a todos (...) en esta realidad, los grupos más chicos serían mejor. Porque en primero y en segundo son más chicos. Porque son cinco primeros, son cinco segundos. Llegan a tercero, y son cuatro terceros (...) de veintisiete, treinta [alumnos] (...) nos dicen que claro, con ese número, todavía seguimos bien. Porque ellos miran realidades nacionales, no miran realidades particulares. Es evidente... (C7_EDC:160, 168)</p>
	Cantidad de docentes	<p>“[de] literatura de tercero, yo soy la única profesora” (C7_FG:68)</p> <p>“soy el único de física (...) cuando es algo específico de mi asignatura soy el único en el turno...” (C7_FG:71)</p>
Idiosincrasia docente	Actitud frente visitas de clases	<p>“Esa experiencia de profesores que nos ofrecíamos a visitar o a que nos visiten (...) Se ha perdido, y cuando hemos dicho, bueno, de que estaría bueno, hay cierta reticencia. Hay reticencia con las visitas de dirección que es obligatoria.” (C7_EDC:184)</p> <p>Se planteó, que deberíamos hacer visitas de pares. O que hubiera un grupo que visitara a otro. Observarse las clases. Que para el año que viene también estaría bueno, lo de hacer eso (...) No quedó muy claro, lo tiraron como ideas, sí. De que hubiera un par de profesores que visitara a otro y que les hiciera la crítica. Inaugurar eso. La adscripta, que hace cuarenta años que trabaja acá, la más antigua, de la mañana, dijo “Nunca lo logramos acá”. No lo veía ella muy posible. Pero bueno... (C7_EDi:208, 210)</p>
	Reticencias para compartir	<p>Me parece que en cuanto a las planificaciones sí, no es que fluye el intercambio (...) mis impresiones son que no fluye el compartir planificación. Y también me estoy basando en algún comentario recibido recientemente, como de: “Mi libreta no está. ¿Quién me llevó mi libreta? ¿Por qué no me la dejaron?” Después apareció en otro casillero. “Porque si a mí me piden -me lo relataba así la profesora- si a mí me piden la planificación, yo le digo ‘Tomá, te la presto’”. O sea que implícitamente, lo que me estaba diciendo es “Alguien me quitó, me quiso ver la planificación”. No me estaba diciendo eso, pero era lo mismo que si me lo dijera de otro modo (...) Y no le dio nombre a ese alguien, pero yo me imaginaba que en su mente estaba el nombre, además, de la persona que le había quitado la planificación. (C7_EDi:110)</p> <p>No es fácil. No es fácil... o sea, tenés que estar dispuesto a hacerlo... Compartir material no todos lo hacen. ¿No? Te pueden decir más o menos cómo lo trabajan, pero quizás no te muestran la ficha o no te muestran como armaron el escrito, no te muestran cómo armaron el examen. Cuesta muchísimo. (C7_EDC:52)</p>

Elaboración propia.

En otra línea de debilidades que afectan a la colaboración de manera potencial, están las trabas del sistema para que los docentes puedan formarse en servicio o investigar. Las dificultades asociadas a la formación continua son variadas, como demuestra la evidencia, y tienen que ver

con los tiempos docentes, los costos de los cursos, y la falta de reconocimiento por parte del sistema. A esto se suma que se organizan de manera esporádica, por lo que los docentes tampoco acceden a instancias de socialización fuera del centro, lo que mejoraría las posibilidades de socialización de experiencias en el liceo, entre compañeros y a nivel de coordinación.

Por el lado de las dificultades asociadas al contexto del centro, el hecho de que los docentes deban viajar de y hacia otras localidades, dificulta el trabajo en colaboración, ya que se reducen los tiempos de permanencia en la institución. Una docente puntualiza que el tamaño de algunos grupos también resulta inadecuado. Por una cuestión presupuestal, la reducción de la cantidad de grupos que ocurre en tercer año aumenta el número de estudiantes por clase, lo que dificulta la tarea docente. La docente reflexiona en la línea de que, por tratarse de un contexto favorable, el sistema entiende que no están dadas las condiciones para que se priorice la enseñanza más personalizada.

Otro aspecto que agrega dificultades al desarrollo de la colaboración es que en ciertos niveles y para ciertas materias, sólo hay un profesor. Sin colegas de asignatura para compartir sobre la práctica, coordinar trabajos de aula resulta complicado en la visión de los informantes.

Por último, y teniendo en cuenta los aspectos de índole personal de los docentes, los informantes señalan las dificultades para compartir materiales y planificaciones, así como propuestas de exámenes. Una idea que circula en el centro y no se ha podido concretar es la visita a clases entre docentes. Esta implementación promovería el trabajo colaborativo entre colegas, pero la resistencia está arraigada en el colectivo tanto como los proyectos institucionalizados.

En suma, en este liceo la colaboración parece imponerse a partir de actividades que forman parte de la tradición escolar ya que las direcciones pasan y las costumbres quedan. Todas las actividades institucionalizadas, para las que existen espacios de coordinación, por ejemplo, se imponen sobre actividades de aula, para las que queda poco tiempo y energía. En este sentido, una docente señala la necesidad del centro de mostrarse a sí mismo los logros que alcanza, con poca interacción con la comunidad. De esta manera, aumenta el egocentrismo institucional que alimenta unas lógicas subyacentes de funcionamiento escolar, sostenidas por el trabajo de unos pocos docentes.

v. Rol de las TIC en la colaboración: cuidado con la imagen

La evidencia sugiere que la actitud hacia las TIC es un ámbito que requiere de sensibilización hacia su uso. Algunos testimonios marcan con sutileza la situación. Por ejemplo, desde el equipo de dirección se percibe que *“lo presencial prima acá”* (C7_EDi:22) y también que es necesario *“aggiornar”* (C7_EDi:66) el uso de herramientas TIC. En este sentido, el equipo muestra su preocupación para lograr afrontar las *“nuevas interrogantes que se plantean”*, en especial, con relación a la delimitación que supone lo educativo de lo social.

Estos interrogantes surgen debido a que en el liceo ha habido problemas respecto del uso de redes sociales entre docentes y estudiantes, lo que ha generado quejas de los padres, con relación al envío de tareas y materiales a los estudiantes por esa vía (C7_EDi:83). Entonces la dirección se pregunta: *“¿Cuándo el profesor es profesor, a través de [una red social], por ejemplo, y cuando es un persona común y corriente? A veces se superponen. Son roles que se diferencian de forma clara, pero todo eso está en construcción”* (C7_EDi:66).

Con este panorama en mente, el equipo de dirección está trabajando en una página web del centro, en la que se pretende incorporar

...mucho más contenido online para que la gente que estudia acá sea del nivel que sea, del turno que sea, pueda tener un contacto permanente, natural (...) bueno, estamos en el camino, pero tenemos un camino largo por continuar. Igual creo que está bueno, poder experimentar. (C7_EDi:48)

Pero como menciona la directora, las barreras a un uso más amplio y generalizado de las TIC por parte del profesorado, son notorias:

En el equipo de gestión, este año, yo te diría que lo tecnológico es un pretexto y un apoyo para el trabajo colaborativo. Ahora, con el resto de los docentes, tal vez con la sala de informática... Te diría que estamos todos muy atrasados en el tema del trabajo de las TIC, ¿no? Yo creo que sí. Que nos faltan kilómetros a todos, ¿verdad? A todos, si, si...indudable... (C7_EDi:46)

Al respecto agrega que le “*da la impresión, por apreciaciones cotidianas, lo que dice cada uno, cómo se maneja, que también con manejo tecnológico son muy poquitos. Contados con los dedos*” (C7_EDi:60). Además, el equipo de dirección reconoce que son “*herramientas*”, que deben utilizarse a partir de “*una formación de criterios profesionales*” (C7_EDi:75-77), que permitan la aplicación adecuada a los fines educativos. Asimismo, se advierte la preocupación por el cuidado de la imagen del centro en la comunidad y los esfuerzos por deslindar el uso en “*el campo familiar, amistoso*” (C7_EDi:91).

Tal vez los problemas que se generaron, la estructuración del uso de las herramientas y la centralización del manejo de contenidos en la dirección, hacen que no se promuevan más aplicaciones de herramientas TIC por parte de los profesores. La directora reconoce también que existe disponibilidad de dispositivos más allá de los que provee el Plan Ceibal y declara: “*estamos en un proceso, que ¿vamos hacia qué? Por lo menos en lo más próximo, a que el celular nos gane todo*” (C7_EDi:95). De todos modos, reconoce que a los estudiantes “*en ciclo básico no se [les] permite el uso del celular, o el traerlo al liceo*” (C7_EDi:95), porque los docentes no quieren: “*acá se prohíbe el traer celular, para ciclo básico (...) Lo tratamos en coordinación, estuvieron afines a seguir así*” (C7_EDi:283).

Esto supone una especie de juego de doble moral en cuanto a las TIC y marca dos líneas claras: por un lado, la de los esfuerzos de actualización digital de la dirección, que, además, quiere retener el poder de manejo de información y, por otro, un cierto recelo de los docentes por cambiar las tradiciones de trabajo establecidas. Así explica la directora las actitudes generales hacia el uso de TIC para la colaboración: “*en general siempre en las coordinaciones se habla, de compartir documentación, actividades u organizarlas (...) es un paso más lento el de las acciones que el de las palabras. Que eso es también un poco la idiosincrasia del docente...*” (C7_EDi:102).

En el grupo de discusión se evidencia la actitud hacia las TIC para el trabajo en el aula:

DE: Yo no las he utilizado...

DL: Yo nunca hice nada...

DE: Es más, los chicos las llevan y a veces buscamos información si, o pasamos algún video que nos interesa, pero realmente creo que no hemos estado, me parece a mí, ni los docentes ni los chicos preparados para trabajar realmente, asiduamente con [inaudible, ruido]

DF: (...) Pero en sí [en] la parte teórica, dentro de un aula común, es complicado. (C7_FG:317-320)

Lo mismo sucede con la docente individualista que declara apostar “a la vieja escuela” en tanto todos los trabajos y deberes “los tienen que hacer a mano” (C7_EDA:68). Y agrega que no sabe “de qué manera la podría emplear. Porque yo trabajo más que nada con el texto, con el libro, con la fotocopia. Y no sé si me aportaría mucho trabajar con la ceibalita [computadora]” (C7_EDA:68).

La actitud hacia las TIC para su uso en el aula puede estar relacionada a los problemas que identifican los docentes, por ejemplo:

“La mayoría de los chiquilines no las tienen. Están rotas, acá no hay conexión. No hay buena conexión” (C7_EDA:70)

Y el nivel de la conectividad no es tan bueno. Si todos decidiéramos hacer, por ejemplo, actividades (...) en el mismo horario, por ejemplo, y usar la conexión Ceibal, se cuelga... Se cuelga... No es tan buena, el soporte técnico, digamos, de Ceibal, en ese sentido... La conectividad... (C7_EDC:93, 95)

“...la verdad que [la red de wi-fi] Ceibal es lenta, cuando trabajás en internet con cinco computadoras ya se enlentece mucho. Digamos que uno planifica una clase, y ta, tiene problemas con la tecnología...” (C7_FG:320)

DE: Algunos [estudiantes] la traen...

DF: Algunos la traen...

DE: No la utilizan para...

DF: En general no la utilizan...

DL: Yo nunca la uso, pero lo que escucho es que algunos [estudiantes] no la tienen, la tienen rota, sé que las traen poco.

DE: O las traen y en el recreo se ponen a jugar...

DH: Si, quizás primer año el ochenta por ciento, segundo año un cuarenta por ciento, tercer año no sé si llegamos a un diez por ciento. ¿Que tengan los equipos más o menos para trabajar y los traigan? No sé si llega a más del diez por ciento...

MQ: ¿Pero es porque no lo traen o porque los equipos se rompen o porque ellos los rompen?

DL: Todo

DH: Por todo...

DE: En realidad no los cuidan a veces mucho. Vos ves cosas... Y otras veces porque se les rompen y tarda mucho en que se los manden arreglados y todas esas cosas. (C7_327-337)

“yo no tengo en este momento un dispositivo de Ceibal. Se me rompió, no tiene solución. Hablaron de recambiarlas, empezaron a hacer el recambio, pero no, no... no nos ha abarcado a todos, digamos, todavía...” (C7_EDC:91)

Frente a los problemas de conectividad y de falta de equipos en condiciones para trabajar en el aula, parece razonable que los docentes no utilicen las TIC en mayor medida (véase Tabla 116). Sin embargo, la docente colaboradora declara que en el centro: “algunos profesores, hemos creado blogs para subir nuestros materiales, y compartirlos desde ahí con nuestros alumnos” (C7_EDC:65).

Además, menciona que a pesar de que ella no trabaja con plataformas educativas de Ceibal, sabe de colegas que la utilizan con sus estudiantes (C7_EDC:97). También declara que utiliza recursos de un portal educativo, aunque los modifica para sus clases (C7_EDC:111). Por su lado, un docente que participa del grupo de discusión reconoce que las tecnologías le han “servido en la parte práctica. En la parte práctica hay muchos sensores de todo tipo que nos sirven para poder trabajar” (C7_FG:320).

Tabla 116. Herramientas TIC según el conocimiento y usos dados por los docentes en el caso 7

	Herramientas para el aula	Herramientas para colaborar
Conocidas (no usadas)	-Plataformas educativas	-Almacenamiento compartido en la nube -Plataformas educativas
Usadas	-Blog -Recursos de portales educativos -Aplicaciones específicas	-Correo -Mensajería instantánea

Elaboración propia.

El panorama para el trabajo con colegas es un poco diferente. La docente colaboradora manifiesta que las plataformas educativas, los portales con recursos (C7_EDC:170), el correo electrónico y los servicios de mensajería instantánea son valiosos para la colaboración entre pares (C7_EDC:32). La docente individualista dice utilizar correo electrónico y servicios de mensajería para “resolver una situación” reconociendo que la falta de tiempo es una limitante para el encuentro y las TIC una ventaja en este sentido (C7_EDA:45, 78, 82). En el grupo de discusión las herramientas que los docentes identifican como idóneas para la colaboración entre colegas son, también, el correo electrónico y la mensajería instantánea (C7_FG:261, 265, 274, 275, 277), especialmente para comunicarse o para intercambiar materiales.

En resumen, las herramientas TIC utilizadas por estos docentes, tanto para el aula como para colaborar son escasas. En el caso del trabajo con colegas, a pesar de que algunos informantes reconocen las ventajas del uso ante la falta de tiempo de coordinación en el centro, la utilización es limitada al intercambio con docentes que conocen.

vi. Síntesis del caso 7

Las características del caso hacen repensar la actividad liceal a partir del funcionamiento particular de este centro (véase Tabla 117). Una primera impresión se obtiene a partir de lo imponente de su edificio y su apariencia. Se trata de una edificación amplia y adecuada para atender a poco más de 800 alumnos en tres turnos, que provienen de una zona donde las tradiciones culturales de los fundadores de la ciudad marcan la idiosincrasia de la población. Con la impronta que caracteriza a la ciudad, el liceo se ve arrastrado a la realización de múltiples eventos que están arraigados en la cultura escolar y se imponen por sobre la agenda del centro, trascendiendo a los equipos de dirección. Estos eventos son financiados con aportes que recauda la asociación de padres para estos fines, aunque no todas las familias muestran preocupación por la marcha de los estudiantes a nivel académico.

Los docentes forman un grupo heterogéneo, entre los que pertenecen a la localidad y los que viajan para dictar clases y existe mucha rotación año a año, lo que dificulta la realización de proyectos compartidos por falta de afinidad y sentido de pertenencia. Además, los proyectos institucionalizados tienden a comprometer gran cantidad de horas, muchas veces extras a la coordinación del centro, para su concreción. Los docentes que viajan muchas veces no tienen el tiempo necesario para compartir la planificación de estos eventos.

Tabla 117. Síntesis del caso 7

Elementos caracterizadores del centro	Ciudad/ zona	Ciudad mediana y zona de influencia (12.000 hab. est.)
	Contexto sociocultural	Alto (Q5)
	Tipo de centro	Liceo urbano
	Edificio, capacidad	Tamaño adecuado, bien mantenido
	Estudiantes	Diferentes versiones sobre el nivel de desempeño 838 estudiantes
	Familias	Acercamiento al centro: Bajo
	Docentes	130 docentes Mucha rotación
Organización del centro	Facilitadores para el trabajo	Grupo activo de profesores Afinidad entre algunos colegas
	Impedimentos para la colaboración	Multi-empleo Tiempo en el centro
	Socialización y reflexión dentro del centro	En coordinación: Baja Espacios informales: Baja
	Socialización y reflexión fuera del centro	Espacios formales: No Alternativas: Cursos, salas docentes
	Registros de las prácticas colaborativas	Registros formales (libro del profesor): Socialización nula Registros discrecionales: Socialización escasa
	Clima organizacional	Cierto malestar con estilo de dirección
	Supervisión	Desbordada por la función
	Colaboración docente	Definición
Características del docente que colabora		Personales: Predisposición a ayudar Profesionales: Disponibilidad para horas extra
Experiencias dentro del centro		Institucionales: Media-alta Pedagógicas: Baja (limitada a algunos docentes)
Experiencias fuera del centro		Institucionales: Media-baja Pedagógicas: Baja (entre compañeros de generación)
Beneficios percibidos		Profesionales: Alto Estudiantes: Bajo
Dificultades asociadas		Actitud para compartir Tiempo de trabajo en proyectos
Uso de TIC	Actitud	Reconocen beneficios de las TIC para la comunicación
	Para colaborar	Correo electrónico Mensajería instantánea
	Para el aula	Blogs y recursos: Uso medio Otros: Uso puntual
	Plan Ceibal	Ventajas: No se mencionan Desventajas: Conectividad en el centro, falta de equipos

Elaboración propia.

Esto genera que solo algunos docentes se recarguen de trabajo, mientras disminuyen las energías para preparar proyectos de aula en colaboración. A esto se suma que no todos los proyectos de aula que se presentan son aprobados por la dirección escolar, lo que genera cierto malestar docente. Aquellos proyectos que funcionan mejor son los que involucran pocos docentes, pero la socialización en la coordinación es baja, debido a la priorización de otros temas del centro, que no siempre resultan de interés o importancia a los docentes.

Lo usual es el comentario y difusión entre pequeños grupos en la sala de profesores, pero la reticencia a compartir planificaciones, proyectos y recursos es importante. Por lo tanto, se cuenta lo que se hace, pero no se llega a compartir realmente el registro de actividades ni dentro ni fuera del centro. El registro de estas actividades es discrecional y visto como un papeleo sin sentido por parte de los docentes.

En cuanto al uso de recursos TIC la evidencia muestra que es muy reducido en el aula, principalmente por problemas asociados a la conectividad, mientras que a nivel de docentes es extendido el uso de correo electrónico y mensajería instantánea para el intercambio de información administrativa o materiales, y el ahorro de tiempo.

Resulta de importancia entender que los eventos y proyectos institucionalizados, impuestos, restan tiempo de las actividades propias de aula y se repiten año a año como tradiciones sobre las que no se reflexiona demasiado y se tienen por beneficiosas, a pesar de que el esfuerzo por mantenerlas recae en pocos docentes. Estos profesores, que son identificados como colaboradores, terminan por desgastar tiempo y creatividad en perjuicio de otras actividades que podrían implicar mejores aprendizajes a los estudiantes.

d. Caso 8: Colaboración abierta

No hay nada más necesario que una ventana abierta.

Julio Cortázar, Rayuela, 1963

El centro es representativo de la realidad de una ciudad pequeña del departamento. Se trata de un liceo categorizado en el quintil más alto del nivel de contexto sociocultural, que presenta la tasa de repetición más alta para centros educativos en ese nivel, en el departamento. Aunque es un liceo urbano, la influencia de la zona rural es importante. Las características rurales del entorno configuran una situación idónea para analizar el funcionamiento de la colaboración docente en el contexto (véase Ilustración LVI).

Ilustración LVI. Características destacadas del caso 8

Caso 8

Liceo urbano – Turno matutino	Contexto:
Nivel de contexto socio-cultural: Q5	-Localidad pequeña
Desempeño: Bajo	-Locomoción escasa
Estudiantes: 98	Involucramiento de familias: Alto
Docentes: 25	

Grado de colaboración:
“Se caracteriza por ser un centro bastante colaborativo” (C8_FG:151)
“Siempre trabajando en redes con la comunidad” (C8_EDi:29)

Uso de TIC para trabajo colaborativo:

<Mensajería instantánea	>Documentos en la nube
<Correo electrónico	>Plataformas educativas

Elaboración propia.

Como extracto de elementos remarcables, en este caso se puede apuntar la apertura del centro hacia la comunidad que practica la dirección. Esta apertura promueve el trabajo conjunto entre docentes, si bien los objetivos pedagógicos de las experiencias no son del todo claros. De cualquier manera y aunque faltan iniciativas que partan de los propios docentes, la visión de la gestión es amplia y flexible para incorporar nuevas ideas y modos de trabajo. Los docentes admiten que la falta de tiempo es un impedimento para el trabajo conjunto, pero el uso de herramientas TIC para cubrir este déficit no es visto como una opción ampliamente difundida.

i. El centro como contexto: funcionar a nivel micro

El edificio escolar es una construcción amplia, moderna y bien mantenida, que se adapta a las necesidades de trabajo del centro (C8_C:95; C8_EDi:126, 136; C8_O1:5). El liceo funciona solo en el turno matutino, dictando los cursos de ciclo básico y primer año de bachillerato (C8_C:96).

La directora del liceo, que asumió el cargo en 2016, es de la localidad. Bajo su supervisión se encuentran los docentes, una adscripta y una secretaria (C8_C:94). Algunos profesores viven en la ciudad, pero son varios los que deben viajar desde otras localidades para asistir a clases y coordinaciones semanales de carácter general. La plantilla combina profesores con más años de experiencia y profesores noveles que están recién recibidos o son estudiantes de formación docente (C8_EDi:13).

Al momento del relevamiento de datos (véase capítulo 8) la matrícula es de 98 estudiantes, de los cuales 81 se distribuyen en los tres grados de ciclo básico (C8_C:51, 58). Se trata de un liceo pequeño en cantidad de alumnos, lo que explica, en parte, la oferta educativa limitada hasta primer año de bachillerato.

El alumnado proviene de la localidad y de cuatro escuelas rurales de la zona (C8_C:99). El nivel educativo es variado, pero la constante es que no se presentan problemas de comportamiento graves. Algunos estudiantes tienen rendimientos muy buenos (C8_EDi:13) y se destacan en eventos educativos fuera del centro (C8_EDi:42). Asimismo, aprovechan las clases de apoyo que se ofrecen, y asisten de manera voluntaria, aún sin necesitarlo (C8_FG:449).

Otros alumnos, que presentan un rendimiento inferior y, por tanto, se enfrentan a la posibilidad de repetir el curso, son citados para las clases de apoyo. Algunos de ellos no concurren, y, de concurrir, presentan un comportamiento disruptivo, por lo que se les solicita que dejen de asistir, pudiendo así atender mejor a aquellos alumnos que necesitan orientación y aprovechan el espacio (C8_EDA:162).

La directora manifiesta que, en general, los adolescentes concurren contentos a clases y no faltan (C8_EDi:260). Opina que el centro y, en especial, la biblioteca liceal que funciona a contra turno, oficia de lugar de socialización para los adolescentes, que se reúnen allí con diversos fines relacionados al estudio, lo que refuerza el sentido de pertenencia a la institución (C8_C:108). A nivel pedagógico, un docente señala que

no todos [los alumnos] te hacen todos los trabajos que vos solicitás, pero, los trabajos que salen, la verdad que te asombran (...) donde se ponen los chiquilines las pilas, la creatividad que tienen es fabulosa. (...) a mí, particularmente me ayuda, me ayuda mucho y me retroalimenta, ¿no? Porque continuamente tengo que estar buscando cosas nuevas para que ellos puedan trabajar. (C8_EDC:34)

Este relato muestra el grado de compromiso de los estudiantes con las tareas planteadas por los docentes y marca un rol activo en la construcción de su propio aprendizaje. En esta línea, el mismo docente señala que sus alumnos son exigentes y le demandan contenidos, llegando a interpellarlo cuando la clase les ha resultado “light”, lo que parece referir a una opinión crítica de los jóvenes sobre su formación (C8_EDC:38).

Asimismo, el relato de la directora establece que los estudiantes tienen un nivel de desempeño medio-alto, con casos de grupos en los que cuatro o cinco estudiantes llegan a las notas máximas.

En palabras de la directora, esto muestra una tendencia “*a la perfección como estudiante*”, lo que ella considera un elemento favorable del centro (C8_EDi:13).

Sin embargo, el testimonio de otro docente muestra una faceta diferente. Sus alumnos “*piensan que [los docentes] vamos a exigirles menos porque están en... la zona rural, vamos a decir. Como que se creen menos ellos mismos, se creen menos que un chiquilín de... no se... de [otra ciudad], por ejemplo*” (C8_EDA:170). En su opinión, los estudiantes se sienten inferiores en comparación con los de otros centros (C8_EDA:176) y lo justifica desde dos factores causales: la oferta reducida de cursos en el centro y su funcionamiento familiar (C8_EDA:178).

Aquellos estudiantes que quieran finalizar la educación media superior deben asistir a centros de localidades cercanas, lo que implica, además de un esfuerzo económico para cubrir gastos de transporte, salir del contexto de contención familiar que caracteriza al liceo (C8_EDA:184). El cambio de entorno, a uno no conocido, puede actuar como un elemento desestabilizador en la motivación de los estudiantes y llevar a la desafiliación y al fracaso, si no se habitúan a otro centro.

Esta desmotivación frente a las posibilidades de continuidad de la formación y el nivel descendido de algunos estudiantes puede explicar por qué, a pesar de la contención y el apoyo que reciben los alumnos en el centro, el impacto de la repetición en relación con la matrícula resulte elevado. A su vez, la directora justifica el nivel de desempeño del centro al mencionar:

Pensemos que un chico es mucho. El hecho de que repita un chico es un 6,7%, suponte, en un grupo. Dos, pasamos a un 13%. Entonces, es mucho porque claro...porque son pocos. Entonces, los valores de [la ciudad] los tenés que tomar entre comillas, con respecto a repetición. (C8_EDi:17, 19)

Por otra parte, un docente declara que a nivel del sistema existe una presión por mejorar la repetición en los centros, y así lo manifiesta: “*está influenciado por lo que viene de arriba, de Secundaria. Que sí o si los... los niveles de promoción tienen que subir, sea como sea. Sepa o no sepa el alumno*”. Aunque aclara que no siente esa presión al trabajar en este centro, cuestión que podría explicar también el alto porcentaje de repetición (C8_EDC:40, 44).

Así pues, el funcionamiento de este liceo a nivel micro favorece un clima general agradable en el que los casi cien estudiantes se manejan en un ambiente familiar y contenido, apoyados por los docentes con clases adicionales. Sin embargo, el tamaño reducido del centro constituye una desventaja para la continuidad de la oferta educativa en la localidad, a lo que se suma la condición de aislamiento territorial que configura la geografía de la zona.

ii. El centro como texto: la isla abierta

El centro se sitúa en una ciudad pequeña del departamento, con una población de alrededor de 800 personas, a la que se suma un área de influencia de 20 kilómetros, lo que añade unas mil personas (C8_C:98). Se trata de un área urbana con importante influencia de la ruralidad en las actividades económicas desarrolladas en la zona, que impactan en el modo de vida de las familias y en la organización social de la población, que se presenta como tradicionalista en tanto prosigue con modos y costumbres de los fundadores de la localidad, de origen europeo (C8_O1:13; C8_C:107).

Dada la ubicación retirada de la localidad respecto de otros centros poblados, y la cantidad de habitantes, las líneas de transporte tienen pocas frecuencias al día, limitando el desplazamiento de estudiantes y docentes (C8_C:105; C8_FG:45). Según una profesora, el liceo “*es una isla*”

(C8_FG:109) ilustrando la ubicación geográfica de la ciudad y su condición de aislamiento. Esta condición, que se presenta como una limitante para la asistencia de los docentes, y para la interacción con otras instituciones del medio (C8_EDi:54), tiene sus beneficios. En palabras de una docente *“vivimos en una burbuja, porque considero que el liceo de acá es una maravilla”* (C8_FG:104), en comparación a los problemas que se presentan en liceos más grandes.

El centro atiende a familias establecidas en la zona, de origen suizo-valdense, y a pobladores itinerantes que realizan tareas en los establecimientos agrícola-ganaderos en el rubro de la lechería (C8_EDC:48). En la mayor parte de los casos, el apoyo de las familias en el proceso educativo de los estudiantes muestra un marcado compromiso. En este sentido, manifiestan interés, participan en eventos y actividades organizados por la institución, y muestran actitudes positivas referidas a la asistencia de los estudiantes a clases de apoyo (C8_C:100, 109; C8_EDi:109; C8_FG:439).

En otros casos, los que involucran a pobladores itinerantes, la actividad laboral de las familias y su alta dedicación horaria actúan como fuente de distorsión del proceso de enseñanza aprendizaje. Así, se presentan casos de falta de apoyo a los estudiantes que repercute en lo emocional, en los resultados académicos, y en la deserción (C8_EDi:19; C8_EDC:48). La situación general se resume en la afirmación de un docente:

...realmente tuve que felicitar a los padres por cómo se ocupaban de los chiquilines. Porque el simple rendimiento que tengo de ellos habla mucho de las familias... Pero respecto al índice de repetición de acá... es lógico, como en toda sociedad, hay familias que no se ocupan... (C8_EDC:46)

En esta realidad, el liceo busca abrirse a la comunidad participando en actividades propuestas por las pocas instituciones de la localidad, o generadas a partir de iniciativas del centro, que se vuelcan a la comunidad. Esta línea de trabajo es promovida especialmente por la gestión del centro, como forma de combatir el aislamiento en un contexto de actuación limitado. Por otra parte, se evidencia el peso del tamaño del centro en el trabajo de los docentes, puntos que se desarrollan a continuación.

iii. El trabajo en el centro: familiaridad a contra reloj

El cuerpo docente está compuesto por 25 profesores (C8_C:94). Como se ha mencionado, algunos de ellos son de la localidad, pero el resto vive en otras zonas del departamento, por lo que tienen que viajar para llegar al centro (C8_C:103) y dependen de los horarios del transporte público, que son reducidos (C8_C:105). Esta situación hace que desde la administración del liceo se busque concentrar la actividad de cada docente en un par de días a la semana, teniendo en cuenta, además, que trabajan en otras ciudades (C8_EDi:60).

En cuanto a los perfiles de los docentes, pueden identificarse tres:

- Docentes con un marcado compromiso, provenientes de la localidad o de una localidad cercana, con años de experiencia en el centro. Se caracterizan por conformar el equipo estable del liceo y demostrar sentido de pertenencia a la institución que *“contagia”* a los demás (C8_C:109; C8_EDi:13, 124, 130, 170).
- Docentes que se *“contagian”* de la cultura organizacional a partir de las formas del trabajo del grupo anterior. Provenientes de otras localidades, estudiantes o egresados con poca experiencia, que muestran un nivel de compromiso alto con las propuestas institucionales (C8_EDi:122, 132).

- Docentes faltos de compromiso con las propuestas institucionales, provenientes de otras localidades, estudiantes o egresados con poca experiencia, que se muestran poco participativos y limitados en el apego. Se caracterizan por las inasistencias y por no volver a elegir horas en el centro al año siguiente (C8_EDi:9, 13).

Según la directora, la razón para que los docentes decidan volver a elegir horas en el liceo tiene que ver con dos elementos: el buen comportamiento de los estudiantes y el ambiente de trabajo agradable, que hace sentir a los profesores como en su propia casa (C8_EDi:13, 124). Esta visión se encuentra en concordancia con lo expresado por una docente durante el grupo de discusión, en referencia a la “*burbuja*” en la que se encuentra el liceo (C8_FG:104). Por otro lado, la directora subraya como limitantes la ubicación de la localidad en relación con las restricciones de acceso al transporte público, que obliga a los docentes a salir a la madrugada de sus hogares para llegar al centro a dictar clases. Este hecho, también dificulta la creación de sentido de pertenencia (C8_EDi:136).

El clima que se percibe es favorable. La directora estima que no hay presiones ni sobrecarga de trabajo y su intención es el fomento de un clima “*agradable*” y “*saludable*” (C8_EDi:80, 146). Por su parte, los docentes reconocen que la dirección apoya y promueve iniciativas por ellos planteadas (C8_FG:14, 341), y se sienten respaldados en su trabajo. Esto lleva que se desempeñen tranquilos y cómodos (C8_EDC:42, 44, 95). También manifiestan que existe apoyo entre los propios docentes (C8_EDA:47; C8_FG:12). El relacionamiento se identifica con el tipo familiar, donde “*es todo como una gran familia*” (C8_EDi:132, 162), y se promueven los lazos de horizontalidad e igualdad entre equipo de dirección y colectivo docente (C8_EDi:146, 260).

En lo que refiere a la organización del trabajo, hay profesores que no tienen horas libres entre clases para concentrar las actividades en el liceo en dos días a la semana, evitando los traslados. En caso de tener tiempo entre clases, no es usual que el profesorado coincida por materias o por materias afines para coordinar actividades (C8_EDi:60), por lo tanto, se dificulta también el trabajar en áreas (C8_FG:23).

La directora reconoce la falta de tiempo como una fragilidad, pero insiste en que está sensibilizando al profesorado sobre la importancia del trabajo en duplas, de cara a concretar proyectos al año siguiente que enriquezcan al colectivo. Y aunque admite que los docentes se sienten motivados, visualiza que es necesario contar con más horas de coordinación, en las que se puedan planificar dichas actividades (C8_EDi:60). También, advierte que existen debilidades de formación y sensibilización de los docentes, que provocan la falta de tolerancia a la crítica, el miedo a compartir ideas y la falta de preparación o capacidad para prepararse (C8_EDi:226, 234).

Los factores mencionados dificultan el trabajo en colaboración, en un centro donde el encuentro sólo es posible en el espacio de coordinación semanal (C8_EDi:156). Algunos de los entrevistados reconocen el espacio como fundamental para el desarrollo de la socialización y la reflexión colectiva (C8_EDC:97; C8_EDA:108), aunque otros admiten que coordinan de manera informal, por falta de tiempo en el espacio establecido, en el que todos los docentes del liceo solo coinciden en el primer tramo de 45 minutos (C8_FG:36, 49, 217, 376-378; C8_EDi:170, C8_EDC:97).

La situación se explica teniendo en cuenta la carga horaria en este liceo de algunos de los docentes. Al ser un centro con pocos grupos, las posibilidades de elección de horas se reducen, por lo que la proporción del tiempo de coordinación se reduce también. Es decir, a menor carga horaria en el centro, menor cantidad de tiempo de coordinación para el profesorado (C8_FG:409).

Una menor carga horaria en el centro implica que los docentes tengan que trabajar en más de un liceo, por lo que combinar horarios se hace difícil. Así lo expresa una de las docentes: *“cuando tenés un liceo, dos liceos, tres liceos, cuatro liceos. ¿Con cuál me comprometo, con cuál...? Si te comprometés con todos te volvés loco”* (C8_FG:83). Por lo tanto, tener horas en varios centros complica la tarea docente, aunque muchos de los profesores no tienen otra opción: *“la mayoría corren de un liceo para otro ¿y para qué? Para comer, en definitiva. Digo, para mantener una familia, una casa”* (C8_EDi:76).

En cuanto a la organización de la coordinación, en el primer tramo, es decir en los primeros 45 minutos donde se encuentra la mayoría de los docentes, se tratan asuntos que suceden en clases con los estudiantes, por ejemplo. También se hacen anuncios, se toman decisiones o se informa sobre nuevas reglamentaciones (C8_EDA:110, 112, 136, 138; C8_FG:36, 363, 368; C8_EDC:97, 103). Luego, los docentes con menor carga horaria se retiran, en especial por motivos de locomoción (C8_FG:43). En opinión de un profesor, estos docentes se pierden de participar en iniciativas de trabajo conjunto que surgen en la segunda hora de la coordinación (C8_EDC:97, 103).

Dados los problemas de locomoción, en el centro se puede cumplir solo con 90 minutos de coordinación. En el otro extremo, los docentes que por su carga horaria deben cumplir con tres o cuatro horas de coordinación (hasta 180 minutos), realizan actividades complementarias en otros horarios, tales como clases de apoyo, planificación de actividades o corrección de escritos, debido a que son pocos y no coinciden en el centro (C8_FG:409, 413, 414, 420). Estas actividades se registran en *“un cuadernito”* que no trasciende más allá de la dirección (C8_FG:409).

El contraste de opiniones sobre la coordinación se muestra en relación con la carga horaria del docente en el centro. Según dos de los profesores con más horas de trabajo en el liceo, la coordinación está bien trabajada, y es el espacio donde se tiene oportunidad de intercambiar sobre las prácticas docentes (C8_EDC:103; C8_EDA:108). Profesoras con menor carga horaria tienen una opinión contraria (C8_FG:362, 363, 365), que puede sintetizarse en la frase: *“el tiempo [de la coordinación] no da para andar reflexionando”* (C8_FG:378).

Al momento del estudio, se tiene noticia de que la organización de la coordinación ha cambiado. Ateniéndose a una resolución del Consejo que no se tenía en cuenta, la directora ha dado lugar a los docentes para proponer temáticas de interés en el espacio de coordinación (C8_EDi:158, 160, 164, 166, C8_EDA:110, 136). Si bien estima que esto es enriquecedor, porque son los docentes los que aportan a la agenda de la coordinación (C8_EDi:166), declara que en la realidad no ha surgido que los docentes intercambien sobre proyectos o trabajen en conjunto, ni ha podido observar el grado de compromiso e involucramiento para la propuesta de la agenda (C8_EDi:168, 204).

El registro de las temáticas y experiencias docentes que puedan socializarse en las coordinaciones queda en el centro y solo se comparte con la inspección, mayormente en formato impreso y a modo de titulares (C8_EDA:194, 394). Esos registros tampoco se socializan entre los docentes, a modo de hoja de ruta de lo realizado durante el año, o como referencia para el profesorado que tiene solo una hora de coordinación. La socialización de las temáticas abordadas durante la coordinación se realiza informalmente entre docentes (C8_EDA:198).

En resumen, el relacionamiento familiar existente y las limitaciones respecto del tiempo del profesorado en el centro actúan como desventajas. Por un lado, la socialización de las prácticas se diluye hacia lo informal y discrecional, y por otro, la vorágine de los docentes y sus múltiples compromisos dificultan las posibilidades de trabajar en lo que entienden por colaboración.

iv. Colaboración entre docentes: buscando la formación integral

Los informantes que participaron del grupo de discusión coinciden en establecer que el perfil del profesor es un elemento que determina la apertura hacia la colaboración (C8_FG:75, 77). Las características del docente que colabora tienen que ver tanto con cuestiones personales como profesionales (véase Tabla 118).

Tabla 118. Elementos que integran el perfil del docente colaborador en el caso 8

Elementos personales	Elementos profesionales
Compromiso (C8_FG:80, 133; C8_EDi:13)	Enfoque en el estudiante (C8_FG:89, 93)
Capacidad de escucha y propuestas (C8_FG:67)	No limitado por el programa de su asignatura (C8_FG:93-96)
Apertura al diálogo (C8_FG:65)	Ayuda al colega (C8_EDA:268)
Disposición para el trabajo (C8_FG:12)	Comparte lo que hace bien (C8_EDA:268)
Brinda lo mejor de sí mismo (C8_EDC:155)	Claridad sobre la finalidad de la función docente (C8_EDi:260)
Da, aporta (C8_EDA:268; EDC:29, 155)	Entiende que el proceso de enseñanza aprendizaje se logra entre todos (C8_EDi:260)
Sentido común (C8_FG:64)	Se comunica con otros docentes (C8_FG:23)

Elaboración propia.

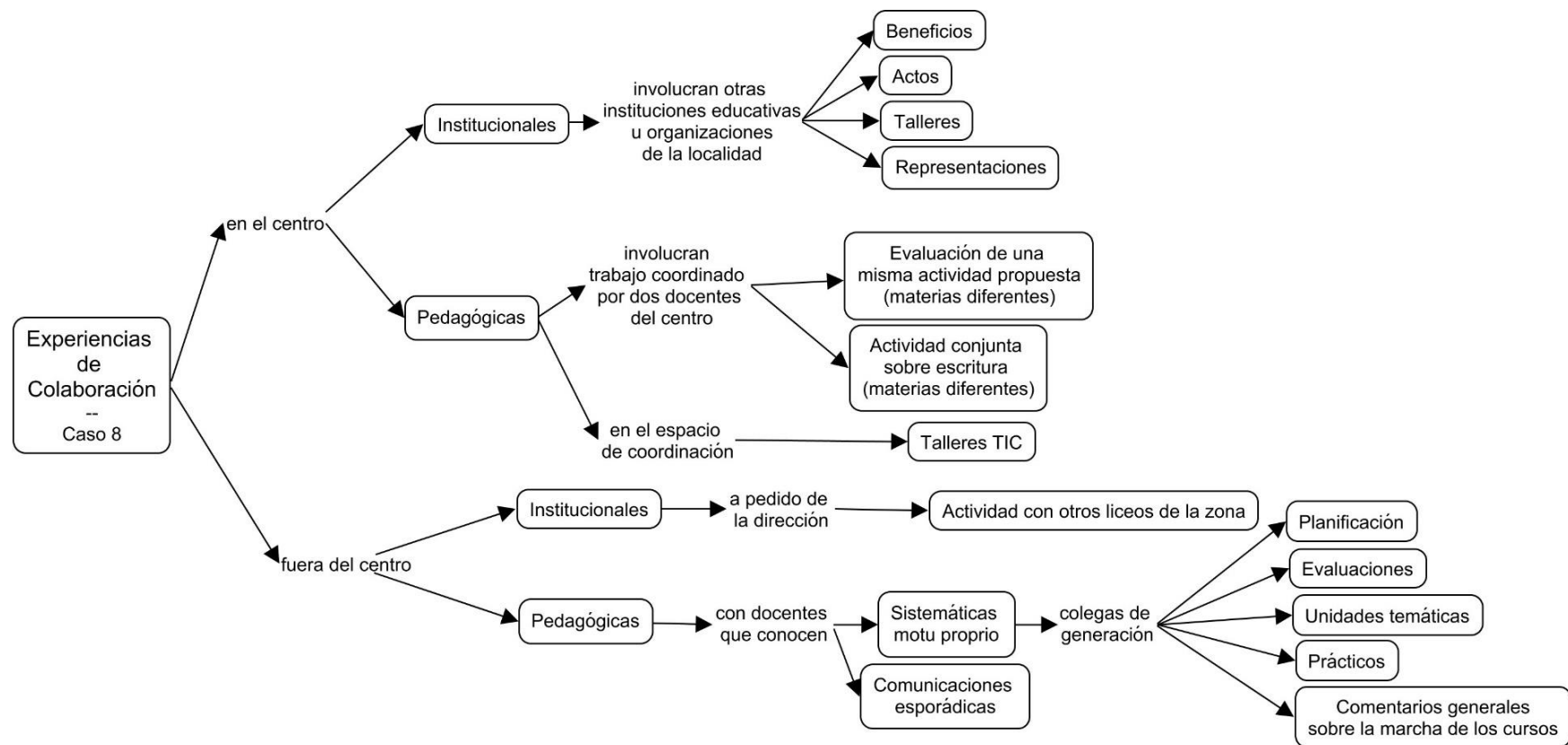
La directora sintetiza las características de los docentes que colaboran con una frase: “*tienen la camiseta del liceo pintada*” (C8_EDi:9), lo que implica una especie de pasión y compromiso por el centro. También se puntualiza que los docentes con este perfil se diferencian por estar enfocados al proceso de enseñanza aprendizaje, de manera que piensan en el desarrollo integral de los estudiantes (C8_FG:105).

Al mismo tiempo, los informantes clave concuerdan en que el centro se caracteriza por ser “*bastante colaborativo*” (C8_FG:151). Como se ha manifestado, existen limitantes para el trabajo entre profesores. No obstante, una docente opina que “*en la medida de las posibilidades, se colabora*”. Y agrega: “*El tema son las posibilidades*” (C8_FG:47), aludiendo al tiempo real en que los docentes pueden verse y plantear trabajos conjuntos.

En cuanto a las experiencias de colaboración (véase Ilustración LVII), la primera temática que surge ante la interrogante son las actividades de carácter institucional. Así se nombran diferentes instancias donde los docentes han trabajado en grupos para la organización de eventos: actos, beneficios, representaciones, talleres, que tienen como eje central el trabajo en redes con instituciones de la comunidad, tal como se ha explicado en el apartado ii (C8_EDi:9, 21, 25, 29, 40; C8_FG:16-22).

La directora ha hecho de la dimensión comunitaria un pilar de su gestión, justificado por el hecho de que, al ser un liceo pequeño, en una comunidad pequeña, el relacionamiento hacia afuera es fundamental para que el centro no esté “*achatacito*”, es decir limitado a lo que sucede dentro (C8_EDi:29). Entonces, “*se vuelca todo para afuera o todo lo de afuera viene para acá*” (C8_EDi:56), de manera de abrir el liceo y enriquecer las experiencias educativas.

Ilustración LVII. Experiencias de colaboración docente en el caso 8



Elaboración propia.

Los docentes ven los proyectos de carácter institucional, ligados a lo comunitario, como una oportunidad de conocer el trabajo del colega, a partir de una actividad realizada a pedido de la dirección y no *motu proprio* (C8_FG:14). No obstante, reconocen que se logran buenos resultados y manifiestan que se está empezando a implementar la colaboración como modalidad de trabajo, aunque es algo que está en desarrollo aun (C8_FG:14, 29). Lo que se encuentra en concordancia con el testimonio de la directora, cuando habla de que está llevando a cabo un proceso de sensibilización para el trabajo entre docentes (C8_EDi:56, 60). De estas experiencias institucionales se publican fotografías y videos en una red social, aunque un docente reconoce que no se desarrolla el proyecto en sí, sino que se muestran algunos de los resultados (C8_EDC:125).

Otras experiencias, que apuntan al trabajo pedagógico en el aula, son escasas o nulas en este centro (C8_FG:32; C8_EDi: 56; C8_EDC:52, 73). Por ejemplo, un profesor manifiesta haber coordinado una actividad en conjunto con una docente, donde ambos la evaluaban desde el punto de vista de su materia (C8_EDC:15). Sin embargo, admite que no es lo usual, ni se da entre varios profesores, tal como confirma otra docente que cuenta una experiencia similar con una colega del centro (C8_FG:376).

El registro de las experiencias de colaboración entre docentes se realiza en el libro de cada profesor que participa de la actividad. En algunos casos, el proyecto se entrega por separado a la dirección, para que sea elevado a inspección (C8_EDi:220). Según la directora, esto motiva a los docentes a realizar y documentar proyectos, debido a que la inspección puede revisarlos y mejorar la calificación del docente. Sin embargo, la propia directora manifiesta que los proyectos de esta índole no se dan a conocer más que con la inspección debido a que, por ejemplo, en las reuniones de directores a nivel departamental estas temáticas no surgen (C8_EDi:224).

Por otra parte, los informantes manifiestan no conocer instancias de socialización de actividades o sistematización de registros que impliquen la colaboración entre colegas a nivel departamental o nacional (C8_EDi: 250, C8_EDC:135). Aunque mencionan como instancias de trabajo colaborativo los cursos en línea (C8_EDC:57) y como instancias de socialización de prácticas las salas docentes que se desarrollan de manera presencial a nivel departamental y nacional (C8_EDC:145; C8_EDA:216, 218, 222, C8_FG:204), no reconocen la existencia de foros en línea específicos que permitan compartir proyectos realizados en colaboración (C8_EDC:145; C8_EDA:238, 248; C8_EDi:240).

Los docentes reconocen que las experiencias de trabajo colaborativo son valiosas tanto para los estudiantes como para los propios docentes (véase Tabla 119). En cuanto a los beneficios para el alumnado, mencionan el aumento de la motivación, el interés y la responsabilidad con las actividades; la visión compartida de un mismo tema desde materias diferentes y la vinculación entre asignaturas; y la mejora de la relación docente-alumno. Por otra parte, consideran como ventajas del trabajo colaborativo para los docentes que resulta enriquecedor, evita la rutina propia de estar solo con una asignatura, y permite incorporar experiencias exitosas de colegas.

Quizás por esto, buscan colaborar con otros profesores, aunque no se trate de los colegas del centro. Aquí, las experiencias resultan tanto meritorias como escasas. Por ejemplo, la directora cuenta sobre una jornada de actividades para la mejora de la ortografía, que se realizó mediante la coordinación de docentes de literatura e idioma español de tres liceos de la zona, en la que luego los docentes de educación física organizaron actividades deportivas. Esta instancia fue propuesta por las direcciones de los centros (C8_EDi:40, 44, 46, 50).

Un docente menciona que se reúne con colegas, amigos de su generación de estudio, para intercambiar sobre experiencias, confeccionar ejercicios prácticos y planificaciones (C8_EDA:17, 19, 29). Una anécdota similar con colegas de generación es contada por uno de los participantes en el grupo de discusión (C8_FG:186). En ambos casos, se congregan de forma más o menos sistemática. Otra docente comenta que tiene contacto con una ex compañera de estudios, pero deja entrever que la comunicación es esporádica (C8_FG:204). De este tipo de encuentros informales o trabajo no pautado a nivel institucional no quedan registros, por lo que la riqueza que aportan este tipo de actividades al trabajo docente y al desarrollo profesional, no son atendidos por el centro o, eventualmente, por el subsistema.

Tabla 119. Beneficios de la colaboración identificados por los informantes en el caso 8

Para estudiantes	Para docentes
"...motivar a los chiquilines" (C8_FG:25)	"...es muy enriquecedor" (C8_EDC:34)
"...el hecho de que vayamos desde dos lados a lo mismo" (C8_FG:12)	"...para enriquecernos" (C8_EDi:60)
"...son proyectos que ayudan a relacionarse mejor con los alumnos" (C8_EDA:148)	"...caés en una rutina si no estás en contacto con alguien" (C8_FG:205)
"...le ponen más interés a lo que están haciendo. Más responsabilidad" (C8_EDC:15)	"...experiencias de otros" (C8_EDi:56)
"...lo que están aprendiendo en una asignatura les sirve para las demás" (C8_FG:29)	"...al escuchar al otro te das cuenta que "Ah, ¿mirá? Lo puedo mejorar de tal forma" (C8_EDA:43)

Elaboración propia.

Por último, existe un grupo de experiencias colectivas en el centro, que pueden darse a llamar de formación entre pares. El docente identificado como colaborador ha desarrollado instancias de taller, para enseñar a otros profesores a utilizar herramientas TIC (C8_EDi:94). Esta experiencia, que cuenta con el aval de la dirección, se dio en cuatro instancias de coordinación, a partir de la iniciativa del docente (C8_EDC:9, 11). En este caso, el profesor manifiesta que los colegas se mostraron interesados, aunque para implementar el trabajo en los encuentros tuvieron dificultades con la conectividad (C8_EDC:13). El registro de estas actividades se realizó en las actas de las coordinaciones correspondientes, que, como se ha mencionado, solo es accesible por parte de la inspección liceal.

Las experiencias de colaboración tanto dentro del centro, como con profesores de otras instituciones educativas pueden verse limitadas por la sobrecarga laboral de los docentes en general, y el escaso tiempo que tienen en el centro para la planificación en conjunto. Aunque, como reflexiona un docente, puede ser porque falta el hábito de compartir y, para revertir esto, es importante concientizar a los colectivos de que los beneficios de colaborar no son solo para el estudiante, sino que resultan enriquecedores para los docentes:

Uno mismo se mete en su trabajo, y no es que no quiera compartir, sino que no está habituado a compartir. Porque veo también que los docentes, sea cual sea la asignatura; los centros, sea cual sea el centro, no estamos, me voy a incluir, acostumbrados a colaborar entre nosotros y a difundir lo que hacemos. ¿Sí? No estamos acostumbrados a trabajar colaborativamente todavía, al cien por ciento. (...) Pero que tampoco podés obligar, (...) esto no es cuestión de obligar a nadie, sino es cuestión de concientizarse. De que lo mejor es el trabajo colaborativo hoy en día y de que te puede enriquecer a vos. No solo al alumno le sirve, sino también a uno, como docente en sí. (C8_EDC:141)

Las dificultades para la colaboración, visualizadas por los informantes de este liceo, se resumen en tres grupos (véase Tabla 120). En el primero, se encuentran las debilidades que surgen de la organización del propio sistema educativo. Por ejemplo, la modalidad de trabajar en varios centros para lograr un mínimo de horas hace que los docentes deban viajar largos trayectos para desplazarse de un lugar a otro, teniendo en cuenta que son pocas las ciudades del departamento que cuentan con más de un liceo. Los desplazamientos reducen las posibilidades de contar con tiempo extra para lograr coordinar trabajos en equipo de manera presencial.

Tabla 120. Dificultades para la colaboración identificadas por los informantes en el caso 8

	Dificultades	Evidencias
Sistema educativo	Multi-empleo docente	<p>“...el hecho de que sea un liceo chico, cualquiera de las dos tenemos repartidas las horas porque tenemos que elegir en otro lado. O sea, no, no nos alcanzan las horas de este centro para poder vivir” (C8_FG:33)</p> <p>“Y hay gente que tiene hasta cuatro centros. Es difícil. Digo, me parece a mí que eso limita mucho” (C8_FG:51)</p> <p>“...cambia muchísimo cuando tenés un liceo, dos liceos, tres liceos, cuatro liceos” (C8_FG:83)</p> <p>“...la mayoría corren de un liceo para otro” (C8_EDi:76)</p>
	Profesores nóveles: Inasistencias, compromiso y rotación anual	<p>“...tenés aquellos profesores, (...) que son muchachitos jóvenes (...), que tenemos algunos casos, de que les cuesta hasta venir a clase. O sea, no podés pretender de que sean colaborativos en otro aspecto” (C8_EDi:9)</p> <p>“...eligen, (...) el liceo, porque no tienen (...) otra opción. (...) que trabajan un año y al otro año ya no trabajan. Entonces esa gente no tiene compromiso o ese apego institucional, como lo tienen los demás” (C8_EDi:13)</p> <p>“No quiero decir que los que están eligiendo [la carrera docente] son los peores. Pero convengamos que muchos lo hacen por descarte” (C8_EDi:230)</p>
Contexto del centro	Tamaño del centro: Cantidad de docentes	<p>“...coordinar con otro profesor se te complica porque generalmente hay uno por materia, al ser tan chiquito (...) un profesor da las cuatro clases” (C8_EDA:138)</p> <p>“Al ser un liceo chico no estamos todos los días, no coincidimos todos los días que venimos a trabajar con algunos profesores” (C8_FG:13)</p>
	Tiempo en la institución: Escasez de espacios formales y problemas de locomoción	<p>“...no creo que sea por otro motivo que el poco tiempo que están en la institución. Porque vos te das cuenta que eso [el trabajo en grupos] necesita planificación” (C8_EDi:60)</p> <p>“Es imposible. No se ven. Por ejemplo las dos profesoras de dibujo que nosotros tenemos se ven el día de coordinación” (C8_EDi:156)</p> <p>“A veces no te da el tiempo para... relacionarte con otros docentes, o sea porque, si perdés ese ómnibus tenés ómnibus a las seis de la tarde. Y se te va todo el día. Entonces para mí el tiempo es un impedimento, en este caso” (C8_EDA:45)</p> <p>“...no todos son del medio, no todos disponen, entonces de horarios” (C8_EDi:76)</p> <p>“...cuarenta y cinco minutos [de coordinación], no te da para nada. Porque no te da para nada” (C8_FG:36)</p> <p>“Porque yo creo que ninguno de nosotros se niega a estar un rato más. Pero a veces no podés...” (C8_FG:43)</p> <p>“Y los ómnibus acá todavía son así, a rajatabla [los horarios]” (C8_FG:45)</p> <p>“Los que viajamos que no podemos... quedarnos mucho” (C8_FG:49)</p> <p>“para mí es una cuestión de tiempo, no alcanza, ese tiempo [de coordinación] para todo” (C8_FG:371)</p> <p>“El tiempo es el límite...El tiempo y los ómnibus. Porque si te hacen perder el ómnibus y tenés otro a la media hora... No, no. Aparte lo tenés a las cinco de tarde. Seis...” (C8_FG:386, 388)</p> <p>“...el trabajar con otros, te lleva un tiempo adicional de planificar” (C8_FG:80)</p>
Continúa.		

Tabla 120. *Continúa*

	Dificultades	Evidencias
Idiosincrasia docente	Trabajo colaborativo:	"...hay dos cosas, el docente tiene miedo al que me copien y miedo al que me critiquen" (C8_EDi:226)
	Falta de sensibilización y difusión	"...no es que no quiera compartir, sino que no está habituado a compartir, (...) no estamos, me voy a incluir acostumbrados a colaborar entre nosotros y a difundir lo que hacemos" (C8_EDC:141) "...hay mucha gente que no está dispuesta" (C8_FG:82)
	Falta de reciprocidad entre colegas	"Capaz que muchas veces peco de compartir demasiado, y no recibir mucho" (C8_EDC:29) "...dar mucho y recibir poco (...) pretender tener una retroalimentación con el otro profesor" (C8_EDC:52)
	Atención a su materia	"...yo veo que no hay mucha colaboración entre los docentes. Cada docente con su clase, y (...) no tiene intención de que los demás sepan lo que hace. ¿Sí? Ni de qué manera lo hace" (C8_EDC:141) "-Pero cuando no estás enfocado en el estudiante y estás enfocado solo en tu asignatura capaz que... - Ahí limita..." (C8_FG:93-94)

Elaboración propia.

En este sentido, los docentes más jóvenes acusan recibo del peso de estos desplazamientos ya que por falta de experiencia, cuentan con menor puntaje al momento de elegir cargos. Las horas que necesitan para cubrir sus necesidades salariales suelen estar dispersas en varios liceos, de manera que de un año a otro y a medida que ascienden en el puntaje, tratan de concentrar sus horas, lo que promueve la rotación de institución en institución para lograrlo. Esta inestabilidad en los cargos lleva a que se muestren faltos de compromiso.

En un segundo grupo de elementos que distorsionan las posibilidades del trabajo colaborativo, se encuentran las condiciones del contexto. Debido a que se trata de un liceo pequeño en cantidad de estudiantes, los docentes son pocos y tienen escasa carga horaria en el centro. Como se explicó anteriormente, esto lleva a que la cantidad de tiempo de coordinación se reduzca. La escasez de medios de locomoción de la localidad, sumada al multi-empleo, dificulta las posibilidades de coordinación presencial en el liceo.

En el tercer grupo de elementos se encuentran aquellos que tienen que ver con los atributos del profesorado. Así, existen barreras al trabajo en conjunto por debilidades en la concepción del rol docente; es decir, si bien en la teoría reconocen la existencia de beneficios a partir de la colaboración, en la práctica, los miedos e inseguridades propias de cada uno actúan como barreras para la difusión de las destrezas propias. Se suma la falta de sensibilización por parte del sistema formativo sobre los modos de implementar el trabajo colaborativo, y la parcialización de la mirada hacia lo individual, propiciada por la segmentación en asignaturas. Los incentivos por parte de la dirección hacia el trabajo grupal no tienen demasiada repercusión por fuera de lo institucionalizado y la retroalimentación entre pares no circula en este liceo.

Asimismo, se presentan debilidades en cuanto a la socialización de experiencias de aula entre docentes ya sea que se den entre los docentes del centro, como entre centros. La mayoría de las experiencias quedan en el libro de profesor, como parte de la planificación. En general, la planificación se realiza solamente en papel. Y en el caso de este centro, la directora admite que la supervisión sobre la planificación es flexible (C8_EDi_214, 216).

En resumen, los docentes reconocen elementos que favorecen la colaboración de cara a la formación integral del estudiante. De hecho, realizan esfuerzos para combatir parte de las limitaciones señaladas como, por ejemplo, brindar clases de apoyo a los estudiantes y organizar eventos institucionales que abran el liceo a la comunidad y enriquezcan las experiencias educativas de cara a lograr la formación integral de sus alumnos.

Más aún, el colectivo docente dispone de una serie de recursos tecnológicos, provistos por el sistema educativo que pueden ser utilizados para contrarrestar las restricciones contextuales y lograr el trabajo coordinado. La implementación del Plan Ceibal acerca al profesorado una serie de herramientas que le permite tanto el trabajo en el aula como la colaboración entre colegas. Sin embargo, resulta necesario realizar un mapeo que vincule las actitudes de los docentes en relación con las TIC con el uso que de ellas realizan para colaborar en el ámbito profesional.

v. Rol de las TIC en la colaboración: primeros pasos

Si se tiene en cuenta lo expresado hasta el momento, las chances de concretar el trabajo en conjunto ante la falta de tiempo y las limitaciones debido a la baja frecuencia del transporte son limitadas. Pero como expresa la directora del centro, dadas las condiciones particulares: *“acá tenés que jugar con el inventar posibilidades ¿viste? Que te permita que el profesor colabore, muchas veces sin la presencia”* (C8_EDi:88). Esto significa que las oportunidades de colaboración a distancia pueden verse aumentadas por la actitud hacia el uso de las TIC en general y hacia los recursos provistos por el Plan Ceibal en particular.

En este liceo hay distintos grados de apertura a las TIC, en los que se destacan profesores que las usan, frente a otros que no lo hacen (C8_EDi:94; C8_EDC:57). En opinión de la directora, la actitud frente a las TIC *“depende del perfil del profesor”* (C8_EDi:95). El docente identificado por su perfil colaborador declara haber organizado talleres para mostrar a sus colegas las prestaciones de algunas herramientas TIC (C8_EDC:9) ya que *“los profesores que no sabían tenían interés de aprender lo básico”* (C8_EDC:11), mostrando una buena disposición para la capacitación y reconociendo la practicidad para el trabajo que proveen las plataformas educativas (C8_EDC:13, 87). Al respecto, el profesor informa que, a raíz de los talleres organizados en el centro, algunos de sus colegas han comenzado a usar la plataforma para el trabajo de aula (C8_EDC:90).

Esta disposición para la capacitación es vista por el docente colaborador como positiva, aunque advierte que la herramienta por sí sola no sirve para nada; es preciso que el docente sepa cómo utilizarla de manera adecuada y sacarle provecho tanto para la colaboración profesional como para el trabajo en el aula. Agrega que es preciso actualizarse constantemente en materia de las TIC y salir de la zona de confort que implica una postura de *“yo no sé usarla”*, ponerse *“las pilas”*, y sacarle provecho individual y en el trabajo colaborativo (C8_EDC:54).

El hecho de estarse capacitando, no parece ser una motivación para los docentes, en especial aquellos que han alcanzado el grado de efectividad en el cargo (C8_EDC:57). El docente identificado con perfil colaborativo declara que trabaja en dos centros y es el único profesor de ambos planteles que se está actualizando a partir de unos cursos en línea, propuestos por Ceibal para el uso de plataformas educativas (C8_EDC:57). Según este docente, el Plan Ceibal está ofreciendo cursos de capacitación al profesorado, pero él visualiza que *“no hay mucho involucramiento del docente”* (C8_EDC:57) lo que provoca una *“analfabetización digital”* (C8_EDC:77). Esta deficiencia en la alfabetización digital es reconocida por una de las docentes que participó del grupo de discusión (C8_FG:289). Otra de las participantes declara que aprende

a utilizar las herramientas “*por ensayo y error*” (C8_FG:290), a lo que una de sus colegas agrega que es por voluntad propia, debido a que no existen especializaciones para aprender a usar TIC (C8_FG:291). Estas declaraciones contrastan con la visión del docente colaborador, según quien existen cursos, aunque las visiones se alinean en la evaluación sobre la falta de destrezas para el uso de las TIC.

Al reflexionar sobre la capacitación en el uso de recursos digitales, los informantes del grupo de discusión sugieren que hay que ser “*muy autodidacta*” y dedicar mucho tiempo para ir al ritmo de los cambios tecnológicos, por lo que a veces se ven superados (C8_FG:307, 312-314). En el caso del docente con perfil individualista, el uso de recursos educativos es escaso, y lo justifica por sentirse inseguro al no haber realizado cursos para el manejo de la plataforma específica de su materia (C8_EDA:252).

Las actitudes frente a las TIC son diversas, pero en general, existe un uso medio a bajo de estos recursos en el centro. A este hecho se le suma la debilidad en la gestión de los aspectos tecnológicos que asume tener la directora (C8_EDi:98). Sin embargo, a la vez que reconoce esta falencia aclara que, si bien no está capacitada para promover el uso de herramientas TIC con fines profesionales entre los docentes, delega en el docente con perfil colaborador, el incentivo de estos usos (C8_EDi: 98, 100). Los principales usos se concentran en algunas herramientas específicas (véase Tabla 121). Los informantes se limitan a la utilización del correo electrónico (C8_EDi: 88) y la mensajería instantánea (C8_EDi:112, 114, 116; C8_EDA:55; C8_FG:38, 391). En el primer caso, para la construcción colaborativa de cuestiones relacionadas a lo institucional como, por ejemplo, eventos. En el segundo caso, para hacer circular información administrativa, compartir fotos de eventos, o coordinar cuestiones que no se pudieron hablar en la coordinación, entre dos docentes, por mencionar algunas aplicaciones.

Tabla 121. Herramientas TIC según el conocimiento y uso dados por los docentes en el caso 8

	Herramientas para el aula	Herramientas para colaborar
Conocidas (no usadas)	-Plataformas específicas de asignatura -Aplicaciones de videoconferencia	-Almacenamiento compartido en la nube -Plataformas educativas
Usadas	-Almacenamiento compartido en la nube -Plataformas educativas -Correo -Aplicaciones para presentaciones	-Mensajería instantánea -Correo

Elaboración propia.

Por otra parte, los docentes del grupo de discusión reconocen que utilizan el almacenamiento en la nube, pero si bien hablan de las ventajas de esta herramienta para el trabajo colaborativo, no mencionan ninguna experiencia en particular en este sentido (C8_FG:273-275, 282). Para el docente colaborador, la herramienta principal para el trabajo colaborativo es el uso de una plataforma educativa porque “*te brinda poder estar conectado con tus pares, sean de la misma asignatura o sean de asignaturas diferentes. Vos podés estar conectado y compartir tus trabajos*” (C8_EDC:63). En contraste, y tal como surge de declaraciones anteriores, el uso de las plataformas en el centro es rudimentario y discrecional. Incluso, el mismo docente que organizó la capacitación reconoce que no tuvo ocasión de explicar su uso a nivel colaborativo (C8_EDC:93).

En otro orden, los docentes listan herramientas TIC que utilizan en el trabajo en el aula, así surgen aplicaciones para crear presentaciones (C8_EDC:11), archivos compartidos en la nube (C8_EDC:75), correo electrónico (C8_EDC:75), plataformas educativas (C8_EDC:87, 91;

C8_FG:239), códigos de respuesta rápida (C8_FG:265) y videoconferencias (C8_FG:232). Es de notar que, en este último caso, se limita al uso del proyector para reproducciones y no a intercambios con personas conectadas en otros sitios. A simple vista, parecería una amplia gama de herramientas, sin embargo, los mismos docentes declaran que se ven limitados en su uso debido a los problemas de conectividad a internet existentes (C8_FG:239-241, 248, 261, 323; C8_EDi:94; C8_EDC:13, 57). Así, si los docentes preparan una actividad de aula en línea, deben preparar un plan alternativo, es decir, otra planificación, por si se presentan dificultades a la hora de conectarse (C8_FG:243).

Otra explicación para la baja tasa de uso de las herramientas puede deberse al malestar docente referido a la desactualización de los dispositivos brindados por el Plan Ceibal. A pesar de que los equipos de los estudiantes son reemplazados o reparados frecuentemente ante roturas y desperfectos (C8_FG:248), la burocracia para el recambio de los equipos de los docentes retrasa las actualizaciones (C8_EDC:59). Con todos los elementos señalados, los argumentos que apunta uno de los informantes para la implementación de instancias de colaboración, cobran mayor relevancia. Más aún si se tiene en cuenta la reeducación necesaria para cambiar la idiosincrasia docente de este centro en particular:

Y, sería todo un proceso (...) lo primero que veo en ese proceso, [es] que muchos mirarían sin subir sus actividades. Pero sería un proceso, yo no sé si decirte a corto, pero a mediano o largo plazo, en el que los docentes se involucrasen en el momento de decir: 'Bueno, voy a empezar a compartir las actividades que hice'. Que el resto vea lo que yo hice. Porque, al fin y al cabo, si vos compartís algo, no quiere decir que otro docente te lo quite. Si vos lo hiciste, lo diseñaste y pudiste elaborarlo y sacaste buenos frutos, y te dio resultados, no veo por qué otro docente no lo puede utilizar. Pero ya te digo, sería un proceso a mediano o largo plazo. Más a largo plazo que en el mediano plazo. (C8_EDC:143)

De lo expuesto, se visualiza un uso primario o incipiente de la tecnología, que se matiza con miedos a implementar nuevas aplicaciones. Estos primeros pasos en el uso de herramientas tecnológicas para mejorar los aprendizajes y, sobre todo, para ser aplicados a la promoción de la colaboración, deben tener un sistema de sostenibilidad en el centro para que se empiece a recorrer el camino de la incorporación de TIC a nivel profesional.

vi. Síntesis del caso 8

En una primera visita a este liceo urbano se podría pensar que las estadísticas han fallado y el desempeño informado está errado. El entorno favorable representado por el nivel de contexto sociocultural alto y la impresión que genera el edificio escolar nuevo y espacioso, no dejan entrever, en una aproximación superficial, las condiciones generales del centro (véase Tabla 122). Funcionar en un micro-contexto o localidad pequeña, aislada geográficamente de otros puntos del departamento y con locomoción escasa, tiene ventajas y desventajas. El involucramiento de las familias de los alumnos es, en general, alto, lo que permite la realización de actividades de apoyo para paliar de alguna manera, la incidencia de la tasa de repetición en el desempeño del centro. Un entorno pequeño donde la mayoría se conoce posibilita la sostenibilidad de un ambiente familiar, que contiene y estimula a los estudiantes.

Tabla 122. Síntesis del caso 8

Elementos caracterizadores del centro	Ciudad/ zona	Pequeña (1.800 hab. estimado)
	Contexto sociocultural	Alto (Q5)
	Tipo de centro	Liceo urbano
	Edificio, capacidad	Tamaño adecuado, bien mantenido
	Estudiantes	Mayor proporción: nivel de desempeño medio-alto 98 estudiantes inscriptos
	Familias	Acercamiento al centro: medio-alto
	Docentes	25 docentes Grupo de docentes de la comunidad
Organización del centro	Facilitadores para el trabajo	Estrategias de dirección: apertura, flexibilidad
	Impedimentos para la colaboración	Accesibilidad del transporte Horarios limitados Multi-empleo
	Socialización y reflexión dentro del centro	En coordinación: Baja Espacios informales: Media- baja
	Socialización y reflexión fuera del centro	Espacios formales: No Alternativas: Salas docentes, colegas de generación
	Registros de las prácticas colaborativas	Registros formales (libro del profesor): socialización baja-nula Registros discrecionales: socialización baja-nula
	Clima organizacional	Agradable, cómodo
	Supervisión	Apoyo a docentes
Colaboración docente	Definición	Compromiso con la formación integral
	Características del docente que colabora	Personales: Apertura Profesionales: Enfoque en el estudiante
	Experiencias dentro del centro	Institucionales: Alta Pedagógicas: Baja
	Experiencias fuera del centro	Institucionales: Baja Pedagógicas: Baja
	Beneficios percibidos	Profesionales: Medio Estudiantes: Medio
	Dificultades asociadas	Tiempo para la planificación
Uso de TIC	Actitud	Neutra
	Para colaborar	Mensajería instantánea Correo electrónico
	Para el aula	Plataforma educativa: uso medio-bajo
	Plan Ceibal	Ventajas: capacitación online Desventajas: dispositivos obsoletos, problemas de conectividad en el centro

Elaboración propia.

Los impedimentos para la colaboración ya sean debidos a elementos intrínsecos como extrínsecos, implican contratiempos para el desarrollo del trabajo docente. En particular, los docentes que no son de la zona dependen de los horarios del transporte público y están condicionados por el escaso tiempo que añade el multi-empleo; por lo tanto, la disponibilidad para encontrarse con otros colegas del centro, aunque son pocos, se reduce a los primeros 45 minutos de la coordinación semanal.

En esta realidad de funcionamiento, las prácticas colaborativas son escasas, también por la combinación de perfiles de los docentes. Los que disponen de mayor experiencia, que son de la zona y muestran alto grado de compromiso con el trabajo en el centro, atraen a su modalidad de trabajo a una parte de los docentes más jóvenes, pero no logran que todos ellos muestren el mismo nivel de responsabilidad con las propuestas institucionales.

El estímulo a la realización de actividades en colaboración se realiza mediante el envío, por parte de la dirección, de los proyectos realizados a la inspección. Pero varias de las experiencias colaborativas no se traducen en un proyecto formal, sino que quedan en el libro del profesor, en formato papel que no se difunde. A esto se le agrega un control laxo, por parte de dirección, de la planificación diaria de los docentes. Por otra parte, estas experiencias plasmadas en el libro del profesor no trascienden de manera formal, debido a que las posibilidades de socializar los logros en el centro son reducidas. Algunos informantes declaran que socializan sus experiencias de manera informal, pero esta forma resulta discrecional para cada docente y, por lo consiguiente, limitada.

Sin embargo, de los dichos de la directora se desprende el esfuerzo por facilitar la colaboración, especialmente por la utilización de las TIC cuando las instancias presenciales no son factibles, lo que lleva a un clima de trabajo favorable. Esto guarda relación con la visión que aportan los docentes entrevistados, que manifiestan tener apoyo por parte de la dirección para realizar proyectos compartidos. Sin embargo, el profesorado muestra una actitud neutra hacia el uso de las TIC; la mayoría de los profesores recién comienza a dar los primeros pasos ya sea para uso en el aula, como para uso profesional, con colegas. Tal vez por esta razón, el conocimiento que declaran tener los docentes sobre herramientas TIC para el trabajo colaborativo es limitado, y el uso para estos fines escaso.

Iniciativas como la realización de talleres para el uso de las TIC, organizados por parte del docente colaborador, promueven la capacitación del profesorado y el avance del proceso de uso de nuevas tecnologías. Capacitación que, según los docentes, no pueden obtener de otra forma que no sea por voluntad de practicar mediante el método de ensayo-error, aunque exista oferta de cursos online gratuitos por parte del Plan Ceibal.

Resulta importante rescatar el concepto de colaboración que manejan los informantes. Un docente que colabora muestra un marcado compromiso con la institución y disposición al trabajo. Asimismo, el docente colaborador entiende que el proceso de enseñanza y aprendizaje se da entre todos, por lo que aporta y da de sí, para ayudar a los colegas. Se caracteriza por mostrar apertura, trascendiendo los intereses de su propia asignatura para enfocarse en el proceso de cada estudiante. El docente colaborador también demuestra sentido común y claridad sobre la función del docente, se comunica de manera abierta desarrollando la capacidad de escucha y la generación de propuestas. A pesar de las dificultades que aparecen en este centro desde el punto de vista de la colaboración, la idea de la importancia del trabajo compartido es manejada por el colectivo y remarcada por la dirección, que, a pesar de las limitaciones que admite, posee la

sabiduría de apoyarse en integrantes del profesorado que la orientan sobre alternativas a la colaboración presencial que se pueden desarrollar a partir de las TIC.

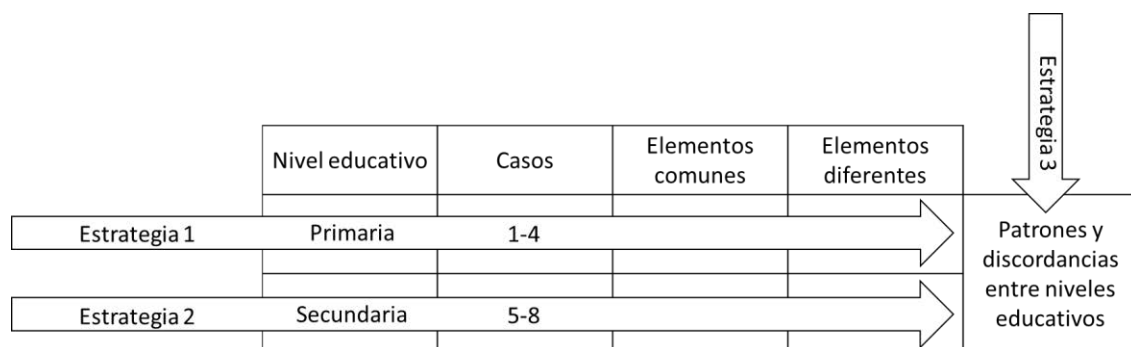
La visión de la dirección, aunque resulta un tanto acotada por ser su primer año en un cargo de este tipo, centra sus esfuerzos en mantener la apertura hacia la comunidad, estrategia que parece necesaria para lograr vínculos que permitan a los estudiantes y docentes conocer y ponderar otras realidades y opciones, más allá de las que presenta el acotado entorno. La ventana abierta a la comunidad logra promover una incipiente colaboración entre docentes para actividades a nivel institucional, tímidamente apoyadas en el uso de las TIC.

Capítulo 11. Profundización del análisis

Una vez desarrollada la descripción de los casos, y según se ha planificado en el diseño del análisis, corresponden las comparaciones en busca de patrones, tanto entre casos como en el comportamiento de las variables de interés. En este capítulo se presenta el análisis según las capas II a IV, tal como se ha explicitado en la metodología del estudio (véase capítulo 8).

En el segundo nivel de análisis, que corresponde a la capa II, se identifican los elementos comunes y diferenciadores entre casos. Dadas las características propias de los sistemas educativos a los que pertenecen los centros, y las particularidades de cada caso abordado, la identificación de patrones se desarrolla y presenta siguiendo tres grandes líneas estratégicas. La primera línea estratégica consiste en mencionar similitudes y diferencias entre escuelas; en la segunda, se realiza un planteo análogo entre liceos. Como tercera estrategia, se presentan cuestiones comunes y elementos distintivos entre los niveles de primaria y secundaria (véase Ilustración LVIII).

Ilustración LVIII. Estrategias de análisis dentro de la capa II

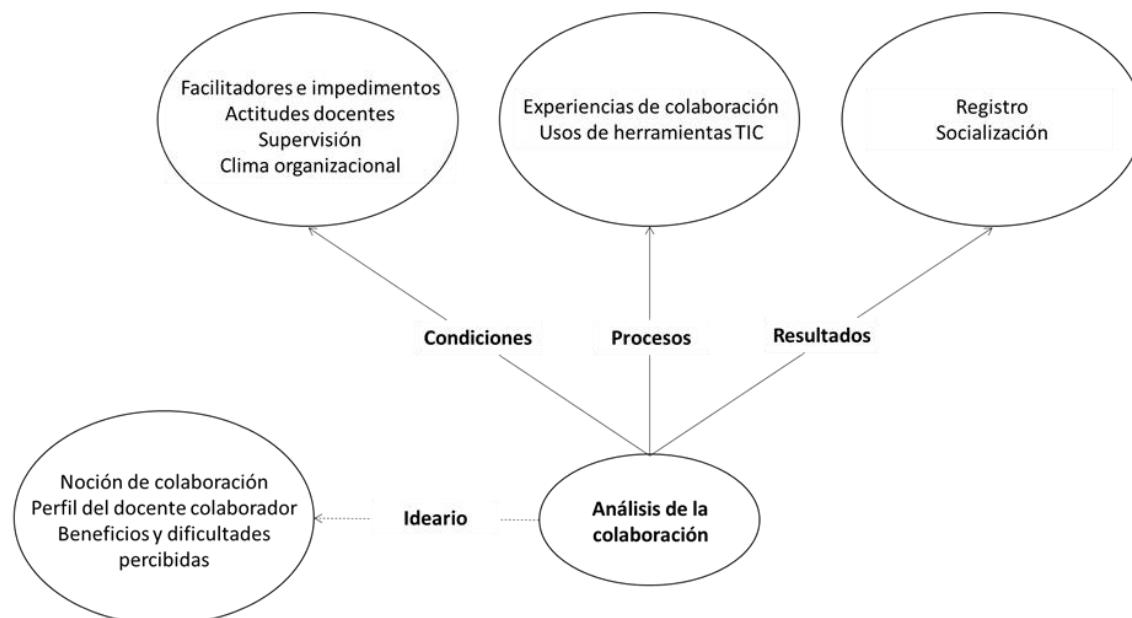


Elaboración propia.

En el tercer nivel de análisis se busca una abstracción mayor, mediante la visualización del comportamiento de las variables de interés para el estudio. En la capa III de análisis se examinan recurrencias y se generalizan hallazgos. También se puntualizan irregularidades, es decir comportamientos que salen de lo común. En este nivel de análisis, las estrategias consisten en aplicar el esquema de ejes que proponen Wood y Gray (1991), tal como se desarrolló en el marco teórico, añadiendo una cuarta línea de análisis para explorar las ideas de los participantes al respecto de lo que entienden por colaboración profesional docente, las características del docente

colaborador, y beneficios e impedimentos asociados a la práctica del trabajo colaborativo (véase Ilustración LIX).

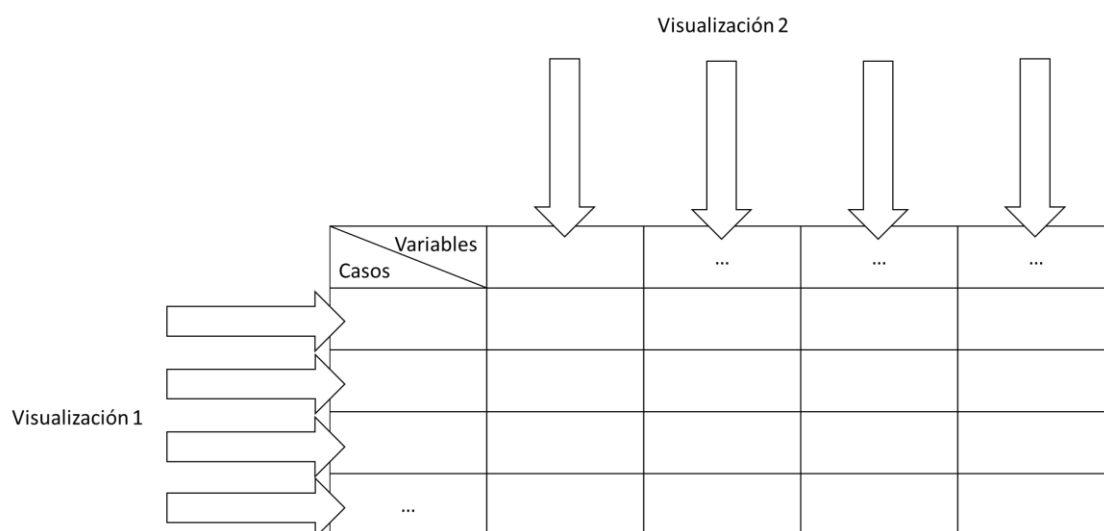
Ilustración LIX. Estrategias de análisis de la capa III



Elaboración propia.

En el cuarto nivel de análisis (capa IV), se articulan casos y variables producto del análisis de las capas II y III para producir una síntesis de los hallazgos. El resultado principal de esta capa se sintetiza en la presentación de una meta-matriz como recurso para sistematizar la información y hacer operativa la creación de conocimiento generado en el estudio. Se trata de una matriz de doble entrada (véase Ilustración LX) que permite la visualización del análisis de las capas anteriores y, por tanto, facilita su comprensión.

Ilustración LX. Meta-matriz y lógicas de lectura de hallazgos



Elaboración propia.

El objetivo entonces es ahondar en el nivel de análisis de los casos hasta que se logren obtener conclusiones generales sobre el funcionamiento de los subsistemas a nivel departamental. Con el fin de lograr este objetivo, la estructura de este capítulo tiene tres partes. En la primera, se desarrolla el análisis cruzado de casos mediante la comparación de elementos destacados de los centros educativos. En una segunda parte, el análisis cruzado de casos se centra en los tópicos de interés para el estudio, desde la perspectiva de ejes que articula el marco teórico. Por último, se presenta una síntesis de los resultados, articulando las capas de análisis en una herramienta que permite la visualización de conjunto y habilita lecturas e interpretaciones más generalistas.

11.1. Análisis cruzado de casos: comparación entre casos

En la segunda capa de análisis las estrategias propuestas han buscado maximizar la comprensión de los casos como un conjunto, puesto que ya se explicaron individualmente en capítulos anteriores (véanse capítulos 9 y 10). La primera estrategia, examina los casos 1-4, correspondientes a escuelas primarias del departamento, buscando elementos comunes y disímiles. La segunda estrategia replica la primera en los liceos estudiados, que se identifican como los casos 5-8. Por último, la tercera estrategia facilita la identificación de elementos comunes que constituyan patrones, en relación con el fenómeno de la colaboración en todos los casos estudiados. Se apuntan también cuestiones que salen de lo común en tanto facilitan u obstaculizan la colaboración.

Desde esta perspectiva analítica se prioriza el examen conjunto de elementos contextuales, caracterizadores de los centros, más allá de aquellas variables que han permitido la selección de los casos (nivel educativo, nivel de contexto sociocultural y tasa de repetición). Asimismo, se sistematiza la información relacionada a la organización del trabajo, las experiencias de colaboración y el uso de las TIC. Para organizar la lectura, se proponen diferentes bloques que siguen la estructura de la presentación de casos realizada en el capítulo anterior:

- i. Los centros como contextos
- ii. Los centros como textos
- iii. El trabajo docente en los centros
- iv. La colaboración entre docentes en los centros
- v. El rol de las TIC en la colaboración

Con esta estructura se busca dar continuidad al hilo argumental anterior, mientras que se profundiza en las comparaciones entre casos. Así, se retoman las temáticas señaladas bajo un nuevo enfoque de cotejo, que permite una visualización de conjunto de los casos estudiados. También se definen perfiles de centros según la colaboración que practican, en varios niveles de acción. Cabe aclarar que estos perfiles o etiquetas ayudan a entender el trabajo colaborativo en cada caso, pero no constituyen una categorización teórica del fenómeno.

11.1.1 Análisis de casos de enseñanza primaria

Las escuelas objeto de estudio son disímiles en varios aspectos, más allá de las situaciones de base utilizadas para la selección de casos (nivel educativo, nivel de contexto sociocultural [CSC] y grado de desempeño). Aun así, se han podido establecer similitudes en algunos niveles del

funcionamiento escolar y el trabajo docente. Para facilitar la comprensión de la lógica del análisis, denominada estrategia 1 (véase Ilustración LVIII) se presentan tablas e ilustraciones que acompañan la fundamentación de las afirmaciones.

i. Las escuelas como contextos

Atendiendo a la diversidad de categorías de escuelas que resultaron de la selección, un aspecto similar es la estructura en turnos (véase Tabla 123). Las escuelas de los casos 2-4 funcionan en dos turnos, mientras que la del caso 1 tiene funcionamiento en un turno extendido. No obstante, si se observa el trabajo de las docentes de grado, en los casos 1-3 permanecen con los estudiantes en teoría, cuatro horas. En tanto que, por la modalidad de trabajo, en la escuela del caso 4 las docentes tienen que compartir las cuatro horas del turno con variadas propuestas curriculares a cargo de otros educadores. En este caso, lo que las docentes llaman “tiempo pedagógico”, es decir el tiempo de aula con los estudiantes, es notablemente menor que en otros casos.

Tabla 123. Elementos caracterizadores de las escuelas

Casos	1	2	3	4
Nivel de CSC	Quintil 1	Quintil 1	Quintil 5	Quintil 5
Desempeño	Alto	Bajo	Alto	Bajo
Categoría	Tiempo extendido	A.PR.EN. D.E.R	Habilitada de práctica	Común
Turnos	10- 17 hrs.	8-12 / 13-17 hrs.	8-12 / 13-17 hrs.	8-12 / 13-17 hrs.
Docentes	12	7	26	23
Estudiantes	Total	159	77	598
	Inicial	41	18	115
	Primaria	118	59	483
Infraestructura	Tamaño inadecuado/ bien mantenido En ampliaciones	Tamaño adecuado/ bien mantenido Falta de espacios para docentes	Tamaño adecuado/ bien mantenido En reparaciones	Tamaño adecuado/ mal mantenido En reparaciones

Elaboración propia.

A pesar de esta diferencia, en los casos 2 y 3 se percibe una naturalización de ciertas actividades, como educación física, las instancias de inglés por videoconferencia u otras clases programadas, que se realizan durante el tiempo pedagógico del turno y los estudiantes se encuentran a cargo de otro docente. Esta naturalización marca que, cuando la disminución del tiempo con el docente de grado es a partir de estas actividades, no es percibido por los participantes como negativo, mientras que en el caso 4, la carga horaria de esta disminución se manifiesta en detrimento del cumplimiento de programa escolar. Por otra parte, en el caso 1, si bien las actividades adicionales como inglés presencial, educación física y plástica se realizan fuera del tiempo asignado para el trabajo del docente de grado (en la mañana), los espacios para que los estudiantes se alimenten están a cargo de las docentes, quienes manifiestan su disconformidad por el tiempo que estas actividades insumen al trabajo de aula.

Otro elemento en común es el edificio escolar. En este sentido, todas las directoras manifiestan que el tamaño es adecuado. En los casos 3 y 4, estas afirmaciones sobre la infraestructura se

confirman en las visitas a los centros. En los casos 1 y 2, a partir de las observaciones realizadas se entiende que los locales escolares resultan mínimamente adecuados para el trabajo en condiciones. Por ejemplo, en el caso 1 el edificio tiene el tamaño adecuado pero la distribución de los espacios no parece la ideal, mientras que en el caso 2, mediante la observación durante un día de trabajo en el turno matutino, se evidencia que no existen espacios de reunión y trabajo más allá de la concurrida y pequeña oficina de dirección.

Los elementos caracterizadores que marcan diferencias de impacto en el funcionamiento de los centros están relacionados con la matrícula y la cantidad de docentes. Si se tienen en cuenta todos los docentes que trabajan de manera presencial y a cargo de los grupos, la proporción de estudiantes por docente varía entre 13 y 15 para los casos 1, 2 y 4, y se eleva a 23 estudiantes por docente en el caso de la escuela del caso 3.

Si las comparaciones de estudiantes por educador se cruzan con desempeño y nivel de contexto sociocultural, es decir, con relación al quintil en que se categorizan las familias de los alumnos que asisten, se pueden arriesgar algunas lecturas. Por ejemplo, en los casos 2 y 4 la cantidad de estudiantes por educador (13 y 15 respectivamente) no parece tener relación con el grado de desempeño (bajo), ni el quintil (1 y 5 respectivamente). Tampoco parece haber una relación en los casos 1 y 3 con el grado de desempeño más alto. La cantidad de estudiantes por docente es menor en el caso 1, que se corresponde con el quintil 1, y en contraste, con mayor cantidad de alumnos por educador, el caso 3 tiene igualmente un desempeño alto en el quintil 5.

Estas comparaciones son útiles si se dejan de lado otros aspectos contextuales. Sin embargo, al incluir detalles sobre las razones para la puntuación en estos parámetros, la situación tiende a cambiar. En relación con el nivel de desempeño, algunas docentes hacen notar que el nivel de contexto sociocultural de los alumnos de la escuela influye en los aprendizajes y por lo tanto en la repetición. En el caso 1, una docente manifiesta las presiones por evitar la repetición en el centro por parte del sistema, debido a la política de cortes evaluativos en 3° y 6° grado, que intenta frenar la repetición en otros niveles de manera de dar espacio al desarrollo cognitivo y evitar la estigmatización y el rezago de estudiantes. En el caso 2 la directora entiende que, si bien existe esa presión, las docentes actúan a consciencia ante los casos que requieren repetición, sin priorizar en las estadísticas de la escuela sino con foco en el alumno y su beneficio potencial.

Por otro lado, en el caso 4, la directora explica el alto índice de repetición en el quintil por la existencia de dos realidades socioeconómicas diferentes en la escuela marcadas por los turnos, lo que hace pensar que quizás la categorización del centro no sea la más acertada. En el caso 3, a pesar del alto desempeño, existen estudiantes que provienen de quintiles menos favorecidos y presentan dificultades de aprendizaje. Estos estudiantes son objeto de estrategias de enseñanza diferenciadas en el centro, debido a que en esta escuela en particular hay una maestra especial de apoyo asignada de manera permanente al centro.

Teniendo en cuenta las evidencias que sustentan estas afirmaciones (véase capítulo 9), el análisis del entorno escolar se vislumbra como un elemento de importancia para el trabajo docente en los centros educativos.

ii. Las escuelas como textos

Los entornos donde funcionan los centros marcan, de cierta manera, las posibilidades de desarrollo de actividades en la escuela con mayor o menor acompañamiento de las familias y con diferente grado de dificultad en su implementación por parte de los docentes (véase Tabla 124).

En entornos violentos, con carencias materiales y emocionales las familias no cuentan con herramientas necesarias para llevar a cabo el acompañamiento educativo y el soporte afectivo de los estudiantes, como en los casos 1 y 2. En el caso 4, la situación es similar en el turno al que asisten los estudiantes que viven en el asentamiento, aunque una docente recalca que, a veces, las familias más favorecidas no estimulan a los alumnos a superarse y lo atribuye a la falta de atención por el horario laboral de los adultos.

Tabla 124. Características contextuales de las escuelas

Casos	1	2	3	4
Características del barrio	Ubicación periférica Asentamiento irregular muy cercano al centro	Ubicación periférica Asentamiento irregular cercano	En expansión Habitantes jóvenes con hijos en edad escolar	Céntrico, envejecido Fluidez de transporte público Asentamiento irregular cercano
Situaciones contextuales	Delincuencia, violencia doméstica Carencias variadas	Delincuencia y prostitución Carencias variadas	No se mencionan	Carencias variadas
Características de las familias	Falta de herramientas para crianza No dan seguimiento a controles de salud, tratamientos psicológicos/psiquiátricos o trámites Dificultades para poner límites	Violencia, lenguaje deficitario, problemas de aprendizaje en adultos Dificultades para poner límites	Clase media-alta Algunos profesionales de diferentes rubros Algunas familias de barrios pobres	Polarización entre turno matutino (familias del asentamiento) y vespertino (familias de clase media-alta) Se evidencia falta de atención a los estudiantes en diferentes ámbitos
Relacionamiento con el centro	Bajo, concurrencia puntual y escasa No apoyan el trabajo en el aula	Bajo, concurrencia puntual y escasa No apoyan realización de tareas domiciliarias	Alto, marcado compromiso con las actividades y propuestas del centro Preocupación por la propuesta pedagógica	Medio, en función del turno (bajo con familias turno matutino, y medio-alto en turno vespertino)
Incentivos para el acercamiento	Fiesta de fin de cursos, muestras de talleres	Actividades puntuales para que participen las familias (a nivel de aula y a nivel centro)	Política de involucramiento de familias y comunidad, variadas acciones	Incentivos para visita al blog de la escuela, convocatoria a reuniones
Comisión de apoyo	No se menciona	Existe, no se mencionan aportes	Apoya el trabajo de los docentes y aporta presupuesto para materiales necesarios	No se menciona

Elaboración propia.

El caso 3 es, en comparación, el que se encuentra en una situación contextual más aventajada. No solo el entorno del centro es mayormente positivo, sino que la mayoría de las familias acompañan a los estudiantes en sus procesos educativos, demandando calidad en la enseñanza, de igual manera que aportan a la escuela presencia, acompañamiento y recursos materiales. Por ejemplo, en este caso los participantes declaran los aportes materiales de la comisión de apoyo para los insumos didácticos necesarios, según las propuestas de las docentes. En los demás casos, el papel

de la comisión de apoyo no está presente en el relato de los participantes, o no destacan apoyos de valor para el desarrollo de la tarea docente.

En general, los incentivos de los centros para que las familias participen en mayor medida en la vida escolar se componen de actos y reuniones. Sin embargo, según la escuela, los estímulos varían. En el caso 1, gran parte de las energías están puestas en los eventos de finalización de cursos, porque otro tipo de actividades no son convocantes, según las informantes. En el caso 2, los esfuerzos se realizan en dos ámbitos, por un lado, actividades de aula y talleres donde se invita a los familiares con objetivos más prácticos, por ejemplo, para brindar herramientas sobre alfabetización digital, para el manejo de vínculos, y para la prevención de la violencia. Por otra parte, se planifican actividades específicas para acercar a las familias desde el punto de vista cultural como, por ejemplo, en ocasión de la puesta en escena de una obra de teatro.

En el caso 3 las actividades donde participan familias y otros actores de la comunidad no tienen un fin de convocatoria, por ejemplo, para informar exclusivamente. El objetivo es dar a conocer los proyectos pedagógicos en los que participan los alumnos. Este tipo de actividades quizás resulten más fáciles de lograr dado que el acercamiento de las familias es, de por sí, alto y existen líneas de acción de la dirección para la apertura hacia la comunidad. El caso 4, por otra parte, se destaca por un acercamiento medio de las familias. En el turno matutino, el acercamiento es menor, y en el vespertino existe mayor participación, sin llegar a ser la óptima. Para revertir de alguna manera la situación, en esta escuela se publican en un blog fotografías de eventos en que participan los estudiantes, de manera de que los familiares accedan y conozcan las actividades que se desarrollan. Esta iniciativa no ha tenido demasiado éxito, pero se sostiene en el tiempo.

En los casos 1, 2 y 4, con una participación de las familias fluctuante, que tiende a ser escasa y puntual, los docentes no cuentan con el apoyo de los adultos responsables de los niños para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a pesar de lo que muestren las estadísticas respecto del desempeño en el caso 1. En una situación diferente se encuentra el caso 3, donde el apoyo de las familias a la actividad escolar se evidencia no solo con la participación sino con el aporte de presupuesto para materiales necesarios.

A partir de la situación de partida de cada caso, el trabajo docente se puede ver favorecido o perjudicado. Sin embargo, también está en los docentes desarrollar las estrategias que mejoren las condiciones de trabajo tanto con los estudiantes como con los colegas, de manera que las oportunidades de actividades en conjunto supongan un enriquecimiento a nivel profesional y ayuden a lidiar con las problemáticas contextuales, cuando se presentan en el aula.

iii. El trabajo docente en las escuelas

Cabe introducir las características del trabajo docente a partir de un perfil general de los educadores del centro para profundizar el análisis de esta arista (véase Tabla 125). Si se tienen en cuenta sólo los docentes de grado, la cantidad promedio de alumnos que atiende cada docente varía entre los centros. En los casos 1 y 2 la razón resulta en 15 y 20 estudiantes por docente respectivamente, lo que se sitúa por debajo del estándar del Consejo de Educación Inicial y Primaria para el departamento de Colonia al año 2016, que es de 21 estudiantes por maestro en promedio (ANEP, 2018). En los casos 3 y 4, el promedio por grupo es mayor a la media departamental, 27 y 23 alumnos por maestro respectivamente.

A pesar de que es en la escuela con mejor desempeño y quintil más alto en la que la cantidad de alumnos por maestro es mayor, no es posible trazar otras inferencias respecto del resto de los

casos, debido a las características contextuales y las políticas del sistema respecto de la repetición. La experiencia en equipos de gestión de los directores tampoco parece guardar relación con el nivel de desempeño alcanzado por los centros. Sin embargo, la permanencia en el cargo en la escuela es mayor en directores de centros con mejor desempeño. Esto puede influir en el caso 3, en el que el equipo docente es estable desde hace tiempo. En el caso 1, la rotación anterior a 2013 no guarda relación con el desempeño de manera directa.

Tabla 125. Docentes y equipos de dirección en las escuelas

Casos		1	2	3	4
Total de docentes		12	6	26	23
Docentes con grado	Inicial	2	1	4	1
	Primaria	6	4	18	14
Otros educadores		4	1	4	8
Docentes Apoyo a docentes	Dinamizadora	No se menciona	Si	Si	Si
	Maestra Apoyo Ceibal	No se menciona	No hay designada	No se menciona	No se menciona
	Maestra especial	No se menciona	Si, itinerante	Si, de la escuela	Si, itinerante
	Maestra comunitaria	No se menciona	Si	No corresponde	No corresponde
Equipo dirección	Miembros	Directora, secretaria	Directora, con grado a cargo	Director, subdirectora, secretaria, administrativa	Directora, secretaria
	Antigüedad del director en el centro	6to año	1er año	10mo año	3er año
	Antigüedad del director en equipos de dirección	20 años	No	27 años	20 años

Elaboración propia.

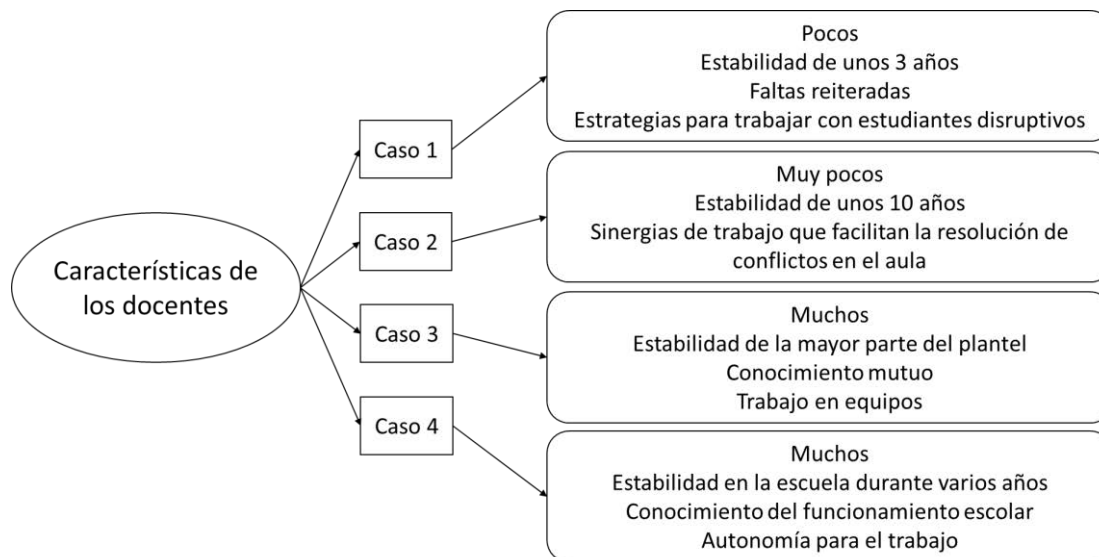
El apoyo de otros educadores, que trabajen con los mismos grupos como la maestra de educación especial, sea itinerante o trabaje en la escuela de forma permanente, o los docentes de talleres, tampoco parecen influir en los resultados de las escuelas. Los casos 1 y 2 son los que cuentan con menor cantidad de educadores y cargos de apoyo a docentes, cuatro en cada centro, sin contar con las docentes de grado. Los casos 3 y 4 son los que cuentan con mayor cantidad de educadores. El caso 3 tiene, en proporción, menor cantidad de educadores, pero mayor cantidad de cargos en el equipo de gestión. Por su parte, el caso 4 tiene mayor cantidad de educadores y una secretaria que acompaña a la directora en las diferentes tareas administrativas y pedagógicas, dando apoyo a las docentes.

Las características de los grupos de maestros según el caso varían sensiblemente, marcando la organización del trabajo (véase Ilustración LXI). Por ejemplo, en el caso 1, si bien el número de integrantes podría ser un factor que permitiese un trabajo más dinámico entre el colectivo que lleva tres años en la escuela, las docentes faltan de manera frecuente y se limitan a lidiar con estudiantes disruptivos cambiándolos de clase cuando la situación las desborda. Estas estrategias, parecen ser las únicas compartidas y acordadas en el grupo.

En el caso 2, el grupo está compuesto por muy pocos docentes y tres de ellas hace al menos diez años que trabajan juntas. Esto ha permitido generar acuerdos para lidiar con situaciones de

violencia en las aulas, lo que les permite sobrellevar ciertas situaciones tensas que pueden generarse.

Ilustración LXI. Características de los grupos de docentes de cada escuela



Elaboración propia.

En los casos 3 y 4 se destaca la estabilidad de la mayoría de las docentes del centro desde hace varios años. En el caso 3, la estabilidad les ha permitido ahondar en el conocimiento mutuo y conformar equipos de trabajo para temas operativos como el funcionamiento de la biblioteca docente o la organización de exposiciones. A pesar de que las dinámicas de trabajo parecen seguir la línea de la dirección, las docentes no se manifiestan en contra de este tipo de organización y la valoran de forma positiva.

El caso 4 presenta algunas particularidades a destacar. La mayoría de las docentes están en la escuela desde antes que la directora tomase el cargo. Esto ha hecho que, en cierta forma, la autonomía de las docentes prevalezca en aspectos donde la dirección debería actuar, dado el conocimiento del centro que poseen y las estrategias de actuación que manejan. Si bien puede tratarse de una forma más equitativa de trabajo, donde las docentes tienen margen para actuar, no se llega a entender hasta qué punto este tipo de funcionamiento es beneficioso para el centro, aunque indagar sobre este aspecto escapa a los límites de este estudio.

Otra arista del trabajo docente subyace en el relacionamiento de los colectivos, y más específicamente en el clima escolar (véase Ilustración LXII). A excepción del caso 1, el clima en estos centros es favorable. La escuela del caso 1 es la que presenta los mayores problemas de relacionamiento entre docentes y con la dirección, debido al déficit en las estrategias de comunicación empleadas por la dirección. En el grupo más pequeño, representado por el caso 2, existen problemas puntuales de relacionamiento entre la directora y una docente, pero desde el punto de vista del trabajo en el colectivo no parece tener impacto negativo. La ayuda y el respaldo entre docentes en esta escuela, sumado a la estabilidad de ciertos miembros del plantel ha permitido que algunas docentes sean amigas. Esta amistad y el apoyo recíproco en lo profesional hacen posible sobrellevar el trabajo en un contexto complejo.

Ilustración LXII. Características del clima escolar

Caso 1	Caso 2
Desfavorable	Favorable
Malestar entre docentes y con la directora	Amistad Respaldo y ayuda
Obstáculos al buen relacionamiento	Problemas puntuales de relacionamiento
Clima de la escuela	
Compañerismo	Respeto y ayuda mutua
Ayuda mutua	Tensiones en la comunicación
Favorable	Favorable
Caso 4	Caso 3

Elaboración propia.

En el caso 3, el director marca la existencia de ciertas tensiones en torno a la comunicación y entiende que desde su rol la responsabilidad por mejorar este aspecto es suya. No obstante, las docentes consideran que existe un clima de respeto y tolerancia donde todos aportan lo que pueden para la mejora del trabajo en el centro, no considerando problemas de comunicación u otros vinculados al relacionamiento. El clima de trabajo en el caso 4 es también favorable y, en gran parte, la visión es compartida por las participantes que rescatan el compañerismo existente en el grupo.

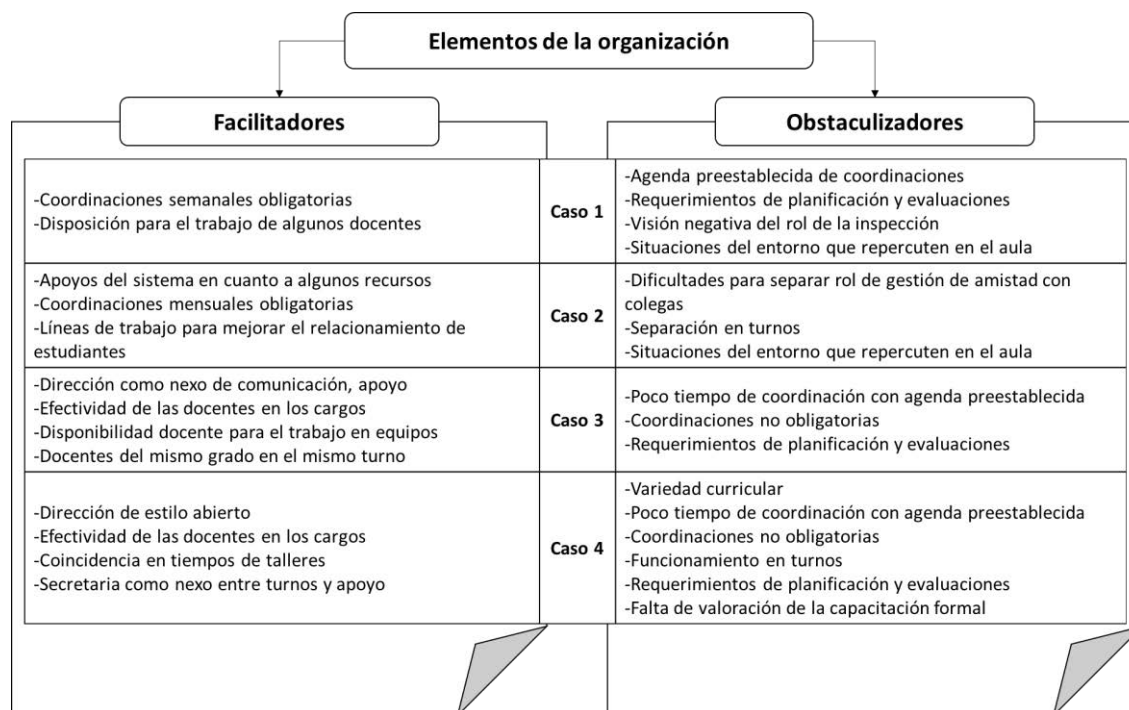
Por otra parte, se observan elementos que facilitan u obstaculizan el trabajo en los centros (véase Ilustración LXIII). En cada caso, se pueden identificar situaciones distintivas tanto en una u otra categoría y algunas cuestiones comunes. En relación con las influencias negativas sobre el trabajo se destaca que, en los espacios de coordinación llamados salas docentes, la agenda es impuesta por la inspección y deja poco margen para tratar temas de interés para los docentes.

A excepción del caso 1, donde las reuniones de coordinación son de dos horas semanales de concurrencia obligatoria para todos los docentes, en los demás casos las instancias se habilitan por espacio de cuatro horas mensuales. En el caso 2, las reuniones son dos veces al mes, todos los meses y de carácter obligatorio para los docentes. En los casos 3 y 4, las coordinaciones son esporádicas, según lo pauta el subsistema, y no son de carácter obligatorio para el cuerpo docente de estas escuelas. Por otro lado, en todos los casos se valora positivamente el encuentro del colectivo en instancias que, en los casos 3 y 4, son la única chance de encontrarse con algunos colegas que trabajan en turnos diferentes.

En los casos 2 y 4, la existencia de dos turnos, marca ciertas dificultades para la organización del trabajo. No obstante, cada centro ha pensado estrategias de contacto e intercambio, consistentes

en la articulación del trabajo con la maestra comunitaria en el caso 2 y la participación de la secretaria para mejorar la comunicación en el caso 4. En el caso 3, la separación sólo resulta notoria en algunos grados, debido a que otros funcionan en el mismo turno y, además, en varios casos, hay dos maestras del mismo grado compartiendo el horario de trabajo (por ejemplo, en 6°). En el caso 1, por ser un solo turno, este problema no se presenta.

Ilustración LXIII. Elementos de la organización escolar que influyen en el trabajo de los docentes



Elaboración propia.

En esta línea, la articulación de ciclos resulta un elemento que, dependiendo de cómo se organice, puede resultar facilitador u obstaculizador. Por ejemplo, en el caso 1, donde todas las docentes comparten el turno, los ciclos promueven la concreción de actividades conjuntas. Sin embargo, los problemas de relacionamiento limitan su desarrollo. En el caso 2, los ciclos se dividen por turnos, pero no influyen demasiado en el trabajo, dado que funcionan grupos “familísticos”, que reúnen dos grados a cargo de una misma docente.

En el caso 3 los ciclos favorecen el trabajo cuando solo funciona una clase por grado y por turno, permitiendo el trabajo con colegas dentro del nivel. Sin embargo, no se entiende obstaculizador de forma que funcionen subgrupos de trabajo cerrados. Al contrario, se maneja como una oportunidad de dinamización de la enseñanza en tanto permite movimiento fuera del aula, entre grupos, asunto que advierten como positivo. El caso 4 es quizás donde la existencia de ciclos no puede ser aprovechada como estrategia de trabajo, debido a la parcelación de los tiempos pedagógicos que disponen las docentes de grado a causa de las variadas clases que componen la currícula. Sin embargo, existen esfuerzos para lograr que las docentes de los ciclos se encuentren mientras los estudiantes están en los talleres, aunque no siempre se logra realizar por los diversos emergentes que se deben atender en el centro.

Otro elemento obstaculizador resulta la planificación de las clases. Sólo en el caso 2 se le resta importancia al tema. En las demás escuelas el peso de los requisitos y el tiempo necesario para realizar el plan de trabajo diario, semanal, mensual y anual, que contemple las formalidades y la inclusión de proyectos de ciclo y de centro, se convierte en una carga para las docentes que buscan alternativas para hacerla más llevadera. En el caso 1, al malestar general se suma la disconformidad con el rol de la inspección con relación a la planificación y mencionan las innumerables exigencias de formato que se les exige. En el caso 2, la falta de supervisión por parte de la directora de las planificaciones de las colegas hace difícil saber en qué grado se cumple con esta formalidad de trabajo. El caso 3 es quizás el que provee mayores detalles sobre la situación, debido a que presenta la realidad en términos creíbles: algunas docentes tienen la planificación al día y otras no tanto. La oportunidad de observar planificaciones en el caso 4, da una idea del grado de detalle y registro que debe llevarse a cabo por parte de las docentes y hace suponer el tiempo de trabajo fuera del centro para cumplir con ese requisito.

Como cuestiones puramente facilitadoras del trabajo docente, en el caso 1 se marcan las iniciativas de algunos docentes para lograr el trabajo coordinado y, de alguna forma, armónico. El apoyo de profesionales como asistentes sociales y psicólogos, además de programas específicos que aportan recursos materiales a la escuela, son facilitadores en el caso 2. En los casos 3 y 4 la dirección y su estilo de gestión resultan facilitadores, tanto a nivel de comunicación y articulación entre turnos como promotores de un clima agradable de trabajo.

En definitiva, el gran tema para mejorar el trabajo entre docentes es el tiempo. Las instancias de coordinación resultan inadecuadas en todos los casos, por diferentes razones. No obstante, los docentes tratan de buscar oportunidades de encuentro, aunque sean breves, para coordinar acciones a nivel profesional (véase Ilustración LXIV). En los casos 3 y 4 se aprovechan ciertas posibilidades como el tiempo antes de entrar al turno, unos quince minutos, así como los recreos de media hora. En estos casos algunas docentes manifiestan reunirse a planificar con colegas fuera del centro, lo que, dependiendo de las circunstancias les puede tomar entre dos y cuatro horas.

Ilustración LXIV. Espacios alternativos para la coordinación entre docentes en las escuelas



Elaboración propia.

En el caso 1 se aprovechan los recreos, mientras que las instancias de reunión fuera del centro son escasas y esporádicas, o son frecuentes, pero con familiares docentes que tienen el mismo grado en otra escuela. En el caso 2 sólo se aprovechan los recreos para intercambiar ideas o coordinar actividades de aula entre clases. En todos los casos, la limitante para un mayor trabajo coordinado, además del tiempo, tiende a ser el ciclo y el grado. Por un lado, el ciclo lleva a coordinar acciones, pero no siempre implican actividades o una planificación conjunta más allá del proyecto en sí.

Por otro lado, el trabajo con docentes de otros grados no es visto como relevante debido a las temáticas diferentes que aborda cada programa curricular. Esta visión parcelada es un común denominador en los centros y no se percibe valioso el intercambio a nivel pedagógico más que con grados adyacentes. En algunos casos, como en el 1 y el 4, ni siquiera parecen importantes los aportes a nivel de planificación y estrategias que se puedan realizar entre docentes de diferentes grados.

Esto hace pensar que más allá del tiempo, como una limitante material para un trabajo más coordinado, existen limitantes conceptuales, que quizás se relacionan con la autonomía de la profesión docente y el trabajo mayormente a puertas cerradas dentro del salón. Estos elementos, sin dudas, tienden a sesgar la percepción de la colaboración hacia criterios de inmediatez y solución de problemas, que poco tienen que ver con el crecimiento profesional a largo plazo a partir del aprendizaje compartido.

iv. La colaboración entre docentes en las escuelas

Las diferentes visiones sobre la colaboración han permitido establecer variadas acciones y resultados que se conciben como colaboración por parte de los docentes. En este apartado se sistematizan las experiencias colaborativas identificadas por los participantes del estudio. Es necesario precisar que las experiencias recopiladas, en algunos casos pueden interpretarse en más de una categoría, pero se han clasificado según la opinión de los participantes ante las preguntas sobre experiencias dentro o fuera del centro, por lo que otras lecturas que pudiesen tener lugar a partir de la evidencia se recogen en el análisis de las variables de interés (véase apartado 11.2).

En primer lugar, se observan las actividades que tienen que ver con el trabajo dentro del propio centro. En este grupo de experiencias se han distinguido aquellas que son de carácter institucional, es decir que involucran el trabajo de toda la organización o una parte importante de la misma. También se han tenido en cuenta en esta categoría aquellas instancias donde participan familias u otros miembros de la comunidad en el centro escolar (véase Tabla 126).

En la categoría de actividades dentro del centro de carácter institucional, las más comunes son los eventos. En la mayoría de los casos los actos que involucran la participación de los estudiantes se identifican como instancias de trabajo colaborativo, si bien en el caso 2 la evidencia al respecto de su realización es menor. Exposiciones, talleres con familias y beneficios, son actividades que se visualizan como resultado del trabajo colaborativo entre docentes en todos los casos. En los casos 1, 3 y 4, las visitas a instituciones de educación media para que los alumnos de clases superiores conozcan los centros y el funcionamiento de ese nivel, se consideran actividades de colaboración dentro del centro.

Tabla 126. Experiencias de colaboración en las escuelas

Caso	1	2	3	4	
Colaboración	Institucional	-Exposiciones de cierre de talleres	-Actividades con familias	-Exposiciones y talleres con familias	-Exposiciones de trabajos
		-Actos culturales	-Actos culturales	-Muestras a otras instituciones	-Actos
		-Visitas a centros CES y CETP (tránsito)	-Talleres de programas	-Actos culturales	-Beneficios
		-Salas de coordinación con otros actores	-Visitas al liceo (tránsito)	-Visitas al liceo (tránsito)	-Trabajo con la escuela especial
			-Talleres con docentes de otras instituciones durante la coordinación		
			-Trabajo con escuela especial		
Colaboración	En el centro	-Actividades relacionadas al proyecto de centro /ciclo	-Proyectos específicos por tipo de escuela	-Actividades relacionadas al proyecto de centro /ciclo/ práctica	-Actividades relacionadas al proyecto de centro /ciclo
		-Desestructuración de clases	-Desestructuración de clases	-Desestructuración de clases	-Consultas a colegas
			-Actividades específicas sobre contenidos curriculares	-Trabajo con docente de inglés o maestra de apoyo	-Trabajo con maestra itinerante, secretaria y dinamizadora
Colaboración	Pedagógica		-Trabajo con docente de inglés o maestra itinerante	-Planificación conjunta	-Escolaridad compartida
				-Grupos de trabajo	-Planificación conjunta
				-Consulta a colegas	-Organización de campamentos
			-Trabajo con practicantes	-Acuerdos sobre criterios de evaluación	-Acuerdos sobre criterios de evaluación
			-Acuerdos sobre criterios de evaluación	-Trabajo en grupos durante la coordinación	-Trabajo en grupos durante la coordinación
			-Talleres TIC		
Colaboración	Fuera del centro	Institucional	-Participación en la Feria Ceibal	-Participación en la Feria Ceibal	-Participación en la Feria Ceibal
			-Publicación de experiencias		-Reuniones con inspección
Colaboración	Fuera del centro	Pedagógica		-Visitas al liceo (laboratorio)	
			-Planificación con familiares y colegas	-Trabajo en red para apoyo a familias	-Cursos
			-Programa de alfabetización de hogares	-Redes sociales	-Redes sociales
			-Proyectos específicos por programas	-Experiencias de tránsito a secundaria	-Intercambio con clases (proyectos inspección)
				-Difusión de actividades por video o blog	-Difusión de actividades en blog

Elaboración propia.

En el caso 2, la discontinuidad del programa formal de tránsito educativo en la escuela, que involucraba el acercamiento entre docentes de educación primaria y media básica para coordinar criterios de contenidos y evaluaciones, de alguna manera cortó los vínculos institucionales y profesionales entre actores de los sistemas. Este centro no propicia visitas a instituciones de educación media *motu proprio*, ni contactos con docentes de manera informal.

En los casos 2 y 3, la participación de docentes o técnicos no pertenecientes a las escuelas en las coordinaciones es visto como trabajo colaborativo. Por otro lado, en el caso 1, las mismas situaciones son vistas como impedimentos para un mejor uso del espacio de coordinación, a pesar de que es el único centro en que los docentes se pueden reunir semanalmente. En el caso 4 este tipo de intervenciones no son mencionadas.

En lo que refiere a las actividades que los participantes consideran colaboración dentro del centro y que se pueden catalogar por su orientación pedagógica, los centros que identifican mayor cantidad de experiencias son los que corresponden a los casos 3 y 4. En general, se consideran experiencias de colaboración las actividades que se coordinan en relación con el proyecto de centro o de ciclo, y en el caso 3 se agrega a esta categoría las actividades relativas a la coordinación del proyecto de práctica. En el caso 2, las características de la escuela hacen más importante en el relato las actividades que se relacionan a proyectos particulares de las escuelas A. PR.EN.D.E.R.

Otro tipo de actividad que se considera colaboración es la desestructuración de clases, es decir, cuando los grupos de un mismo grado o de grados diferentes se juntan o se mezclan para participar de actividades puntuales. En el caso 4 las dinámicas curriculares tienden a entorpecer este tipo de actividades, aunque algunas veces logran concretarse. El trabajo con docentes de apoyo se considera trabajo colaborativo en los casos 2-4, al igual que las consultas a colegas sobre temas específicos. En los casos 3 y 4 los acuerdos sobre criterios de evaluación son considerados colaboración, aunque luego no deriven en trabajo conjunto. Además, en estos casos, presumiblemente por la cantidad de docentes, el trabajo en grupos es factible y considerado como experiencia de colaboración.

En cuanto al registro de estas prácticas colaborativas de carácter pedagógico, lo usual es que las maestras las planifiquen por separado. Sólo en algunos casos específicos las docentes admiten trabajar para planificar las actividades de un mismo grado de manera conjunta, y para ello se reúnen fuera del horario escolar.

Las experiencias de colaboración fuera del centro identificadas por los participantes tienden a relacionarse con intercambios puntuales, y en algunos casos unilaterales. Por ejemplo, entre las actividades relacionadas a lo institucional que se identifican como colaboración fuera del centro está la participación en la Feria Ceibal. Esta instancia se trata de una exposición más o menos interactiva donde se muestran proyectos de aula en los que se han usado las TIC. Los intercambios a nivel docente son, si los hay, puntuales. No obstante, en casi todos los casos, la participación en el evento demuestra algunas actividades coordinadas dentro del centro, aunque, en general, se trata de la solución de cuestiones operativas como traslados, reubicación de los estudiantes que no pueden concurrir por cuestiones de organización y cupos, entre otros. El resto de las experiencias identificadas como colaboración fuera del centro a nivel institucional se caracterizan como escasas y puntuales, además de que no queda clara la forma en que opera la colaboración.

En una línea similar, están algunas de las actividades que pueden identificarse vinculadas a lo pedagógico. Por ejemplo, todos los casos tienen en común lo puntual, esporádico e informal del trabajo conjunto en esta categoría. Además, en algunas instancias como el uso de redes sociales

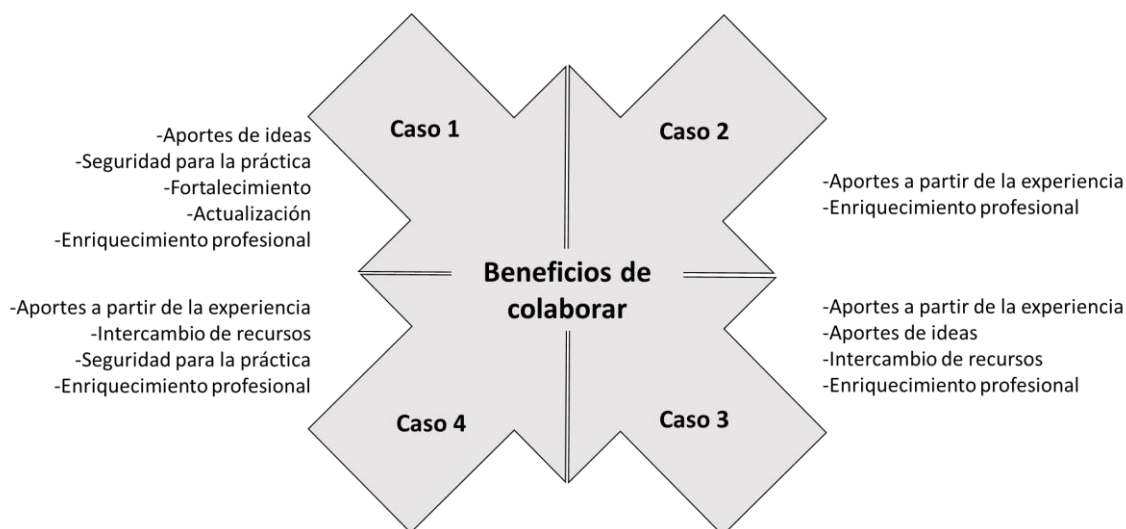
las docentes toman lo que les sirve de las publicaciones de materiales e información, pero no cuentan experiencias donde hayan aportado a la reflexión o socializado de alguna forma. En el caso de las publicaciones en el blog escolar, se suben fotos y videos de algunas instancias o eventos, pero al igual que las redes, se trata de cuestiones unilaterales, en el sentido que no existe interacción entre docentes.

En los cursos se plantea algo parecido, si son presenciales el intercambio de experiencias puede darse de manera informal, porque lo usual es que el formato de los cursos no sea de taller. En el caso de los cursos en línea, el intercambio sobre las entregas se da con el formador y no con el resto de los participantes y, de haber foros planificados como parte de la actividad formativa, las docentes declaran que no siempre participan, por falta de tiempo.

Algunas de las experiencias que los participantes identifican como colaborativas podrían compartirse y evaluarse en espacios de socialización que, dentro del centro se identifican en todos los casos como las instancias de coordinación o salas docentes. Sin embargo, la organización de estos espacios hace difícil la inclusión de actividades en colaboración, más allá de las que puedan articularse para cumplir la agenda pautada por inspección para estos encuentros. La socialización en el centro se realiza en espacios informales como recreos y tiempo antes del turno. Estos espacios, que resultan una alternativa a otros formales para socializar experiencias, no son más que un parche donde parece evidente que los docentes están atendiendo el desarrollo del recreo o recibiendo a los estudiantes para el comienzo de clases. Los espacios de socialización fuera del centro son escasos o desconocidos, o no se organizan específicamente para compartir y reflexionar sobre las prácticas de aula o el encuadre de proyectos institucionales.

Si se tienen en cuenta las percepciones de los docentes sobre los beneficios del trabajo colaborativo, el denominador común en todos los casos es el enriquecimiento a nivel profesional (véase Ilustración LXV). Este beneficio se asocia a la valoración de los aportes desde la experiencia en la docencia en los casos 2-4, a lo que se suman intercambios de ideas y/o recursos en los casos 1, 3 y 4. En dos escuelas que corresponden a los casos 1 y 4, además, las participantes agregan como beneficio de la colaboración el sentimiento de seguridad y apoyo para la práctica que aportan las experiencias conjuntas.

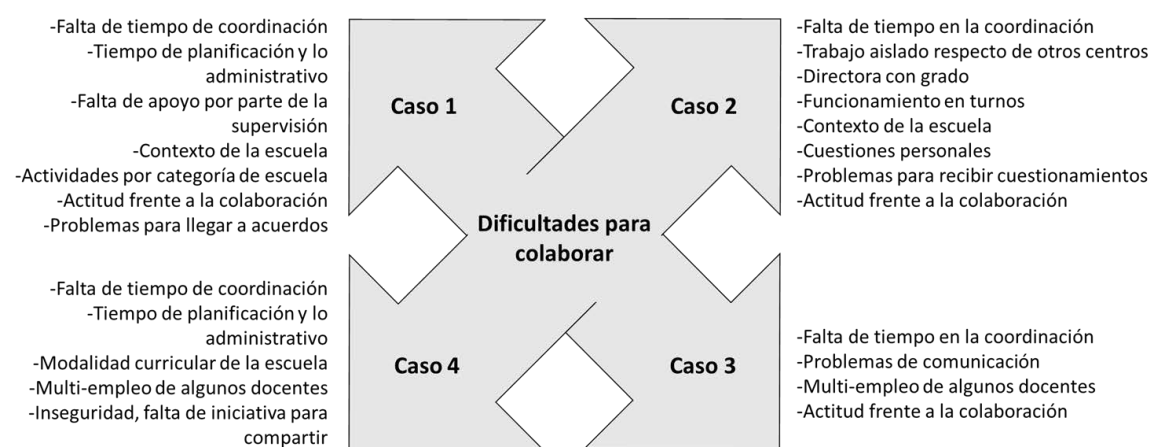
Ilustración LXV. Beneficios de la colaboración desde el punto de vista de los maestros en las escuelas



Elaboración propia.

Por otro lado, las dificultades que los participantes identifican para trabajar en colaboración con colegas, con fines profesionales tienen algunos puntos en común (véase Ilustración LXVI). Por ejemplo, en todos los casos es constante la mención a la falta de tiempo de coordinación como impedimento para mayor cantidad de experiencias colaborativas. En los casos 1 y 4 surgen como dificultades asociadas al tiempo, el requerido para realizar la planificación y las tareas administrativas, en detrimento de la realización de más proyectos conjuntos que, además de necesitar tiempo de discusión, requieren de una planificación especial. También en estos casos, las actividades propias del tipo de escuela se presentan como dificultades a la hora de colaborar.

Ilustración LXVI. Dificultades que perciben los docentes para colaborar en las escuelas



Elaboración propia.

Otro tema asociado al tiempo es el multi-empleo docente que, a pesar de no ser una situación generalizada en las escuelas, repercute en la disponibilidad para concretar tareas en colaboración. Las dificultades asociadas a la personalidad de algunos docentes para compartir el trabajo presentan diferentes vetas según el caso, pero el aspecto en común es la actitud hacia la colaboración que puede expresar inseguridad ante el trabajo, celo profesional o dar cuenta del individualismo de algunos docentes. En el caso 3 es donde se registran menos causas de dificultad para el trabajo en conjunto, quizás porque la dinámica de la escuela es funcionar en grupos de trabajo con diferentes responsabilidades y tareas. Sin embargo, es en este caso donde aparecen problemas de comunicación como impedimentos para una mayor colaboración. En el caso 1, además de los problemas de comunicación se suma un mal relacionamiento entre docentes y con la dirección, cuestión que también repercute en la dificultad para llegar a acuerdos de trabajo.

En los casos 1 y 2, la situación del contexto escolar que se manifiesta en las aulas hace difícil pensar en mayores grados de colaboración, debido a que las acciones que se toman tienden a apagar incendios en cuanto a conductas disruptivas en el aula y no se centran específicamente en lo pedagógico.

A partir de estas realidades, parece razonable pensar que el tiempo material debe hacerse rendir al máximo si se quieren concretar proyectos colaborativos o actividades puntuales a nivel de aula o a nivel institucional. De igual modo, si la colaboración se toma como una forma de enriquecimiento profesional, el tiempo de socialización es relevante para conocer las experiencias

y sumar participantes a los proyectos, a la vez que resulta vital para la evaluación. En este sentido, debe agregarse que gran parte de las experiencias colaborativas carecen de evaluación.

Otro factor por mejorar para propiciar más instancias de colaboración es la socialización de los registros de prácticas, tanto sean en colaboración o no. De cualquier forma, la sistematización de registros puede dar lugar a creación de bancos de experiencias o de buenas prácticas que sirvan de sostén a todos los docentes. Para dar solución a estas y otras necesidades de los docentes, la utilización de recursos TIC resultaría una alternativa para concretar el trabajo en los tiempos que disponen los maestros.

v. El rol de las TIC en la colaboración

A partir de la evidencia recabada sobre el uso de las TIC por parte de las maestras, se puede aventurar un perfil general de la escuela. En este sentido, es preciso aclarar que en todos los casos la utilización de las TIC en el marco escolar puede catalogarse de media para el caso de la colaboración y baja, para el caso de los recursos para el aula. Sin embargo, esto no significa que no reconozcan las virtudes de las TIC. En general, las docentes tienen una actitud abierta hacia la incorporación, pero en todos los casos existen docentes que nos las han incorporado al trabajo, lo que resiente la coordinación de algunas cuestiones de funcionamiento. Además, las declaraciones son negativas respecto del funcionamiento de los dispositivos y la conexión inalámbrica. Asimismo, el uso de plataformas se identifica como más trabajoso y difícil de implementar. No obstante, algunas docentes reconocen las ventajas de estas herramientas para el trabajo con los estudiantes.

El uso de recursos digitales prediseñados para el aula se verifica como una opción más atractiva para los alumnos que otro tipo de materiales, pero no es usual, por ejemplo, la creación de recursos digitales propios. Es decir, se encuentran materiales en repositorios educativos específicos, en sitios web o en algunos casos en redes sociales. Estos recursos y materiales se utilizan sin modificaciones.

En caso de realizar adaptaciones a los materiales, son escasa y puntualmente compartidos en la generalidad de los casos. Como ejemplos de materiales y recursos se mencionan videos, actividades, lecturas o juegos, a los que los docentes acceden a través de los repositorios de las plataformas del Plan Ceibal o de Administración Nacional de Educación Pública, aunque también declaran recurrir a portales de otros países y diferentes sitios de internet donde se encuentren actividades u otros recursos para el trabajo en el aula.

De alguna manera, existe una directiva que, con la intervención de las maestras dinamizadoras y las maestras de apoyo Ceibal, implica una cierta obligación para la utilización de recursos digitales en el aula, por lo que, en los casos 2-4 la incorporación es realizada. Excepto por el caso 1, donde no se menciona la presencia de maestra de apoyo Ceibal ni de dinamizadora y la maestra identificada como individualista se niega a utilizar las TIC en el aula, la mayoría de los participantes declara hacer algún uso de herramientas para el trabajo con los estudiantes, más allá de la realización de evaluaciones en línea según el grado.

Si bien se relevaron percepciones de los docentes sobre el uso de las TIC para el aula para contar con un matiz sobre la percepción general, el interés principal hace foco en la utilización de herramientas para el trabajo colaborativo. A partir de la evidencia recabada sobre el uso para uno y otro ámbito, se puede trazar un perfil general de los centros que indica las actitudes, principales herramientas utilizadas y problemas para el uso (véase Tabla 127).

Tabla 127. Perfil general de las escuelas con relación a las TIC

Casos	1	2	3	4
Actitud hacia las TIC	Mayoría neutra	Mayoría abierta	Mayoría abierta	Mayoría abierta
Herramientas utilizadas	-Almacenamiento compartido en la nube -Mensajería instantánea	-Mensajería instantánea -Almacenamiento compartido en la nube	-Correo electrónico -Almacenamiento compartido en la nube	-Almacenamiento compartido en la nube -Mensajería instantánea
Problemas para el uso	Falta de reparación, reposición o asignación	Falta de reparación, reposición o asignación	Falta de reparación, reposición o asignación	Falta de reparación, reposición o asignación

Elaboración propia.

Aunque se reconoce que el perfil puede ser incompleto, ya que intenta reflejar situaciones generales de las escuelas y no de docentes en particular, el criterio para situar el trabajo colaborativo mediado por las TIC en cada caso es de utilidad. Estas afirmaciones se basan en la evidencia presentada. Por ejemplo, cuando se han descrito los casos, se han expuesto las opiniones de todos los participantes y se han establecido grados respecto de las actitudes. También se han listado las herramientas usadas y se ha ponderado su utilización otorgando una medición cualitativa, fundamentada en los dichos de los informantes (véase capítulo 9).

Por lo tanto, en esta comparativa de escuelas, se puede afirmar que la actitud hacia dispositivos y recursos para el aula, así como herramientas para la colaboración es mayormente abierta en los casos 2-4. Por otro lado, en el caso 1, se advierte una neutralidad que deriva de comparar las actitudes negativas o de rechazo de algunos docentes, contra los entusiastas. Conviene tener presente que se observa una discrepancia entre el uso y la actitud.

En todos los casos, todos los participantes declaran que los dispositivos, aplicaciones y recursos son muy buenos para la tarea docente fuera del aula, en especial por el tiempo que ahorra y la posibilidad de trabajo asincrónico. Pero la realidad de la utilización es diferente. Las mayores problemáticas refieren a la calidad de los dispositivos, que suelen romperse o no son asignados a los docentes. Varias de las maestras declaran que, por diferentes problemas, no usan los dispositivos Ceibal sino los suyos propios. De cualquier manera, lo importante pasa a ser la utilización real de algún dispositivo y no la actitud declarada sobre las TIC o la procedencia del equipo.

En cuanto a las herramientas manejadas para la colaboración, en todos los casos la evidencia muestra que el almacenamiento compartido en la nube es de las aplicaciones más utilizadas. En el caso 2, el uso de la mensajería instantánea se sitúa por sobre el almacenamiento compartido y en el caso 3 es el correo electrónico la herramienta más mencionada por los informantes. Una puntualización respecto del uso de la mensajería instantánea y del correo es que por lo general extiende la comunicación de aspectos administrativos u operativos, pero no es en sí una herramienta de colaboración, como pueden ser los archivos compartidos de edición conjunta por parte de varios participantes.

Por otro lado, aunque varios informantes reconocen la utilidad de la plataforma educativa de Ceibal para el trabajo entre maestros que es posible mediante la participación en grupos de la escuela o puede utilizarse para contactarse con otros centros o maestros, ninguno de los participantes informa utilizar esta aplicación de manera frecuente con sus colegas.

En definitiva, el uso de las TIC para la colaboración entre maestros está en una etapa incipiente en todos los casos. En la mayoría de las escuelas estudiadas, extienden la coordinación de cuestiones administrativas o simplifican la organización de alguna actividad puntual. Para concreción de proyectos de centro o de ciclo, o para compartir la planificación de clase con la dirección y la inspección, las docentes que utilizan TIC de manera fluida entienden que simplifican el trabajo y les permite flexibilizar el uso del tiempo fuera del centro. Pero estas maestras no son la mayoría.

vi. Síntesis de los casos 1-4

Con este panorama sobre la colaboración en las escuelas, se ha podido revisar el perfil asignado a cada caso durante la descripción realizada (véase capítulo 9). En este apartado se presenta una síntesis de los hallazgos para facilitar la comprensión de la situación de cada caso, a partir de los elementos relevantes que cada uno presenta (véase Tabla 128). En cualquier caso, se trata de una breve descripción que habilite luego, comparaciones con los casos de los liceos.

Tabla 128. Síntesis de los casos 1-4

Caso	Perfil de colaboración	Características
1	A pulmón	Algunas docentes colaboran, tratando de llevar adelante proyectos sin ayuda de la dirección y en un clima de trabajo desfavorable. El uso de las TIC es escaso y la actitud tiende a neutra en la escuela, si se compensan las posturas positivas de algunas maestras frente a las negativas de otras.
2	En familia	El grupo pequeño y estable, que ha acompañado la transformación desfavorable del contexto de la escuela, ha generado lazos de amistad en los que se desdibujan roles. Lo colaborativo opera más a nivel humano que a nivel profesional y el uso de las TIC es limitado por la priorización de lo presencial sobre lo mediado por tecnologías.
3	Modelo	La estabilidad del plantel y el clima de tolerancia conjugado con una dirección crítica ante su propia función favorecen instancias de colaboración y una actitud mayormente abierta hacia las TIC. Dada la experiencia de algunas docentes la escuela es modelo para estudiantes de magisterio que realizan sus prácticas en el centro.
4	Con historia	Un grupo con historia dentro de la institución marca los ritmos de trabajo en el centro donde los recursos TIC son valorados para la colaboración más que para el aula. No obstante, en algunos casos la colaboración no es una situación natural, sino que debe ser promovida por la dirección que, a la vez, trata de mantener un clima de compañerismo adecuado para el trabajo.

Elaboración propia.

En todos los casos existe un foco de colaboración que se identifica con una docente o un grupo de docentes usualmente con actitudes positivas hacia las TIC. Las características destacables no pueden difuminarse en generalizaciones, porque se perdería la riqueza de las situaciones particulares. Los casos analizados parten de situaciones diversas y de formas de organización que

se ven marcadas tanto por el contexto como por la categoría de escuela. Así se avanza en la comparación de elementos, se comienzan a advertir ciertas similitudes en las actividades que se consideran colaboración, en los beneficios que se perciben de su práctica y en relación con el uso de las TIC. Sobre esta comparación se estructura la de los casos 5-8 y se busca un paralelismo entre situaciones similares y elementos disímiles para concretar el análisis propuesto en la capa II.

11.1.2 Análisis de casos de enseñanza secundaria

Los liceos que se estudian funcionan de manera similar, a pesar de que se diferencian en los aspectos relacionados con las variables de selección (nivel de contexto sociocultural [CSC] y grado de desempeño) y la cantidad de estudiantes a los que atienden que, por otra parte, guarda cierta relación con el número de docentes asignados al centro. Estos aspectos, en conjunto, determinan las características de la organización y moldean el trabajo docente. Al igual que para el caso de las escuelas la estructura del apartado, las tablas y las ilustraciones se articulan de manera de seguir la lógica antes expuesta y facilitar la comprensión del análisis según la estrategia 2 (véase Ilustración LVIII).

i. Los liceos como contextos

A pesar de que los liceos funcionan bajo la misma modalidad, las diferencias en cuanto a los elementos caracterizadores son notorias (véase Tabla). Por ejemplo, la cantidad de estudiantes determina la necesidad de funcionamiento en turnos. Sin embargo, en los casos 6 y 8, a pesar de tener igual número de estudiantes, la cantidad de turnos difiere. Una explicación para que en el caso 6 funcionen dos turnos es el tamaño inadecuado del edificio, si se tienen en cuenta las limitaciones del horario de transporte, que obligan a funcionar en un horario limitado, superponiendo los turnos alrededor del mediodía y generando la falta de salones.

Tabla 129. Elementos caracterizadores de los liceos

Casos	5	6	7	8
Nivel de CSC	Quintil 4	Quintil 3	Quintil 5	Quintil 5
Desempeño	Alto	Bajo	Alto	Bajo
Turnos	2	2	3	1
Total docentes	57	32	130	25
Total estudiantes	410	98	838	98
Ciclo Básico	240	64	340	81
Bachillerato	170	34	298	17
Otros	-	-	200	-
Infraestructura	Tamaño adecuado, bien mantenido	Tamaño inadecuado, bien mantenido	Tamaño adecuado, bien mantenido	Tamaño adecuado, bien mantenido

Elaboración propia.

En el caso 8, el funcionamiento en un turno está relacionado con la escasez de cursos de bachillerato, debido a que sólo se dicta primer año en el centro. En este caso, además, se trata de un edificio amplio, que da cabida a todos los estudiantes matriculados en un mismo turno. Por su parte, en el caso 7, la existencia de tres turnos se justifica por la inclusión de un programa de dictado nocturno, para estudiantes con extra-edad, que tiene 200 matriculados.

Un aspecto en común que se identifica en los liceos es el buen estado de mantenimiento general de los edificios, si bien en la mayoría de los casos existen detalles a reparar, derivados de la antigüedad de las construcciones.

Otras lecturas, comparables a las establecidas para los centros de primaria no son posibles en los liceos. Por ejemplo, el número de estudiantes por docente no tiene relación con la realidad de trabajo y atención a los estudiantes, dado que los liceos se organizan por asignaturas. En relación con el tamaño de los grupos, el promedio para el ciclo básico es de 27 y 26 estudiantes para los casos 5 y 8 respectivamente. La cantidad promedio de estudiantes por grupo en el caso 6 es de 21 y en el caso 7 de 23. En tres de los casos, las estadísticas del Consejo de Educación Secundaria que describen el año 2016 (CES, s. f.), muestran una disminución gradual de estudiantes por grupo conforme avanzan los grados. Es decir, que en primer año los grupos tienden a ser más numerosos que en tercero. Por ejemplo, en el caso 5 es donde se da la mayor variación con una diferencia de 12 estudiantes. En los casos 6 y 8, la variación es de nueve y siete estudiantes respectivamente, mientras que en el caso 7 la variación es inversa, siendo en promedio dos estudiantes más en tercer año que en primero.

La relevancia de estos datos se observa en la medida en que puede impactar en el trabajo de aula de los docentes y afectar el desempeño del centro. Sin embargo, si se piensan algunas lecturas más allá de las evidencias concretas, no es posible relacionar el desempeño del ciclo básico con el tamaño promedio de los grupos. Por ejemplo, el caso 5 tiene el promedio más alto de estudiantes por grupo y el mayor rendimiento en el quintil. Con un estudiante menos por grupo, el liceo del caso 8 tiene el desempeño más bajo en el quintil más alto.

La explicación en cada caso, sobre el nivel de desempeño es diferente y en cierta medida los informantes lo relacionan con cuestiones contextuales, aunque el razonamiento no es lineal. Por ejemplo, en los casos con desempeño bajo en ciclo básico, que coinciden con la menor cantidad de estudiantes en el total del liceo, la justificación es que, un solo estudiante tiene un peso estadístico mayor que en liceos con más matrícula. Entonces, un estudiante desmotivado o con dificultades marca el desempeño general del centro, según el razonamiento de los informantes. En los casos de mayor desempeño, la explicación está dada por la idiosincrasia local de las familias o por el trabajo de los docentes, independientemente de que en los casos 5 y 7 los docentes manifiesten su interés en que los grupos sean menos numerosos, en especial en primer año, para lograr una mejor atención de los estudiantes.

Si bien en los casos 5 y 8 surgen menciones a estrategias de trabajo diferenciadas para atender a estudiantes con dificultades de aprendizajes por parte de las direcciones, el discurso no es retomado por los docentes entrevistados como parte del trabajo, más allá del docente individualista en el caso 8. Las evidencias del trabajo docente no demuestran instancias específicas para atender el desempeño de los estudiantes, ni acuerdos generales o planes de acción, aunque sí se mencionan intercambios puntuales entre docentes sobre estudiantes con dificultades. Empero las explicaciones que aportan los participantes en cada caso, el contexto de los centros es un elemento por analizar para comprender no solo el funcionamiento de los centros y sus particularidades, sino también el escenario donde se desarrolla el trabajo docente.

ii. *Los liceos como textos*

Si bien existe un peso del contexto en el centro, que se marca de mayor manera en algunos casos que en otros, el impacto más importante para el trabajo docente está dado por la ubicación geográfica y la accesibilidad de transporte. Luego, otras realidades moldean el funcionamiento del centro y determinan los resultados tanto a nivel de los desempeños como a nivel de desarrollo docente (véase Tabla).

Tabla 130. Características contextuales de los liceos

Casos	5	6	7	8
Características de la zona	Cuidad pequeña (3.000 hab. aprox.) Zona de influencia rural (1.000 hab. aprox.)	Zona de influencia rural, varias localidades pequeñas (1.000 hab. aprox.)	Cuidad mediana (12.000 hab. aprox.)	Localidad pequeña (800 hab. aprox.) Zona de influencia rural (1.000 hab. aprox.)
Situaciones contextuales	Comunidad pequeña que mantiene valores de primeros pobladores Aislamiento por falta de transporte	Rivalidad entre diferentes localidades por cuestiones históricas Aislamiento por falta de transporte	Riqueza cultural y patrimonial Se mantienen valores de los primeros pobladores Interconexión con otras localidades	Comunidad rural con trabajadores itinerantes Aislamiento por falta de transporte
Características de las familias	Valoración del trabajo y de la educación	Poca expectativas y conformidad Relacionadas entre sí	Valoración del trabajo, respeto, perseverancia	Trabajo rural impacta en el modo de vida de las familias
Relacionamiento con el centro	Alto, apoyan a los estudiantes y el trabajo de aula	Bajo, no apoyan a los estudiantes ni los estimulan a estudiar	Bajo, falta acompañamiento a los estudiantes en los grados superiores	Alto, compromiso con la educación y participación en iniciativas del centro
Incentivos para el acercamiento	Convocatorias generales y particulares Espacio mensual para consultas	Convocatorias generales y particulares Espacio mensual para consultas Evento benéfico tradicional Redes sociales	Convocatorias generales y particulares. Espacio mensual para consultas	Convocatorias generales y particulares Espacio mensual para consultas Múltiples eventos
Comisión de apoyo	No se menciona	Pocos miembros, apoyo puntual	Aporta presupuesto para materiales y salidas didácticas	No se menciona

Elaboración propia.

En común, los centros tienen dificultades para la locomoción dada su ubicación en el departamento. Si bien no para todos los casos el problema es tan marcado, en los casos 6 y 8, resulta una dificultad importante dado que gran parte de los docentes no son de la localidad o la zona. Estos dos casos representan a los centros con menores frecuencias de transporte público, lo que influye no solo en la accesibilidad de los docentes y estudiantes sino en la organización de los turnos y el funcionamiento general de los liceos.

También los casos 6 y 8 representan a los liceos más pequeños ubicados en localidades y zonas con menor población y con mayor influencia del medio rural. El liceo del caso 5 se suma en el caso

de la influencia rural, y, aunque los problemas de locomoción no son tan pronunciados, la disponibilidad de líneas de transporte para los docentes que provienen de otras localidades es una limitante para el trabajo en el centro. Una situación diferente en el sentido de la accesibilidad se presenta en el caso 7. Por tratarse de una ciudad mediana en el contexto del departamento, y próxima a otras localidades, la interconexión de transporte es mayor.

Como situaciones contextuales específicas, se perciben las ligadas a aspectos fundacionales de las comunidades. Las tradiciones y elementos culturales de los primeros pobladores de origen europeo siguen arraigadas en el funcionamiento de las comunidades en la actualidad, moldeando de cierta manera el funcionamiento de los centros. Por ejemplo, los casos 5, 7 y 8, comparten una misma raíz inmigrante, caracterizada por el valor del trabajo cooperativo y el esfuerzo. En el caso 6, los orígenes son diferentes y, por tanto, la realidad histórica se vivencia con rivalidades entre las distintas comunidades desde las que asisten los estudiantes al centro y algunas veces, se manifiestan en las aulas. En el caso 8, se suma un aspecto particular, relacionado a la itinerancia de algunos pobladores rurales, que por zafras o cortos períodos de tiempo viven en la zona y constituyen un elemento de distorsión para el trabajo en el centro, por la falta de compromiso con la educación o arraigo con la comunidad.

Estos pobladores, son los que mayores desafíos provocan en el centro, dada la falta de apoyo a los estudiantes del caso 8. Sin embargo y según la directora, el modo de vida mayormente rural, asociado a la tradición inmigrante de las familias marca las características de las estructuras sociales existentes en la localidad y su zona de influencia, con un fuerte apoyo al centro en las actividades que plantea, en especial para evitar el aislamiento que de por sí tiene la localidad.

En el caso 6, las comunidades a las que atiende el centro tienden a pronunciar el aislamiento geográfico y existe una marcada apatía hacia gran parte de las actividades propuestas por el centro. A esto se suma que las distintas familias, dado lo reducido de las poblaciones y lo aisladas que se encuentran del resto del departamento, están emparentadas entre sí traduciéndose esta familiaridad a los modos de trabajo en el centro. Los casos 5 y 7 quizás son lo que mejor conjugan las tradiciones y valores presentes en las comunidades con el respaldo a la educación.

En estos dos centros, la preocupación de las familias por la marcha de la educación se demuestra de maneras diferentes. Mientras que en el caso 5 se nota el apoyo a los estudiantes en lo que tiene que ver con la marcha de clases y proyectos, en el caso 7 el acompañamiento está ligado a resolver aspectos como la disponibilidad de materiales o al aporte de presupuesto para actividades didácticas a través de la comisión de padres, y no tanto al apoyo a nivel emocional. El acercamiento al centro es alto en el caso 8, donde la mayoría de las familias participan de todas las convocatorias y eventos que plantea el liceo. En el caso 6 el acercamiento es bajo, y se manifiesta en la ayuda que recibe el centro de la comisión de padres, donde la participación se reduce a ocho personas.

En cuanto a los incentivos para lograr la participación de las familias, en el caso 5 se utilizan los espacios de rutina, comunes a todos los centros que, básicamente, consisten en convocatorias generales por temas puntuales, espacios mensuales fijos de reunión entre familias y docentes, o llamados puntuales a familias en particular, por temas específicos. En el caso 6, además de estos espacios se organiza un evento de carácter tradicional para la comunidad, de manera de acercar a las familias. Pero excepto por ese evento en particular, el acercamiento es escaso. Para interesar a las familias por las actividades y logros del centro, se realizan publicaciones en una red social, de manera que una gran parte vea las fotos y reconocimientos a los estudiantes.

En el caso 7, la utilización de redes es incipiente y el manejo de contenidos está centralizado en la dirección, pero a pesar del relacionamiento bajo de las familias con el liceo, no se realizan esfuerzos por lograr un mayor acercamiento. El caso 8 se caracteriza por abrirse a la comunidad, en especial invitando a las familias a las múltiples actividades que organiza para evitar que el centro quede “*achatacito*” como mencionara la directora.

Los esfuerzos para mantener lazos con la comunidad y hacer a los centros visibles, usualmente se centran en las direcciones. No obstante, el apoyo de grupos de docentes para lograr estos objetivos es una cuestión común a todos los casos de secundaria.

iii. El trabajo docente en los liceos

Como se ha realizado en la comparación de centros de educación primaria, se presenta un perfil general de los docentes de los centros de secundaria, para profundizar la comprensión del funcionamiento de cada liceo (véase Tabla 131). Cabe recordar que algunos de los docentes de los liceos pueden pertenecer a ciclo básico y bachillerato al mismo tiempo, o pueden haber trabajado en bachillerato y al momento del trabajo de campo (véase Capítulo 8), estar trabajando en ciclo básico. Dado que en todos los casos los centros cuentan con los dos niveles, las comparaciones sobre el funcionamiento y la organización de cada nivel surgen en la evidencia. No obstante, este estudio hace foco en los docentes de ciclo básico.

Tabla 131. Docentes y equipos de dirección en los liceos

Casos		5	6	7	8	
Docentes	Total de docentes	57	32	130	25	
	Docentes con grado	Ciclo Básico	29	16	50	21
		Bachillerato	28	16	80	4
Equipo dirección	Miembros	Directora, subdirectora 4 adscriptos	Directora, secretaria, 2 adscriptas	Directora, 2 subdirectores, 2 secretarias, 3 adscriptos	Directora, secretaria, adscripta	
	Antigüedad director en el centro	1er año	4to año	1er año	1er año	
	Antigüedad director en equipos de dirección	8 años	8 años	11 años	No	

Elaboración propia.

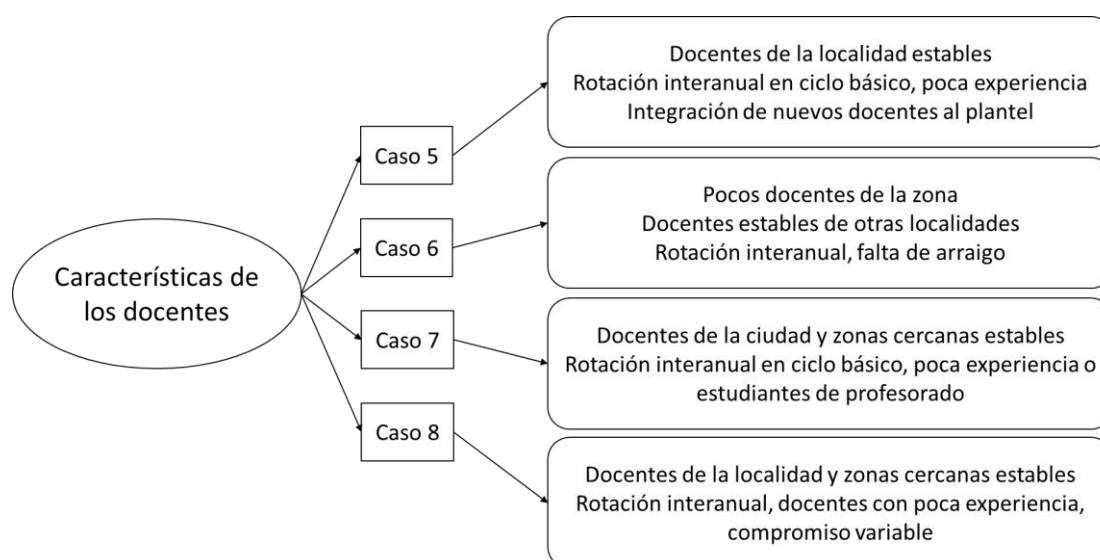
Así, el trabajo docente se caracteriza por desarrollarse en base a una asignatura, que se dicta en varios grupos de un mismo grado o de grados diferentes. El caso 7 es el que cuenta con mayor cantidad de estudiantes y, en correlación, mayor cantidad de docentes en ciclo básico. Si se compara el caso 5 con el caso 8, la cantidad de docentes es comparable, pero no guarda relación con la matrícula, al igual que el caso 6.

Un punto importante surge con relación a la antigüedad de las directoras en cada centro. Excepto por el caso 6, en los liceos estudiados las encargadas de la gestión han ingresado durante 2016 a la dirección del centro. En el caso 8, la directora no tiene experiencia en cargos de gestión, pero ha trabajado como docente del centro durante varios años y es de la localidad. En el caso 5, la directora es de la localidad, ha sido docente del centro durante varios años y también ha estado

en el equipo de dirección de este liceo durante ocho años. En el caso 6, la directora no es de la zona, hace cuatro años que está en el cargo, y ha trabajado en equipos de gestión durante ocho años. La directora del centro identificado como caso 7 tiene once años de experiencia en equipos de dirección, pero es su primer año en este centro, además de que no es de la ciudad o la zona, sino que vive en otro departamento. Es posible que el caso 7 sea el menos aventajado en cuanto a la conformación del equipo de dirección, debido a que los subdirectores están en el cargo momentáneamente y por vacante, pero no por haber concursado para ocupar el rol.

En cada caso el equipo de dirección da los lineamientos de trabajo al grupo docente con diferente éxito, dada la conformación de los grupos y el relacionamiento con la dirección (véase Ilustración LXVII). Los liceos estudiados conforman su plantel docente con profesores estables, generalmente de la localidad o de zonas cercanas, y un número de docentes que rotan año a año. En la generalidad de los casos, el grupo de docentes con mayor rotación se encuentra en el ciclo básico y se caracteriza por estar compuesto de docentes que tienen menos de cinco años de titulados, son estudiantes de formación docente, o personas que habiendo cursado algunos años de formación docente han abandonado la carrera.

Ilustración LXVII. Características de los grupos de docentes de cada liceo



Elaboración propia.

A partir de la rotación que se experimenta año a año, los docentes con poca experiencia son vistos como faltos de compromiso para el trabajo. A estas dificultades se suma que, al viajar desde otras localidades, dependen de los horarios de transporte que acota los tiempos en la institución para conocerse con los colegas y extender el trabajo más allá del aula. A excepción del caso 5, donde la directora destaca los aportes de docentes con menos experiencia, pero con ideas o prácticas más novedosas y la integración por parte del plantel estable, en todos los casos se marcan las dificultades para trabajar con los docentes que rotan.

En cambio, los docentes estables, conocen el manejo institucional, tienen mejor manejo de los estudiantes y han generado sinergias de trabajo conjunto, aventajadas, en gran parte, por el relacionamiento favorable. A excepción del caso 7, donde la visión de los docentes deja ver

disconformidad con el estilo de gestión de la directora, en los demás liceos se percibe un clima favorable (véase Ilustración LXVIII). En gran medida, el clima refleja el relacionamiento entre docentes, pero, en mayor medida, se correlaciona con las estrategias de trabajo que propone la dirección. En los casos 5, 6 y 8 se destaca el apoyo de la dirección al trabajo conjunto o individual, y el respaldo entre docentes. En los casos 5 y 8 el relacionamiento es presentado por los participantes como familiar y ameno para el trabajo y en el caso 6, todos los docentes admiten trabajar en un clima distendido. Un punto importante que ayuda a este clima favorable es el comportamiento de los estudiantes que, en general, es muy bueno, destacándose por el respeto hacia los docentes.

Ilustración LXVIII. Características del clima liceal

Caso 5	Caso 6
Favorable	Favorable
Relacionamiento familiar	Distendido
Autonomía y apoyo	Apoyo
Clima del liceo	
Ayuda mutua, respaldo	Tensiones con la dirección
Relacionamiento familiar	Dificultades de relacionamiento
Favorable	Desfavorable
Caso 8	Caso 7

Elaboración propia.

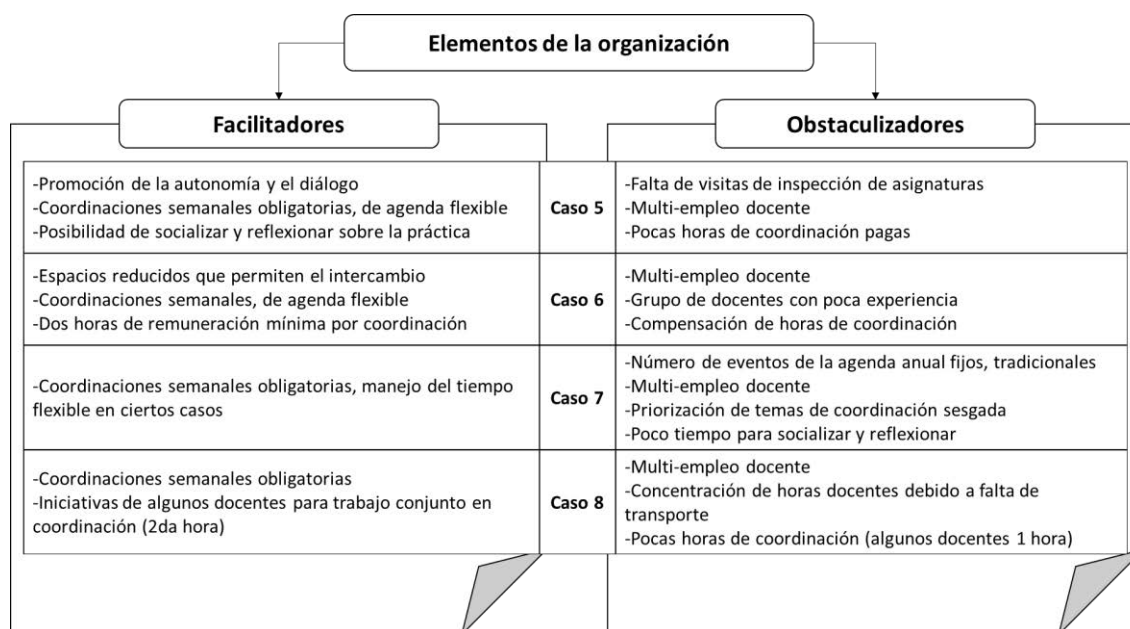
En el caso 7, los problemas de relacionamiento no se reducen al malestar con la dirección, sino que se traslucen en el trabajo entre docentes. En especial por la multiplicidad de eventos y salidas que son tradicionales en el centro, lo que obliga a un trabajo de organización año a año de estas instancias. Esto desgasta a algunos docentes, mientras que otros no participan y, por lo tanto, son vistos como más descansados por sus colegas.

A pesar de que en el caso 7 las dificultades de relacionamiento son explícitas, en los demás casos, los problemas de relacionamiento entre docentes también existen. En la misma línea que ocurre en el caso 7, los docentes de los otros liceos estudiados no dudan en mencionar colegas con los que no se llevan bien, por identificarlos como individualistas y reacios a colaborar.

Además de los aspectos de relacionamiento, existen otros elementos de la organización liceal que actúan como facilitadores u obstaculizadores del trabajo docente (véase Ilustración LXIX). El elemento que tiene una incidencia negativa en todos los casos es el multi-empleo docente, que según reflexionan los participantes, impide la dedicación y el compromiso con todos los centros

en los cuales se trabaja, máxime si se suman cuestiones como traslados y horarios de líneas de transporte o la necesidad de un cierto número de horas para obtener un salario acorde a las necesidades de los docentes.

Ilustración LXIX. Elementos de la organización liceal que influyen en el trabajo de los docentes



Elaboración propia.

En el caso 5 un elemento que obstaculiza el desempeño docente es la falta de visitas de inspección, queja que es tomada por algunos docentes en otros casos. Además, se agrega que, a criterio de los participantes, las horas de coordinación son escasas para organizar el trabajo entre docentes y propiciar el intercambio sobre las prácticas o el desarrollo de proyectos. Esto resulta una problemática común en todos los casos, si bien se presenta como más relevante en el caso 8, dado que algunos docentes solo comparten una hora de coordinación (que corresponde a 45 minutos). En el caso 6 las horas de coordinación obligatorias son como mínimo dos (que corresponden a 90 minutos), pero dados los contratiempos del transporte y el multi-empleo, hay docentes que las cumplen en otro momento o mediante la realización de ciertas actividades.

En los casos 5 y 6, los docentes consideran que, si bien las horas pagas de coordinación resultan pocas, en general, se les da un buen uso. Esta no es la percepción de los docentes del liceo que corresponde al caso 7, quienes manifiestan su disconformidad con la agenda que marca la dirección y el uso del tiempo que algunos docentes entienden no son relevantes.

Dentro de los elementos facilitadores para el trabajo en los liceos, los docentes identifican la figura del espacio de coordinación obligatoria del nivel como el idóneo para realizar la socialización y reflexión sobre las prácticas, al menos en teoría. Para que resulte beneficioso, es preciso que se pueda manejar una agenda flexible, que permita a los docentes incorporar temas que les resulten útiles, o desarrollar trabajos coordinados a nivel de asignaturas o grados, como ocurre en el caso 5 y 6. En los casos 7 y 8 este espacio no resulta tan articulador del trabajo docente en la práctica como en los otros dos liceos, pero los docentes admiten que en ciertos casos es de utilidad para trabajar con colegas, ya sea de la asignatura, del grado o del nivel.

A falta de mayores espacios de coordinación remunerados en el centro, los docentes, en todos los casos buscan tiempos alternativos para compartir como, por ejemplo, los escasos momentos de los recreos, que en la mayoría de las ocasiones son de cinco minutos. Si son docentes de otras localidades que tienen horas “puente” (no asignadas a un curso o actividad formal) entre una clase y otra, y coinciden con otros docentes en las mismas condiciones, con los que tengan afinidad y puedan emprender un proyecto, estos espacios también se aprovechan en todos los casos. Aunque en vistas de los condicionantes, estas formas de utilizar el tiempo no sean las prácticas más frecuentes (véase Ilustración LXX).

Ilustración LXX. Espacios alternativos para la coordinación entre docentes en los liceos



Elaboración propia.

A la limitante del poco tiempo compartido en el centro se suman elementos relacionados a la organización parcelada por asignaturas, que dificulta visualizar oportunidades para implementar mayor cantidad de trabajos compartidos con colegas, en especial pero no únicamente, de diferentes materias. Además, los participantes coinciden en señalar las dificultades para evaluar actividades que se han propuesto a los estudiantes en forma conjunta entre asignaturas. Parece importante entonces, indagar qué actividades consideran como trabajo colaborativo y qué situaciones operan para facilitar este tipo de acciones.

iv. La colaboración entre docentes en los liceos

Las acciones que docentes y directivos identifican como colaboración en los liceos reflejan el ideario de prácticas que implican un trabajo con cierto grado de coordinación, independientemente de objetivos y resultados. En este apartado se reúnen las experiencias de colaboración tal como son mencionadas por los informantes. Asimismo, se recopilan los elementos que los participantes visualizan como beneficios de colaborar para la práctica profesional y se recogen las expresiones sobre las dificultades para el logro del trabajo en colaboración.

La información extraída de las evidencias permitió identificar, en el mismo esquema que el utilizado para los casos de primaria, experiencias colaborativas dentro y fuera del centro (véase

Tabla 132). Asimismo, se separan en aquellas que se presentan como institucionales, de las de corte pedagógico. Entre las experiencias dentro del centro, de orden institucional, predomina la organización de eventos o encuentros a nivel zonal o departamental, tanto convoquen a estudiantes como a docentes, como por ejemplo competencias estudiantiles o salas docentes por asignaturas. Este tipo de eventos tienen lugar en los centros que corresponden a los casos 5-7, mientras que lo usual en el caso 8 sea participar en encuentros organizados por los liceos de la zona (que corresponden a los casos 5 y 6).

En los casos 5, 6 y 8 se realizan eventos, representaciones y exposiciones donde se invita a otras organizaciones de la comunidad, sean de educación formal o no formal a participar o visitar el centro. En los casos 6-8 es usual organizar beneficios, en los que participan familias y miembros de la comunidad. La organización de estos eventos requiere de trabajo de gran parte de los docentes, por lo que son actividades que se consideran trabajo colaborativo. En el caso 5 también se cuentan como experiencias de colaboración en el centro a nivel institucional el trabajo con profesionales de diferentes áreas y con el departamento del Consejo de Educación Secundaria que atiende casos de estudiantes con dificultades de aprendizajes.

Una categoría de trabajo colaborativo es la participación en proyectos y concursos organizados por el Consejo de Educación Secundaria o por Ceibal. En el caso 5 estos proyectos tienen carácter institucional, mientras que en el caso 6 los mismos proyectos son llevados a cabo por grupos de docentes. Otra categoría que se considera trabajo colaborativo y se clasifica diferente según el caso es la organización de salidas didácticas. En el caso 7 tienen lugar a nivel institucional, como parte de la tradición del centro, mientras que en los casos 5 y 6 se trata de proyectos puntuales de algunos docentes. El trabajo en comisiones también reviste formas diferentes en los casos 6 y 7, donde los objetivos tienen que ver con el trabajo con estudiantes o son apoyos al funcionamiento institucional.

Las actividades puramente pedagógicas que combinan el trabajo de grupos reducidos están presentes en todos los casos, si bien en el caso 5 es donde se presentan con mayor variedad. En los casos 5-7 estas y otras actividades conjuntas agregan el trabajo sobre acuerdos de evaluación. Luego, la socialización de estas experiencias tiene mayores posibilidades en los casos 5 y 6. Las visitas a clases entre docentes o el trabajo compartido por dos docentes en el aula son iniciativas de algunos pocos docentes en los casos 7 y 8, mientras que en el caso 5 se practica ocasionalmente y en el caso 6 se reconoce como un deber por parte de los docentes.

En los casos 5 y 8, a instancias de mismo docente que trabaja en ambos centros, la organización de talleres sobre el uso de las TIC para los colegas durante el tiempo de coordinación se considera trabajo colaborativo. Instancias identificadas como colaborativas, tanto dentro como fuera del centro, son los intercambios de materiales y recursos, lo que usualmente tiene lugar con compañeros de generación o docentes de la misma asignatura con los que trabajan en otros centros, cuestión transversal a todos los casos.

Tabla 132. Experiencias de colaboración en los liceos

Caso	5	6	7	8	
Colaboración	Institucional	-Coordinación con el Departamento Integral del Estudiante (CES)	-Eventos a nivel zonal/ departamental	-Eventos a nivel zonal/ departamental	-Beneficios
		-Trabajo con profesionales	-Beneficios	-Beneficios	-Actos y representaciones
	En el centro	-Participación en proyectos/ concursos CES	Proyectos específicos con instituciones de educación formal/ no formal	-Organización de salidas didácticas/ campamentos	-Talleres
		-Eventos zonales con liceos		-Comisiones de trabajo	
		-Exposiciones/ intercambio con escuela			
		Pedagógica	-Organización de salidas didácticas	-Organización de salidas didácticas	-Organización de visitas de expertos
-Proyectos de dos o más asignaturas	-Actividades puntuales de aula		-Actividades puntuales de aula/ trabajo coordinado por temáticas comunes	-Talleres sobre uso de TIC	
-Trabajo de pares en el aula	-Concursos/ Proyectos Ceibal		-Intercambio de materiales		
-Trabajo con docentes de la misma asignatura	-Trabajo en comisiones		-Flexibilidad de horarios de clases		
Fuera del centro	-Coordinación de estrategias para apoyo a estudiantes	-Intercambio sobre prácticas/ proyectos	-Visitas a clases		
	Talleres sobre TIC o ayudas puntuales	-Acuerdos sobre evaluaciones	-Acuerdos sobre evaluaciones		
	-Proyectos de centro				
	-Acuerdos sobre evaluaciones				
Fuera del centro	Institucional	-Socialización de experiencias			
	Pedagógica	-Participación en iniciativas de Ceibal/ ANEP	-Actividades con liceos de la zona	-Combinación de agenda de eventos	-Actividades con liceos de la zona
		-Actividades con liceos de la zona		-Participación en charlas de expertos	-Actividades con instituciones de la localidad
Fuera del centro	Institucional	-Participación en concursos del CES u otras instituciones		-Convenio con institución de idiomas	
		-Actividades con escuela de la localidad por proyectos Ceibal			
	Pedagógica	-Proyectos específicos de Ceibal	-Intercambios de clases entre centros	-Intercambios con compañeros de estudios	-Intercambio con compañeros de estudios
		-Intercambio de técnicas y materiales	-Intercambios puntuales con docentes de materias afines	-Intercambios puntuales en cursos y congresos	-Comunicaciones esporádicas con colegas
Fuera del centro	Pedagógica	-Intercambios con colegas de otros centros			
		-Proyectos e intercambios con escuela	-Intercambios puntuales en cursos		
		-Salas docentes por asignaturas			

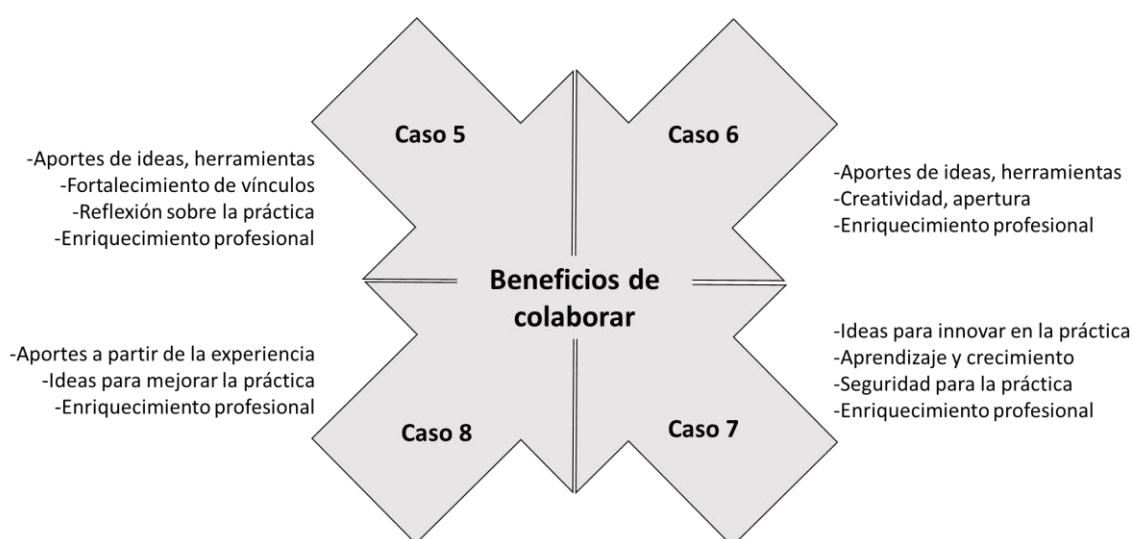
Elaboración propia.

El registro de las experiencias colaborativas en los centros de secundaria se realiza mayormente en papel, en la libreta del profesor, en la que algunos docentes planifican detalladamente las instancias y adjuntan el planteo del proyecto específico, por ejemplo. En todos los casos, las formalidades de las planificaciones son escasas. En el caso 5, alcanza con elevar a dirección una hoja escrita a mano con las actividades coordinadas. Esto queda en dirección y no es compartido fuera del centro. En el caso 6 y 8, las directoras elevan los proyectos a la inspección general o a las inspecciones de asignaturas. Y en el caso 7 las planificaciones específicas quedan en la libreta de docente, previa autorización de la directora para llevar a cabo el proyecto. La socialización de estas experiencias en el centro, a la vez, se realiza de forma oral en la mayoría de los casos. La libreta de un profesor es personal y tenida como privada, por lo que ningún colega piensa en ver los registros de otro sin consentimiento, a pesar de estar disponibles en la sala de profesores.

Las experiencias de colaboración que tienen lugar fuera del centro a nivel institucional son aquellas referidas a actividades relacionadas con el Plan Ceibal o con la Red Global de Aprendizajes, principalmente en el caso 5. Asimismo, se considera colaboración la asistencia a charlas de expertos, como en el caso 7. La mayor cantidad de experiencias de colaboración fuera del centro tiene que ver con intercambios puntuales y esporádicos con otros docentes en diferentes ámbitos según el centro, entre los que se encuentran instancias formales como cursos y salas docentes, o informales con colegas.

Las experiencias identificadas como trabajo colaborativo se asocian a una serie de beneficios (véase Ilustración LXXI). En todos los casos, el enriquecimiento profesional que supone el intercambio o la tarea compartida es el denominador común. Otros beneficios señalados consisten en el aporte de ideas y herramientas para el trabajo en el aula, que permiten desarrollar la creatividad y la apertura a nuevas técnicas, mejorar las prácticas y ganar en seguridad sobre el trabajo realizado. Además, el trabajo colaborativo tiene como beneficio un fortalecimiento de los vínculos profesionales y personales entre los docentes, a la vez que permite un espacio para reflexionar sobre las prácticas realizadas. También es visto como una forma de crecimiento profesional, en especial en el caso 7.

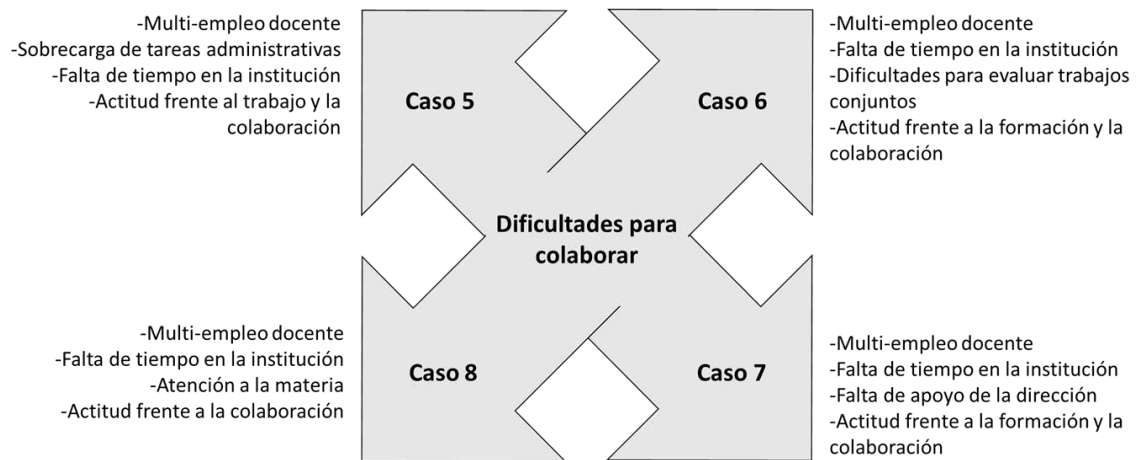
Ilustración LXXI. Beneficios de la colaboración desde el punto de vista de los profesores en los liceos



Elaboración propia.

No obstante, los participantes reconocen beneficios a partir de las prácticas colaborativas, llegar a concretarlas no es tarea sencilla. El listado de dificultades iguala o supera el de beneficios en casi todos los casos (véase Ilustración LXXII). El principal elemento de dificultad identificado en todos los liceos es el multi-empleo docente. En la mayoría de los casos, se suma además que los docentes no tienen suficientes espacios de trabajo remunerados en cada centro, para lograr una coordinación mayor de actividades con otros docentes, o para dedicar a la socialización y reflexión sobre las prácticas. Además, existe consenso al decir que una limitante para el desarrollo del trabajo colaborativo se asocia a la percepción sobre la colaboración y las actitudes de algunos docentes para participar de instancias colaborativas.

Ilustración LXXII. Dificultades que perciben los docentes para colaborar en los liceos



Elaboración propia.

Como se observa, los casos que representan a liceos tienen ciertas visiones comunes en cuanto a beneficios de la colaboración y dificultades para llevar a cabo el trabajo colaborativo. Son pocos los ejemplos, dentro de cada caso, que tienden a servirse de las tecnologías para optimizar los escasos tiempos de los docentes y para lograr una profundización del trabajo en conjunto. Sin embargo, es interesante destacar la opinión de los docentes sobre el tema, para completar el perfil de los centros estudiados.

v. *El rol de las TIC en la colaboración*

Las características generales respecto al uso de los recursos TIC de los centros no reflejan nítidamente ejemplos concretos de docentes entusiastas con el uso de tecnologías, tanto a nivel de aula como para la colaboración con colegas. A pesar de esto, sí se reflejan situaciones generales del funcionamiento de los liceos, donde, en todos los casos la promoción del uso de TIC para el aula o para la comunicación es fomentada desde la dirección escolar, con diverso éxito.

En los casos 5, 7 y 8, la mayoría se muestra abierta al uso de tecnologías. A pesar de reconocer las posibilidades que las TIC brindan para el trabajo en el aula, los inconvenientes que se presentan a la hora de usar los recursos con los estudiantes desestimulan una mayor utilización en todos los casos. Los problemas identificados para el trabajo en el centro se relacionan, en todos los casos, con la calidad de la conectividad a la red *wi-fi* y la falta de equipos de los estudiantes, por

diferentes motivos, entre los que mencionan las roturas y falta de reparación. En el caso 5, se agrega además que para algunas aplicaciones específicas la capacidad de memoria de los equipos no resulta suficiente.

El uso de recursos para el aula tiene gran receptividad, en general, entre los docentes de todos los liceos. Por eso, en todos los casos se mencionan ejemplos de aplicación en el aula, con mayor o menor continuidad. Las plataformas provistas por Ceibal tienen bajo uso a nivel de aula, y escaso o nulo impacto en el trabajo entre docentes. De los participantes ninguno menciona trabajar asiduamente con las plataformas. En todos los liceos se menciona el uso de materiales de diversa índole, ya sea realizado por el docente o un colega que conocen, u obtenido en repositorios de Plan Ceibal o de la Administración Nacional de Educación Pública, entre otras fuentes.

Para el uso de aplicaciones o bien para recibir orientaciones sobre recursos y prestaciones los docentes de secundaria no declaran tener apoyos. Es decir, existen roles de orientación sobre uso de tecnologías, al menos en los casos 5, 6 y 8, pero no son mencionados de manera específica por los docentes ni se explican ejemplos puntuales de interacción con estos orientadores. En el caso 5 y 8 se mencionan cursos generales sobre uso de plataformas diferentes de las provistas por Ceibal. Además, en el caso 5 son varias las anécdotas que mencionan recurrir a los docentes de informática del centro para que les solucionen problemas con los equipos y conexiones cuando están trabajando con los estudiantes.

Como en el caso de las escuelas, la información sobre usos y dificultades de las TIC en el trabajo con los estudiantes ha sido relevado para contrastar con los usos entre colegas, y delimitar un perfil más preciso de actitudes y aptitudes de los docentes en los centros. Es preciso recordar que el foco de este estudio está puesto en los usos profesionales de las TIC, por parte de los docentes, más allá del aula. En este sentido, la evidencia indica que las tecnologías para el trabajo colaborativo utilizadas en los centros, son escasas (véase Tabla 133).

Tabla 133. Perfil general de los liceos con relación a las TIC

Casos	5	6	7	8
Actitud hacia las TIC	Mayoría abierta	Mayoría neutra	Mayoría abierta	Mayoría neutra
Herramientas utilizadas	-Mensajería instantánea -Correo electrónico	-Mensajería instantánea -Correo electrónico	-Mensajería instantánea -Correo electrónico	-Mensajería instantánea -Correo electrónico
Problemas para el uso	Falta de capacidad de los equipos	Falta de reposición de equipos	No se mencionan para el uso docente	Falta de reposición de equipos obsoletos
Elaboración propia.				

Estos perfiles generales, indican que las herramientas mayormente utilizadas en los centros, para el trabajo que se entiende es en colaboración, son los servicios de mensajería instantánea y el correo electrónico. Sin embargo, la utilización en todos los casos sirve para extender la comunicación cara a cara. En la mayoría de los liceos la mensajería se utiliza por parte del equipo de dirección para avisos y coordinaciones operativas de tareas. La información circula por un canal idóneo al que docentes y equipos directivos están interconectados en grupos generales, por grados o por ciclos. A excepción del caso 7, en el que la directora no tiene un dispositivo que

soporte la aplicación de mensajería instantánea más usada, los demás centros han incorporado esta utilidad como parte del sistema de comunicación. En algunos casos, el correo electrónico es también utilizado con estos fines informativos.

En el caso 6, existe un correo institucional al que los docentes pueden acceder para distribuir materiales y propuestas pedagógicas entre colegas, pero es escasamente utilizado. En el caso 8, se han realizado proyectos en conjunto mediante la utilización del correo, de manera de contrarrestar problemas surgidos de la falta de transporte o la asistencia a coordinaciones previas al comienzo del año, a las que, por problemas del multi-empleo, los docentes no pueden concurrir.

En el caso 5, resulta llamativo que el colectivo docente haya realizado un autodiagnóstico y haya detectado debilidades generales sobre la incorporación de las TIC al trabajo docente. Este reconocimiento ha motivado a algunos docentes a utilizar más las herramientas tecnológicas, pero el uso es limitado al aula, no impactando en el trabajo entre colegas. En el caso 7, las resistencias a una mayor digitalización de información y recursos educativos por parte de algunos los docentes frenan las iniciativas del equipo de dirección, que buscan tener un mayor impacto en el trabajo con los estudiantes.

En cualquier escenario, las excusas de los docentes a un mayor trabajo utilizando TIC se relacionan con los equipos entregados por Ceibal, aunque son varios los que dicen tener equipos propios con mayores prestaciones. Otra línea de argumentos pasa por la afinidad, cuando los docentes se conocen, una breve charla en el pasillo sirve para coordinar un trabajo conjunto y aplicarlo en una clase, como en los casos 5 y 6. En los casos 7 y 8, la posibilidad de coordinar trabajos o intercambiar materiales vía mensajería instantánea o correo menoscaba el uso de otras utilidades.

Otro aspecto que da cuenta del poco uso de las TIC para socializar es el desconocimiento de foros en línea para el intercambio de propuestas didácticas o la reflexión sobre las prácticas. En general los docentes son reacios a compartir en línea con colegas que no conocen. A excepción del caso 5, donde un docente dice participar de un foro de Ceibal, específico sobre su materia y única experiencia del Plan. Sin embargo, el propio docente declara utilizar recursos y conocimientos que se generan en el foro, pero no hacer aportes.

En resumen, el uso de las TIC para la colaboración entre colegas es instrumental, para dinamizar la comunicación. Aunque en todos los casos existen experiencias específicas que dan cuenta de la valoración positiva de los docentes sobre las TIC para el trabajo, lo común es que, a la hora de colaborar, lo presencial sea más valorado para concretar el trabajo que lo digital. No obstante, se percibe que la motivación para el uso de TIC en el ámbito educativo ya sea para el aula o para el trabajo con colegas, pierde el impulso a medida que los problemas con los dispositivos y la conectividad comienzan a aparecer.

vi. Síntesis de los casos 5-8

A partir de las descripciones combinadas de los liceos se puede retomar la revisión del perfil asignado a cada caso durante la descripción de manera de recapitular y concretar la situación de cada centro (véase Tabla). En todos los casos, los docentes identificados como colaboradores son los que tienen actitudes positivas hacia las TIC, aunque no necesariamente la actitud se traduzca en un mayor uso con fines colaborativos. Los casos que se analizan tienen un perfil de funcionamiento similar, donde las diferencias surgen a partir de situaciones contextuales. En relación a las actividades que se consideran colaboración existen elementos comunes a los centros, que en la realidad se relacionan al funcionamiento de los liceos y a que con varios los

docentes que trabajan en uno y otro de los liceos estudiados, principalmente en los casos 5, 6 y 8 que se sitúan en una misma área del departamento.

Tabla 134. Síntesis de los casos 5-8

Caso	Perfil de colaboración	Características
5	Activado	La mayoría de los docentes del centro colaboran en diferentes proyectos de aula o institucionales, en un clima de trabajo favorable y familiar. A partir de un autodiagnóstico el colectivo reconoce sus debilidades en el uso de TIC y se proponen una mayor utilización para el trabajo en el aula.
6	Somnoliento	Algunos docentes del centro colaboran tanto a nivel institucional como a nivel de aula, con marcado apoyo por parte de dirección. Las TIC tienen un rol secundario en los procesos de colaboración, debido a que en el clima de funcionamiento del centro lo primordial es el vínculo presencial.
7	Impuesto	Algunos docentes llevan a cabo tareas para la realización de proyectos institucionalizados, recargándose de actividades a lo largo del año, con poco apoyo de dirección a nuevas iniciativas. En un clima desfavorable, el relacionamiento y la concreción de trabajos colaborativos se da a partir del poco tiempo en el centro y con escaso uso de TIC.
8	Abierto	En un clima de trabajo favorable y con apoyo de la dirección los proyectos de colaboración son incentivados con relativo éxito. La necesidad de apertura a la comunidad prioriza eventos institucionales, que se coordinan con poco uso de TIC, por los docentes de la localidad.

Elaboración propia.

11.1.3 Comparativo entre escuelas y liceos

Habiendo realizado comparaciones entre escuelas y entre liceos de forma separada, la comparación entre las generalidades de las escuelas y de los liceos en conjunto ayudan a comprender las lógicas de funcionamiento del trabajo docente, la colaboración y el uso de las TIC en los dos niveles educativos estudiados, tal como se determina según la estrategia 3 (véase Ilustración LVIII). Para facilitar la lectura, se presenta un esquema general que recoge los aspectos esenciales que se han comentado en apartados anteriores buscando relaciones entre unas situaciones y otras (véase Tabla 135).

En relación con el trabajo docente, se desarrolla en un clima mayormente favorable en seis de los ocho casos estudiados. En el caso de las escuelas, los grupos de docentes son en una gran proporción estables, lo que según las propias docentes favorece el trabajo coordinado en los centros. Por otra parte, en los liceos, los grupos de docentes se caracterizan por la rotación. Esto dificulta en cierto grado, el conocimiento entre colegas y la generación de sinergias de trabajo compartido.

El espacio de coordinación es visto como escaso en todos los centros. Pero en la realidad, los liceos tienen instancias semanales cuya agenda puede ser planificada en acuerdo con los docentes, y se maneja de manera más o menos flexible. En cambio, en las escuelas, los espacios de coordinación dependen, en la mayoría de los casos, de un cronograma que determina el sistema. En la mayoría de las escuelas estudiadas, cuando el sistema habilita espacios de coordinación, además plantea temas prescriptivos, por lo que, en la práctica, los espacios de encuentro no se ajustan a las necesidades de las docentes.

Tabla 135. Comparativo de líneas de análisis entre escuelas y liceos

Líneas de análisis	Casos 1-4 (escuelas)	Casos 5-8 (liceos)
Trabajo docente	-Estabilidad de la mayoría del plantel -Clima favorable en la mayoría de los casos -Tiempo de coordinación escaso -Registro detallado de actividades	-Alta rotación docente -Clima favorable en la mayoría de los casos -Tiempo de coordinación escaso -Registro discrecional de actividades
Colaboración entre docentes	-Actividades que requieren trabajo en conjunto -Actividades pedagógicas asociadas a proyectos establecidos por inspección -Pocas instancias fuera del centro -Beneficios: enriquecimiento profesional, aportes -Dificultades: falta de tiempo, actitudes hacia la colaboración	-Actividades que requieren trabajo en conjunto -Actividades pedagógicas asociadas a iniciativas de docentes -Pocas instancias fuera del centro -Beneficios: enriquecimiento profesional, aportes -Dificultades: falta de tiempo, actitudes hacia la colaboración
Rol de TIC en colaboración	-Reconocimiento de utilidad para el aula y el trabajo -Uso medio-bajo para la colaboración -Preferencia de lo presencial	-Reconocimiento de utilidad para el aula y el trabajo -Uso bajo para la colaboración -Preferencia de lo presencial

Elaboración propia.

Una diferencia importante refiere a la planificación. En las escuelas, la dirección y la inspección supervisan el cumplimiento de la planificación anual, mensual, semanal y diaria, y exigen ciertos requisitos formales que terminan por desalentar a las docentes, percibiendo estas tareas como una carga. En el caso de secundaria, las direcciones revisan el llenado del libro del profesor, pero las exigencias formales no son tan pronunciadas. Asimismo, dependiendo de la dirección, se piden o no los proyectos realizados por los docentes en conjunto y eventualmente se elevan a la inspección. En el caso de los liceos, las formalidades de los proyectos y su presentación son secundarias, tanto que algunos docentes que dicen colaborar no registran las actividades en conjunto por separado y de manera coordinada.

En todos los casos, a pesar de que las herramientas tecnológicas disponibles son reconocidas como útiles tanto para el trabajo con los estudiantes en el aula, como para el trabajo docente, el uso es medio-bajo en el conjunto de centros. Las escuelas tienen un mayor apoyo para el uso de recursos en el aula, ya que cuentan con maestras especializadas en TIC, que trabajan con las docentes. No obstante, los problemas para lograr un número suficiente de equipos por clase y que se conecten a la red sin inconvenientes para el trabajo en distintas herramientas provistas por el Plan, o no, desalientan la planificación de actividades con TIC.

En los liceos, la problemática es similar para el uso en el aula y la evidencia muestra que el rol de docente orientador no es visibilizado como apoyo para los profesores. Los problemas de conectividad en la mayoría de las escuelas y los liceos son seguidos de cerca en importancia por las roturas de equipos y la falta de reparación o sustitución tanto a estudiantes como a docentes. En la visión de los participantes, existen dificultades para lograr la formación en uso de TIC por falta de tiempo. Esto repercute en las limitaciones que se observan a la hora de utilizar herramientas para el trabajo colaborativo con colegas.

Los principales usos en las escuelas refieren a los documentos compartidos en la nube. Algunas docentes se organizan para redactar proyectos de ciclo o compartir algún recurso específico para el aula. La evidencia indica que prefieren el encuentro cara a cara, en los escasos momentos que pueden compartir en el centro, sean los recreos o los minutos antes de entrar al turno.

La comunicación se extiende por mensajes instantáneos en la mayoría de los centros, herramienta que brinda la posibilidad de realizar coordinaciones de actividades con otras maestras, en algunos casos. Los servicios de mensajería instantánea terminan por formar parte de los canales de comunicación de los centros en todos los casos. En los liceos, la comunicación y coordinación de actividades se realiza esencialmente por mensajería instantánea ya sea a nivel de la dirección con el colectivo docente, como entre duplas o grupos reducidos de profesores.

Los usos de otras herramientas TIC para la colaboración son mínimos en todos los centros estudiados. En este sentido, también resultan mínimos los usos para colaborar con docentes de otros centros, con los que se pueden coordinar actividades puntuales o realizar la planificación de un mismo grado o tema, por ejemplo. Más allá de estas instancias identificadas como trabajo colaborativo, las herramientas utilizadas son las que facilitan la comunicación y el intercambio de materiales.

Se observa que, en la voz de los participantes, los esfuerzos por realizar actividades compartidas son muchos y que no se alcanzan mayores logros debido a la falta de tiempo de los docentes. Sin embargo, las herramientas TIC disponibles para realizar un trabajo más coordinado y aprovechar mejor los escasos tiempos docentes no son utilizadas, ya sea porque los docentes no tienen la capacitación necesaria para el manejo o porque los entusiastas de las tecnologías no encuentran colegas con las mismas habilidades para concretar el trabajo de forma fluida. Resulta interesante explorar en profundidad entonces, las relaciones entre variables y su comportamiento general según la estrategia de análisis propuesta en la capa III.

11.2. Análisis cruzado de casos: variables de interés

La capa III del análisis consiste en volver a leer la evidencia según la estructura de ejes propuesta en el marco teórico y siguiendo las recomendaciones de Wood y Gray (1991) para comprender el fenómeno de la colaboración. Esta estrategia de análisis permite visualizar el comportamiento de las variables más allá de los centros, articulando una descripción de mayor profundidad, en la medida en que se atiende a las concepciones de los docentes sobre lo que consideran trabajo colaborativo. Siguiendo las indicaciones de Miles y Huberman (1994), se exhiben tablas donde se muestran las variables según los casos, haciendo foco en la lectura vertical de las mismas.

11.2.1 Ideario de la colaboración

Al consultar a docentes y directivos sobre qué entienden por colaboración, qué características identifican a un docente que es proclive al trabajo colaborativo y sobre los beneficios percibidos o las barreras encontradas para desarrollar la colaboración, es posible delinear un eje adicional a los propuestos por Wood y Gray (1991), para comprender la colaboración docente con fines profesionales. A este eje, que se nombra “ideario” corresponden las conceptualizaciones, nociones e ideas de los docentes sobre el trabajo en colaboración con colegas.

La inclusión del eje se justifica debido a la falta de acuerdos en la literatura sobre lo que significa la colaboración y, por lo tanto, es complejo entender desde qué punto de vista los colectivos estudiados conciben el tema. Con este análisis, se revelan los elementos que componen la colaboración a ojos de los participantes, lo que resulta útil para comprender las experiencias que luego se analizan en esta capa (véase apartado 11.2.3).

Cuando los participantes son consultados sobre qué entienden como definición de colaboración docente, las respuestas son variadas y demuestran una amplitud de criterios para la comprensión del término (véase Tabla 136). No obstante, no se perciben más que ideas de lo que implica colaborar ligadas a las características personales que se deben tener para lograr el trabajo colaborativo.

En consecuencia, colaborar se define mayormente como una serie de cualidades que hay que poseer y practicar para “trabajar juntos” o “trabajar con otros”. Si se comparan las respuestas sobre la conceptualización de colaboración, con las características que emergen del relato se puede ver que en todos los casos los paralelismos. Este hecho hace notorio que existen ideas comunes sobre las cualidades de la persona que colabora, pero en definitiva los participantes no logran definir claramente de qué se trata la colaboración en tanto forma de trabajo docente.

Una cuestión emergente es que la disparidad de miradas sobre la colaboración hace difícil llegar a ideas comunes sobre lo que implica el trabajo colaborativo. En este sentido, es posible que lo que unos docentes valoren como colaboración no sea entendido por otros y se generen situaciones de disparidad o desencuentro. Un caso claro es el que menciona un docente colaborador:

colaboro mucho, y en cuestión de mis pares, a veces recibo poco. Capaz que soy muy pretencioso, en el sentido de decir, bueno, está, así como yo colaboro, pretendo que vos me colabores con algo (...) En el sentido de pretender tener una retroalimentación con el otro profesor. (C8_EDC:52)

En algunos casos, de las definiciones de los participantes surgen actividades que perfilan el trabajo colaborativo. El intercambio de experiencias, ideas y materiales, lo que en algunos casos mencionan como compartir, es visto como colaboración. Y en menor medida, el trabajo en la planificación conjunta, o el trabajo en proyectos de ciclo o de centro se identifican como lo que hacen los docentes cuando colaboran.

En ocasiones, la ayuda de un docente hacia otro es visto como colaboración. Estas ayudas, que pueden incluir desde el intercambio de estudiantes disruptivos, ceder horas de clases para alguna actividad planificada por otro docente, cubrir en la clase a un colega que tiene que faltar, hasta el apoyo emocional que algunos llaman “*catarsis*” (C5_FG:15; C1_EDC:68), son parte del ideario de la colaboración entre docentes tanto en escuelas como liceos.

Tabla 136. Ideario de la colaboración según los casos

Caso	Noción de colaboración
1	<ul style="list-style-type: none"> -Maestras comprometidas con lo profesional en tanto asisten al trabajo y se preocupan para que el estudiante aprenda (C1_EDi:177) -Planificar juntas, procurar buen relacionamiento, unión, compañerismo (C1_EDA:146) -Participación de todos los docentes para el logro de fines didácticos y educativos en el centro para lograr mejores aprendizajes en los estudiantes (C1_EDC:114) -Compartir la experiencia profesional y aprender de otros para lograr los aprendizajes de los estudiantes. Apoyo entre colegas en el trabajo diario (consultas, intercambio de estudiantes con conductas disruptivas, proyecto de ciclo, estrategias o propuestas) (C1_FG:9-14)
2	<ul style="list-style-type: none"> -Trabajar en un ámbito saludable, que se logra con respeto, profesionalidad, sentido de pertenencia, afecto. Ayudar con beneficios, apoyo frente a conflictos con estudiantes o familias (C2_EDi:208) -Ser compañero, apoyar en lo emocional, intercambio de estudiantes disruptivos, apertura a las críticas y al diálogo (EDA:556, 568) -Tener conciencia profesional, ser solidarios. Empatía con colegas, familias, estudiantes y todos aquellos que forman la comunidad escolar y su entorno. (C2_EDC:366) -Distinguen dos tipos de colaboración, la profesional y la humana que interactúan entre sí para lograr el trabajo en el centro. Relacionamiento basado en el respeto y la tolerancia, aceptación de la diferencia (C2_FG:10-18)
3	<ul style="list-style-type: none"> -Pensar y actuar como colectivo. Valorar el compartir, la solidaridad, el respeto. Aportar y recibir (C3_EDi:186) -Compartir experiencias y ayudarse en la planificación, con alumnos con problemas de aprendizaje o conductuales (C3_EDA:398) -Apertura, interés por aprender y responsabilidad. Tolerancia, tener creatividad, disposición para hacer cosas, entusiasmo (C3_EDC:586-590) -Trabajar juntos en proyectos de articulación de ciclos, coordinación de actividades en torno al proyecto de centro. Planificaciones conjuntas para el desarrollo de actividades entre grupos (C3_FG:9-11)
4	<ul style="list-style-type: none"> -Relacionamiento basado en la confianza, en respeto. Trabajar con otros para mejorar las prácticas, para mejorar las concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el respaldo de la teoría (C4_EDi:429-430) -Trabajar para el objetivo que los estudiantes aprendan. Ayudarse a nivel profesional y emocional para aliviar el trabajo (C4_EDA:230) -Oportunidad de crecimiento profesional para los participantes a partir del intercambio de experiencias y aportes. Espacio para pensar y reflexionar con otros (C4_EDC:318) -Compartir experiencias de la parte pedagógico-didáctica o de otras índoles. Escucharse, ayudarse para evolucionar en el desempeño de las tareas. Aportar materiales, ideas (C4_FG:19, 23)

Continúa.

Tabla 136. *Continúa*

Caso	Noción de colaboración
5	<p>-Tener apertura mental, solidaridad en el trabajo, consciencia de la necesidad de otro para completar el trabajo, autocrítica y capacidad de cambio, no tener miedo a la exposición. Generosidad para compartir la planificación (C5_EDi:219, 221)</p> <p>-Acciones coordinadas para aplicar herramientas que permitan el aprendizaje de los estudiantes. Acordar criterios de evaluación de los estudiantes (C5_EDA:273, 277)</p> <p>-Requiere empatía, afinidad, ganas de trabajar y emprender, entusiasmo, ayuda, capacidad de comunicación (C5_EDC:250, 252, 254)</p> <p>-Ayudar, brindar apoyo, compartir experiencias, consultar a colegas con mayor experiencia. Contención emocional (C5_FG:11, 12, 15)</p>
6	<p>-Herramienta y estrategia de trabajo entre docentes que requiere de un largo proceso para concretarse. Genera mejores vínculos, positivos, entre los miembros de toda la comunidad educativa (C6_EDi:208)</p> <p>-Instancia de intercambio y enriquecimiento grupal e individual (C6_EDA:434)</p> <p>-Para colaborar es fundamental la formación continua y las ganas de trabajar (C6_EDC:243)</p> <p>-Requiere de un vínculo humano de base para establecerse y modalidades de trabajo similares para perdurar (C6_FG:12, 13)</p>
7	<p>-Redunda en resultados de equipo, que se logran a partir del intercambio, la comunicación fluida (C7_EDi:350)</p> <p>-Predisposición para el trabajo coordinado, compañerismo. Hay diferentes tipos de trabajo conjunto, solo algunos resultan en colaboración útil para las partes (C7_EDA:273)</p> <p>-Capacidad de compartir, deseo de ayudar, disposición para recibir lo que otro ofrece. Disposición a aprender del otro para mejorar la calidad educativa, a compartir material. Capacidad de crítica y autocrítica. Estar enamorado de la docencia y aportar tiempo personal (C7_EDC: 315, 317)</p> <p>-Funciona mejor en grupos pequeños, en los que los docentes se conocen. Implica horas extra, mayor cantidad trabajo (C7_FG:11, 12, 14)</p>
8	<p>-Trabajo compartido para el logro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Reconocer las debilidades propias y buscar apoyo. Trabajar como iguales (C8_EDi:260)</p> <p>-Aportar ayuda y opiniones. Compartir lo que puede ayudar a otro colega (C8_EDA:268)</p> <p>-Dar lo mejor de sí, para recibir más de los colegas (C8_EDC:155)</p> <p>-Receptividad cuando un colega pide algo (C8_FG:9)</p>
Elaboración propia.	

En tanto que los participantes del estudio se centran en definir la colaboración como una serie de características personales y profesionales es necesario enfocar el análisis en los aspectos por ellos mencionados. Al sistematizar los elementos destacados por los entrevistados según cada caso (véase Tabla 137) se pueden identificar líneas comunes, pero más importante, algunos elementos diferenciadores que, al aparecer en el discurso, aportan una posibilidad de comprensión mayor del desarrollo del fenómeno de la colaboración. Estos elementos diferenciados, se orientan a la dedicación de esfuerzo y tiempo extra al remunerado, la búsqueda de crecimiento y complementación entre colegas, y la formación permanente, para mayores logros pedagógicos y mejores aprendizajes de los estudiantes.

Tabla 137. Elementos identificados como componentes de la colaboración

Caso	Aspectos destacados de la colaboración
1	<ul style="list-style-type: none"> -Compañerismo (C1_EDA:146) -Altruismo (C1_EDC:25) -Apertura (C1_FG:51; C1_EDC:9) -Ayuda, ofrecimiento de apoyo (C1_FG:9, 10, 36, 41, 68; C1_EDC:9) -Capacidad de autocrítica (C1_EDC:21, 51) -Habilidades de comunicación (C1_EDC:21) -Compromiso y preocupación por el aprendizaje de los estudiantes (C1_EDi:177) -Disposición para compartir experiencias pedagógicas (C1_FG:9, 36) -Búsqueda de complementación entre colegas (C1_EDA:146)
2	<ul style="list-style-type: none"> -Compañerismo (C2_EDA:556, 568; C2_FG:67) -Altruismo, solidaridad (C2_FG:68-70,95,622-624,658, C2_EDC:366) -Apertura al diálogo, al cambio (C2_EDC:78; C2_EDA:100, 560; C2_FG:658, 659) -Ayuda, orientación, propuestas, enseñanza al colega, facilitador del trabajo (C2_EDi:208; C2_EDC:78, 167, 207; C2_EDA:61, 63) -Capacidad para recibir críticas (C2_EDA: 568) -Compromiso profesional, profesionalismo (C2_EDi:45, 208; C2_EDC:366) -Respeto (C2_EDi:208; C2_FG:63,88) -Empatía (C2_EDC:205, 366) -Disposición y valoración del intercambio (C2_EDC:296) -Tolerancia, paciencia (C2_EDi:208; C2_FG:61-63; C2_EDC:56) -Flexibilidad (C2_EDC:56) -Gusto por el trabajo en beneficio del centro y estudiantes (C2_EDi:45; C2_EDC:9, 207; C2_FG:70,71)
3	<ul style="list-style-type: none"> -Apertura (C3_FG:114, C3_EDC:586; C3_EDA:83) -Ayuda (C3_EDC:590; C3_FG:114, 252) -Habilidades de comunicación profesional, diálogo y escucha, (C3_EDC:122; C3_FG:109, 110, 111, 114) -Responsabilidad (C3_EDC:586) -Respeto (C3_EDC:166, 590) -Empatía e inclusión (C3_EDC:354) -Disposición para compartir (C3_EDC:184, 568; C3_FG:113, 222) -Disposición a colaborar, a aprender, a dedicar tiempo extra (C3_FG:108, 222; C3_EDC:586) -Consciencia de grupo, involucramiento, participación, interés por llegar a acuerdos (C3_FG:114, 252; C3_EDC:184, 190) -Tolerancia (C3_EDC:390; C3_EDC:586, 590) -Creatividad, capacidad de invención, búsqueda de aportes complementarios, intercambios y nuevas ideas (C3_EDA:83; C3_EDC:210, 372, 586; C3_FG:222)

Continúa.

Tabla 137. *Continúa*

4	<ul style="list-style-type: none"> -Apertura, receptividad (C4_EDi:429; C4_EDC:60; C4_FG:30, 57, 59, 61, 64, 76, 78) -Ayuda (C4_EDA:230; C4_FG:75) -Habilidades de comunicación, escucha (C4_FG:19) -Compromiso, responsabilidad (C4_FG:68, 70, 76, 78) -Respeto (C4_EDi:429, 430) -Disposición, compartir experiencias, ideas (C4_FG:19; C4_EDC:60; C4_FG:57, 58, 64, 73-75) -Promoción de la reflexión con los colegas (C4_EDC:318) -Flexibilidad (C4_EDC:60) -Búsqueda de mejores prácticas para los estudiantes (C4_EDi:430; C4_EDA:230; C4_FG:75) -Búsqueda de crecimiento mutuo (C4_EDC:318)
5	<ul style="list-style-type: none"> -Altruismo, solidaridad (C5_EDi:219) -Apertura (C5_EDi:11, 219; C5_FG:29) -Ayuda (C5_FG:11-13) -Capacidad de autocrítica y crítica (C5_FG:31; C5_EDi:214) -Habilidades de comunicación, escucha (C5_EDC:254; C5_FG:30, 31) -Empatía (C5_EDC:250) -Disposición para compartir (C5_EDi:219) -Disposición para el trabajo, para dedicar tiempo extra (C5_EDC:250, 254) -Capacidad para el trabajo en equipo, para convocar y liderar (C5_EDi:11; C5_EDi:135) -Capacidad de emprender, proponer cosas diferentes (C5_EDC:30, 254) -Preocupación por los estudiantes y sus aprendizajes (C5_EDC:30; C5_EDA:273) -Búsqueda de superación, de mejora (C5_FG:32)
6	<ul style="list-style-type: none"> -Apertura, receptividad (C6_EDC:57; C6_FG:21, 71, 193, 196, 202, 221, 364) -Capacidad de autocrítica (C6_EDC:45, 57; C6_FG:345) -Compromiso profesional (C6_EDC:57) -Respeto (C6_FG:236) -Disposición para trabajar, para dedicar tiempo extra (C6_EDC: 57, 65, 257, 315; C6_FG:71, 73, 76; C7_EDA:148, 273) -Capacidad de trabajo en equipo y relacionamiento (C6_EDi:53, 57, 65; C6_FG:21, 202) -Flexibilidad (C6_FG:199, 364) -Preocupación por los estudiantes y sus aprendizajes (C6_EDC:17, 57; C6_FG:115) -Búsqueda de actualización permanente y enriquecimiento profesional desde diferentes aportes (C6_EDC:243, 245, 251; C6_FG:21, 198, 207, 215)
7	<ul style="list-style-type: none"> -Compañerismo (C7_EDA:273) -Habilidades de comunicación (C7_EDi:350) -Compromiso, enamoramiento de la profesión (C7_FG:23; C7_EDC:12, 317) -Disposición para compartir experiencias, materiales (C7_EDC:315) -Disposición para trabajar, dedicar tiempo extra, para proyectos (C7_FG:14; C7_EDC:317; C7_EDA:96, 102, 106, 108, 146) -Capacidad de trabajo en equipo (C7_EDi:350) -Creatividad, voluntad, iniciativa, capacidad de propuestas (C7_EDC:12; C7_FG:23, 149) -Foco en mejorar la calidad educativa (C7_EDC:315) -Disposición para aprender del otro (C7_EDC:315) -Búsqueda de actualización permanente (C7_EDC:188)
8	<ul style="list-style-type: none"> -Apertura al diálogo (C8_FG:65) -Ayuda al colega (C8_EDA:268) -Habilidades de comunicación, escucha (C8_FG:23, 67) -Compromiso (C8_FG:80, 133; C8_EDi:13) -Disposición para compartir (C8_EDA:268; C8_EDC:155) -Disposición para el trabajo, para dedicar tiempo extra (C8_FG:12) -Capacidad para generar propuestas (C8_FG:67) -Enfoque en el estudiante (C8_FG:89, 93)

Elaboración propia.

En relación con los elementos comunes identificados se encuentran las particularidades personales de los docentes que colaboran (véase Tabla 138). En todos los casos la disposición para compartir e intercambiar es valorada entre las características de un docente reconocido como colaborador. En la mayoría de los casos, el compromiso con el trabajo y la mejora, la actitud de apertura y receptividad, y las capacidades de comunicación son identificadas entre las características que debe poseer un docente para trabajar en colaboración.

Tabla 138. Elementos personales de los docentes que colaboran

Caso	Compañerismo	Altruismo	Apertura	Ayuda	Crítica	Comunicación	Compromiso	Disposición	Respeto	Empatía	Equipo
1	x	x	x	x	x	x	x	x			
2	x	x	x	x	x		x	x	x	x	
3			x	x		x	x	x	x	x	
4			x	x		x	x	x	x		
5		x	x	x	x	x		x		x	x
6			x		x		x	x	x		x
7	x					x	x	x			x
8			x	x		x	x	x			

Elaboración propia.

Por otro lado, en algunos casos se valora la capacidad de crítica constructiva y autocrítica, el respeto por el otro, la empatía, el altruismo y la solidaridad, y el compañerismo, como cualidades del docente colaborador. Solo en tres casos, que a su vez corresponden a centros educativos de secundaria, se identifican específicamente las capacidades de trabajo en equipo como importantes para el desarrollo del trabajo colaborativo.

En una lectura simple se puede arriesgar que, es quizás por la falta de una definición clara entre los colectivos de lo que significa desarrollar la colaboración que, en general, se puntualizan más barreras que beneficios a la hora de colaborar. Sin embargo, si se tienen en cuenta los ejes comunes, se pueden extraer dos beneficios y dos dificultades que en todos los centros coinciden en destacar.

En el caso de los beneficios, los aportes de distinta índole (materiales, ideas, experiencias, respaldo emocional o profesional), son valorados como forma de facilitar el trabajo, a la vez que permiten el enriquecimiento profesional que resulta de esa colaboración (véase Tabla 139). Se destaca también la valoración de la seguridad que aporta el intercambio sobre determinadas prácticas. Por otro lado, solo en un caso se indica explícitamente como beneficiosa la posibilidad de reflexión entre pares para la mejora de las prácticas docentes.

Tabla 139. *Beneficios de la colaboración*

<i>Caso</i>	<i>Aportes</i>	<i>Intercambio</i>	<i>Enriquecimiento</i>	<i>Seguridad</i>	<i>Actualización/ Aprendizaje</i>	<i>Reflexión</i>
1	x		x	x	x	
2	x		x			
3	x	x	x			
4	x	x	x	x		
5	x		x			x
6	x		x			
7	x		x	x	x	
8	x		x			

Elaboración propia.

Sin embargo, el reclamo implícito para una mayor reflexión y para la organización del trabajo colaborativo se encuentra en la falta de tiempo en el centro. Además del escaso tiempo disponible para el trabajo con colegas en el centro, dentro de las dificultades para colaborar mencionadas por los informantes se hayan la necesidad de realizar actividades administrativas o pedagógicas, las características del contexto del centro, la percepción sobre la falta de apoyo de la supervisión, los problemas de comunicación y de relacionamiento, las actitudes de algunos docentes frente a la colaboración y el multi-empleo docente (véase Tabla 140).

Tabla 140. *Dificultades para el desarrollo de la colaboración*

<i>Caso</i>	<i>Falta de tiempo en el centro</i>	<i>Otras actividades (administrativas, pedagógicas)</i>	<i>Características del centro o del contexto</i>	<i>Falta de apoyo de supervisión</i>	<i>Problemas de relacionamiento/ comunicación</i>	<i>Actitud frente a la colaboración</i>	<i>Multi-empleo</i>
1	x	x	x	x	x	x	
2	x		x		x	x	
3	x				x	x	x
4	x	x	x			x	x
5	x	x				x	x
6	x					x	x
7	x	x		x		x	x
8	x					x	x

Elaboración propia.

El escaso tiempo de coordinación y la actitud de algunos docentes frente a la colaboración son problemáticas comunes a los centros. En la mayoría de los casos el multi-empleo es otra de las

razones que se indican como dificultad. La imposibilidad de disponer de mayor tiempo en la institución, sumada a la necesidad de trabajar en varios centros dificultan un mayor compromiso para participar en instancias conjuntas y coordinar actividades.

Otras dificultades que aparecen en la evidencia son las relacionadas a las características del centro, sea por aspectos particulares del funcionamiento o por la sensación de peso que implican las actividades administrativas, institucionales o pedagógicas. En algunos casos, la falta de apoyo de la dirección para el desarrollo de proyectos o una profundización del trabajo colaborativo es un emergente explícito que se indica como barrera.

En el caso de los liceos, la falta de visitas de inspección que aporten al trabajo docente, y de estímulo para la participación en redes profesionales se identifica como una temática mencionada por varios participantes, aunque no surge como barrera explícita para la colaboración. Por último, dentro de las dificultades para lograr el desarrollo del trabajo colaborativo entre docentes se señalan los problemas de relacionamiento, o las dificultades para la comunicación fluida entre el colectivo y con la dirección.

En suma, los participantes no logran definir qué es la colaboración, sino que mencionan partes o piezas de lo que implica el trabajo colaborativo. Esta dificultad a la hora de conceptualizar la colaboración entre colegas con fines profesionales no es un tema menor. Las ideas sobre lo que implica colaborar y trabajar de manera colaborativa son diferentes según las personas y esto dificulta entender y profundizar el trabajo en colaboración en los colectivos. Ideas comunes sobre las cualidades que tienen los docentes que colaboran permiten un acercamiento al perfil de docente colaborador y es en estas cuestiones donde se pueden encontrar más coincidencias.

Además, varios aspectos señalados como beneficios y dificultades para colaborar resultan lugares comunes entre los casos. Estas coincidencias permiten construir una idea general del fenómeno de la colaboración, tal como se percibe por los participantes, y habilita la profundización del análisis con relación a las condiciones que deben existir para que el trabajo colaborativo tenga andamiaje.

11.2.2 Condiciones previas para el desarrollo de la colaboración

Para que se desarrolle la colaboración es preciso un escenario mínimamente favorable. Las condiciones previas para la existencia del fenómeno tienen dos focos principales: el componente humano y el componente organizacional. En el primer foco de análisis, el relacionamiento entre colegas y con la supervisión depende de las actitudes de los integrantes del colectivo de cada centro, pero, a la vez, las actitudes pueden verse influidas por el relacionamiento. Asimismo, el estilo de liderazgo y las características del clima organizacional impactan en el trabajo del profesorado en los centros.

Por otro lado, en lo que refiere al componente organizacional, los aspectos que marcan el funcionamiento del centro, y que dan una cierta estructura o marco de acción al trabajo docente, actúan como facilitadores o barreras a la colaboración. En este apartado se analizan los aspectos mencionados para determinar el escenario genérico en el que puede desarrollarse la colaboración en el marco del estudio. El esquema comparativo se enfoca en los elementos humanos y luego refiere a los elementos organizacionales. Por último, se presenta una síntesis que da muestra de la interrelación entre unos y otros elementos para el desarrollo de la colaboración.

En lo que refiere a las actitudes de los docentes frente a la colaboración, en todos los casos la evidencia da cuenta de una valoración positiva, en general, en los grupos de discusión. Los docentes identificados como colaboradores amplían la visión de lo que sucede en el centro, mientras que los identificados como individualistas presentan un punto de vista que da la pauta de un balance más realista de la situación.

Por ejemplo, y desde una postura crítica, una docente manifiesta que, en el centro, lo que se da a llamar colaboración, son situaciones de trabajo coordinado impuesto y resultan en instancias organizadas “*por figurar*” (C7_EDA:273). En otro caso, el docente individualista precisa que ciertos colegas actúan con “*un poco de avasallamiento*”, pretendiendo “*todo trabajarlo a través de proyectos o de esa manera colaborativa*”, lo que este docente entiende no es posible (C5_EDA:47).

En general, todos los docentes identificados como individualistas manifiestan participar de lo que son instancias de colaboración en el centro. En algunos casos, los docentes dan cuenta de proyectos coordinados o un trabajo más o menos continuo en colaboración con colegas y en otros, se excusan de falta de tiempo para una mayor participación. En todos los casos, parece que en lo que individualistas y colaboradores difieren es en la cantidad y profundidad de trabajos coordinados, lo que influye en el relacionamiento dentro del colectivo.

Otro aspecto que influye en el relacionamiento es el estilo de liderazgo. En los centros donde el clima es favorable, el relacionamiento con la dirección es bueno. En los seis centros donde se observa un clima de trabajo positivo, el estilo de liderazgo brinda apoyo a las iniciativas docentes, que, en la mayoría de las ocasiones, implican trabajo conjunto dentro o fuera del centro. En los centros donde el clima no es favorable, las relaciones con la dirección generan malestar y las instancias de colaboración se deben al trabajo de pocos docentes, tanto para iniciativas pedagógicas como institucionales. En la generalidad de los casos y situaciones la colaboración es instrumental u operativa, dado que no existen instancias de reflexión.

El estilo de liderazgo también guarda relación con las actitudes hacia las TIC. En las escuelas, debido al trabajo de dinamizadoras y maestras de apoyo Ceibal, el incentivo para el uso en el aula es notorio. Sin embargo, en la mayoría de las escuelas el uso es mínimo. En el caso de los liceos, presumiblemente por la falta de inspecciones de asignaturas que impulsen un mayor uso de las TIC para el aula, la aplicación es limitada.

Algunos liceos son más entusiastas y se perciben iniciativas para un mayor uso, como en los casos 5 y 8, donde los equipos de dirección, aunque no manejan fluidamente las herramientas, han buscado profesores referentes que puedan promover el uso y estar disponibles para consultas específicas si los docentes las necesitan. En estos liceos, la apertura de los equipos de dirección hacia el trabajo con TIC ha dado lugar al desarrollo de instancias de capacitación en herramientas como plataformas y aplicaciones para realizar presentaciones. En las escuelas, a pesar de que las direcciones declaran la necesidad de utilizar las TIC para el trabajo en el aula, el estilo de liderazgo no promueve un uso mayor.

Las actitudes hacia la colaboración de los docentes no guardan relación con las actitudes hacia las TIC. Si se comparan docentes colaboradores e individualistas, a excepción de una docente, todos reconocen a las tecnologías como herramientas que facilitan el trabajo. Si se tienen en cuenta los usos que les dan a las diferentes herramientas, la mayoría de los docentes colaborativos declara utilizarlas con cierta frecuencia en el aula (véase Tabla 141).

Tabla 141. Actitudes de los docentes colaboradores hacia el uso de las TIC

Caso	Actitud	Uso en el aula	Uso para colaborar
1	Positiva	Si	Mensajería instantánea Documentos compartidos
2	Positiva	Escaso	Mensajería instantánea
3	Positiva	Si	Mensajería instantánea
4	Positiva	Escaso	Mensajería instantánea
5	Positiva	Si	Mensajería instantánea
6	Positiva	Si	Mensajería instantánea
7	Positiva	Si	Mensajería instantánea
8	Positiva	Si	Mensajería instantánea

Elaboración propia.

Los dos casos donde el uso en el aula es escaso, se corresponden con escuelas. En uno de los casos, la docente no tiene dispositivo Ceibal asignado y en el otro, las dificultades para la conexión de los estudiantes en el centro impiden la planificación de actividades con las TIC. Los usos de herramientas TIC para colaborar se limitan a la extensión de la comunicación fuera del centro, principalmente a partir de la mensajería instantánea. Solo una docente manifiesta colaborar con colegas a través de documentos compartidos, de manera más o menos puntual. Esto se relaciona con las preferencias de los docentes, debido a que valoran el encuentro presencial con los colegas para coordinar actividades y delinear proyectos.

En el caso de los docentes identificados como individualistas, en general las actitudes son positivas, pero el uso para el aula es escaso o nulo en la mitad de los casos (véase Tabla 142). En relación con el uso de las TIC para el trabajo con colegas, las aplicaciones son limitadas y relacionadas a la coordinación de lo administrativo. Estos usos para el trabajo se dan principalmente por medio de la mensajería instantánea y se asocian a la recepción de información o el intercambio, reducido a lo operativo.

Tabla 142. Actitudes de los docentes individualistas hacia el uso de las TIC

Caso	Actitud	Uso en el aula	Uso para colaborar
1	Negativa	No	Mensajería instantánea
2	Positiva	Si	Mensajería instantánea
3	Positiva	Si	Documentos compartidos Mensajería instantánea
4	Positiva	Escaso	Mensajería instantánea
5	Positiva	Si	Correo (fuera del centro) Mensajería instantánea
6	Positiva	Si	Mensajería instantánea
7	Positiva	No	Mensajería instantánea
8	Positiva	No	Mensajería instantánea

Elaboración propia.

Las líneas que se marcan en esta sección del análisis son generalistas. Esto implica que, de las declaraciones de los participantes se toman las posturas emblemáticas sobre los usos de las TIC y

la colaboración. Por lo tanto, eventualmente, los docentes pueden utilizar otras herramientas para colaborar en algunos casos, por ejemplo, el correo electrónico o el almacenamiento compartido cuando intercambian materiales y recursos digitales o cumplen con alguna tarea administrativa específica. Sin embargo, este tipo de actividades no siempre tienen como resultado el trabajo colaborativo, pensado como un proceso que incluye la reflexión sobre la práctica.

En otras palabras, los docentes más colaborativos en los centros no siempre se corresponden con un mayor uso de tecnologías para la colaboración, mientras que los docentes individualistas pueden manejar las tecnologías y participar de algunos proyectos, y aún ser vistos de manera negativa por sus colegas, como, por ejemplo, en los casos 3 y 5. Es importante mencionar que en este apartado se analizan las actitudes de los docentes hacia las TIC. En el apartado siguiente se analizan los usos declarados por los docentes relacionados a la colaboración.

Otro punto para destacar en relación a las actitudes de los docentes para el uso de las TIC queda en evidencia implícita a partir de las intervenciones de los participantes, y es la formación en el uso de nuevas herramientas. En algunos casos se menciona que lleva mucho tiempo extra saber cómo utilizar determinadas aplicaciones por el método del ensayo-error, en especial para trabajar con estudiantes. Algunos de los participantes tienen una actitud positiva hacia los cursos que brinda el sistema sobre esta materia.

En otros casos, los cursos en línea sobre uso de recursos TIC propuestos por Ceibal se valoran de forma negativa debido al tiempo de dedicación que requieren para completarlos, y el acceso limitado a los cupos. La formación en servicio sobre el uso de recursos tecnológicos da cuenta de los esfuerzos del sistema por proveer capacitación y de los sentimientos encontrados que generan a los docentes la participación en instancias formativas.

Estas tensiones que se generan entre exigencias de uso y aplicaciones, en la práctica inhiben la capacidad de reflexión de los docentes sobre sus propias capacidades para un mayor uso de recursos TIC. Es decir, las excusas que manejan, como falta de tiempo para la capacitación, dificultad para acceder a cursos, problemas en los equipos para utilizar determinados programas, falta de conexión en el centro, habilitan a pensar si, en algunos casos, las competencias digitales necesarias se corresponden con las competencias reales de los docentes. Estas inquietudes exceden los objetivos de este estudio, pero se trasladan a las discusiones para reflexionar sobre la realidad del sistema.

En este sentido, excepto por los docentes individualistas de los casos 1 y 4, ninguno de los participantes reconoce directamente la falta de competencias para el manejo como una causa que justifique un uso limitado. Esto no quiere decir que en todos los casos los participantes tengan capacidades limitadas o carezcan de habilidades para un manejo básico de las herramientas, sino que podría indicar la necesidad de más capacitación y mayores esfuerzos en la sensibilización sobre el uso de las TIC.

En el ámbito de los componentes organizacionales que facilitan o dificultan el trabajo en el centro y que, en consecuencia, resultan estímulos o inhibidores de la colaboración, la clasificación de la evidencia revela múltiples elementos. En este apartado se retoman los más relevantes, dado que en su mayoría fueron presentados y analizados en la capa II (véase Tabla 143).

Entre los facilitadores del trabajo en el centro existe gran variedad de cuestiones y cada centro tiene sus particularidades. Solo en dos casos la estabilidad de los docentes en el centro resulta un facilitador. Luego, en el resto de los casos destacan los recursos o los apoyos aportados por el sistema o la comunidad del centro, y la posibilidad de encuentros, sea por lo reducido de los

espacios, por la organización curricular o por la organización efectiva del tiempo de coordinación. No obstante, en los casos se observa que los facilitadores no se reducen a lo organizacional, sino que también se vinculan al componente humano, o al menos, la división entre una cuestión y la otra no es clara.

Tabla 143. Facilitadores y obstaculizadores del trabajo en los centros

Caso	Facilitadores	Obstaculizadores
1	Toma de decisiones acordadas en el colectivo	Utilización del espacio de coordinación Formalidades de la planificación
2	Apoyos del sistema	Separación en turnos
3	Estabilidad de los docentes en el centro	Falta de tiempo remunerado para coordinar
4	Estabilidad de los docentes en el centro Coincidencia en espacios de otras actividades	Falta de tiempo remunerado para coordinar Falta de valoración de la formación en servicio
5	Organización de la coordinación semanal	Falta de tiempo remunerado para coordinar
6	Espacios reducidos que permiten el encuentro Correo institucional	Falta de tiempo remunerado para coordinar
7	Recursos materiales	Falta de tiempo remunerado para coordinar Imposición de proyectos
8	Apertura a la comunidad, apoyos	Falta de tiempo remunerado para coordinar

Elaboración propia.

Un ejemplo es el tema de la estabilidad docente en el centro. Según los participantes, la permanencia de los docentes en el centro de un año a otro genera un conocimiento del funcionamiento institucional y de los colegas. Si el relacionamiento es positivo, como en los casos 3 y 4, el trabajo se ve favorecido. Si el relacionamiento es negativo, como en el caso 1, el trabajo conjunto tiende a recargar sólo a algunas docentes.

Si se tienen en cuenta los elementos que emergen como obstaculizadores del trabajo en el centro y, por tanto, de un mayor desarrollo de la colaboración, la escasez de tiempo remunerado para coordinar asuntos de interés para los docentes es un tema común a la mayoría de los centros estudiados. Ya sea por la periodicidad, la organización de las temáticas del espacio o la flexibilidad en la asistencia que debe permitirse en algunos casos, la falta de tiempo resulta una limitante.

Un elemento que inhibe las experiencias de colaboración es identificado en uno de los casos, pero se trasluce en la mayoría, y es la falta de valoración de la formación en servicio. Por ejemplo, en el caso 7 se menciona el esfuerzo económico y de tiempo que resulta de asistir a instancias de formación y en el caso 6 se insiste en la falta de valoración de la formación, al igual que en el caso 4. No de manera específica, pero en el caso 1, las instancias de formación que se piensan desde inspección para desarrollar en el espacio de coordinación semanal son vistas como negativas.

En suma, las condiciones previas para el desarrollo del trabajo en el centro y la existencia de instancias de colaboración tienen un impacto variable en los centros estudiados. Por el motivo

que sea, la falta de tiempo para el trabajo coordinado en los centros es vista como un impedimento para colaborar, junto con las actitudes negativas, o al menos poco entusiastas de los docentes hacia la colaboración. Las actitudes individualistas son identificadas como un elemento que afecta el relacionamiento de los docentes del centro, donde lo presencial es más valorado que lo mediado por las TIC en todos los casos. Si el tiempo y el relacionamiento son los principales obstaculizadores para un mayor trabajo coordinado, es importante distinguir qué procesos de colaboración tienen lugar en los centros.

11.2.3 Procesos de colaboración

La colaboración no pudo ser definida por los participantes del estudio, sino que cada uno aportó elementos que la identifican, principalmente, rasgos de los docentes que la practican. En este sentido, para profundizar el análisis, y buscar una caracterización de lo que implica colaborar en estos colectivos, se examinan aquellas experiencias que han sido aportadas por docentes y directivos. En la capa II se hizo un recuento de las actividades realizadas por escuelas y liceos, en esta capa de análisis se buscan patrones que permitan la posterior comparación con la teoría.

Lo que se puede observar en primer lugar es que las actividades que se entienden por colaboración no presentan una distinción nítida. En varios casos, los ejemplos que se mencionan tanto dentro como fuera del centro son ambivalentes, es decir, se presentan como colaboración fuera del centro, pero en realidad la organización de la experiencia se ha realizado dentro del mismo o viceversa (véase Tabla 144). Otra vez, frente a la evidencia, el esfuerzo por comprender la colaboración en los centros se vuelve complejo y para poder extraer ciertas líneas que definan el análisis, la simplificación de los casos es necesaria.

A simple vista, se puede contabilizar que, en general, hay más actividades identificadas como colaboración dentro de los centros que fuera de los mismos. En un caso especial, como el 5, al formar parte de una red de intercambio de experiencias, las actividades fuera del centro suman a lo que se tiene por colaboración, en una gran proporción.

Sin embargo, las experiencias que se listan como instancias de colaboración fuera del centro, en la mayoría de los casos implican una colaboración mínima fuera y la mayor parte del trabajo se realiza en el centro. Las actividades o tareas vistas como colaboración en el centro, en su mayoría implican el trabajo de un grupo de docentes para lograr cierto resultado y, a excepción de trabajo sistemático con algunos maestros u orientadores en específico, como la maestra especial o la docente de inglés, se trata de procesos puntuales.

Tabla 144. Experiencias identificadas como colaboración en los centros

Caso	Dentro	Fuera
1	<ul style="list-style-type: none"> -Exposiciones -Actos -Salidas didácticas -Actividades relativas al proyecto de centro/ciclo -Desestructuración de grupos 	<ul style="list-style-type: none"> -Participación en la Feria Ceibal -Publicación de experiencias (formato papel) -Planificación con familiares y colegas de fuera del centro -Actividades con grupos de otras escuelas por videoconferencia -Comunicaciones esporádicas
2	<ul style="list-style-type: none"> -Actividades con familias -Actos -Talleres de programas (con familias, con docentes) -Intercambio en coordinación con otros actores -Proyectos específicos por tipo de escuela -Desestructuración de grupos -Actividades específicas entre grupos -Trabajo con docente de inglés, maestra especial 	<ul style="list-style-type: none"> -Participación en la Feria Ceibal -Trabajo en red para apoyo a familias -Proyectos específicos por programas
3	<ul style="list-style-type: none"> -Exposiciones -Actividades con familias -Visitas de otras instituciones -Salidas didácticas -Intercambio en coordinación con otros actores -Trabajo con la escuela especial -Actividades relativas al proyecto de centro/ciclo/práctica -Desestructuración de grupos -Trabajo con docente de inglés, maestra especial -Planificación conjunta en el grado -Grupos de trabajo -Consultas a colegas -Trabajo con practicantes -Acuerdos sobre criterios de evaluación -Talleres sobre uso de TIC 	<ul style="list-style-type: none"> -Participación en la Feria Ceibal -Reuniones con inspección -Visitas al liceo (laboratorio) -Cursos -Redes sociales -Experiencias de tránsito a secundaria -Difusión de actividades por video o blog
4	<ul style="list-style-type: none"> -Exposiciones -Actos -Beneficios -Salidas didácticas -Trabajo con la escuela especial -Actividades relativas al proyecto de centro /ciclo -Consultas a colegas -Trabajo con maestra itinerante, secretaria y dinamizadora Trabajo con la escuela especial -Planificación conjunta en el grado -Acuerdos sobre criterios de evaluación -Grupos de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> -Participación en la Feria Ceibal -Cursos -Redes sociales -Intercambio con clases (proyectos inspección) -Difusión de actividades en blog

Continúa.

Tabla 144. *Continúa*

Caso	Dentro	Fuera
5	<ul style="list-style-type: none"> -Trabajo con departamento del estudiante -Trabajo con profesionales -Participación en proyectos/ concursos -Eventos con otros centros -Trabajo con la escuela -Salidas didácticas -Proyectos de asignaturas diferentes -Trabajo de pares en el aula -Trabajo con docentes de la misma asignatura -Coordinación de estrategias para apoyo de estudiantes -Talleres sobre uso de TIC -Actividades relativas al proyecto de centro -Acuerdos sobre evaluaciones -Socialización de experiencias 	<ul style="list-style-type: none"> -Participación en iniciativas de Ceibal/ ANEP -Actividades con liceos de la zona -Participación en concursos del CES u otras instituciones -Actividades con escuela de la localidad por proyectos Ceibal/ ANEP -Intercambio de técnicas y materiales -Intercambios con colegas de otros centros -Salas docentes por asignaturas
6	<ul style="list-style-type: none"> -Eventos con otros centros -Beneficios -Trabajo con otras instituciones -Salidas didácticas -Proyectos de asignaturas diferentes -Participación en proyectos/ concursos -Grupos de trabajo -Socialización de experiencias -Acuerdos sobre evaluaciones 	<ul style="list-style-type: none"> -Actividades con liceos de la zona -Intercambios de clases entre centros -Intercambios puntuales con docentes de materias afines -Intercambios puntuales en cursos
7	<ul style="list-style-type: none"> -Eventos con otros centros -Beneficios -Salidas didácticas -Comisiones de trabajo -Visitas de expertos -Actividades puntuales de aula -Proyectos de asignaturas diferentes -Visitas a clases entre pares -Acuerdos sobre evaluaciones 	<ul style="list-style-type: none"> -Combinación de agenda de eventos con liceos de la zona -Participación en charlas de expertos -Convenio con institución de idiomas -Intercambios con compañeros de estudios -Intercambios puntuales en cursos y congresos
8	<ul style="list-style-type: none"> -Beneficios -Actos -Proyectos de asignaturas diferentes -Talleres sobre uso de TIC 	<ul style="list-style-type: none"> -Actividades con liceos de la zona -Actividades con instituciones de la localidad -Intercambio con compañeros de estudios -Comunicaciones esporádicas con colegas

Elaboración propia.

En cualquier caso, la colaboración sostenida en el año lectivo tiene carácter impuesto, como el caso de los proyectos de ciclo o el trabajo con docentes especiales. Por el resto, si se atiende además a la participación voluntaria de los docentes, las instancias de colaboración son puntuales. Para ser catalogado como un docente colaborador, parece necesario participar de varios proyectos en el año o estar siempre disponible para varias tareas, por ejemplo, el acompañamiento de estudiantes para que se trasladen de un lugar a otro. Por lo que, más allá de analizar las instancias de colaboración identificadas por los participantes como colaboración dentro y colaboración fuera del centro, se entiende de más utilidad comprender con qué fines se lleva a cabo la llamada colaboración (véase Tabla 145).

Tabla 145. Experiencias de colaboración según fines perseguidos

Caso	Comunitario/ Difusión	Organización del trabajo/ Pedagógico-didáctico	Aprendizaje/ Ayuda
1	-Exposiciones -Actos -Participación en la Feria Ceibal -Publicación de experiencias (formato papel)	-Actividades relativas al proyecto de centro/ciclo -Planificación con familiares y colegas -Salidas didácticas -Desestructuración de grupos -Actividades con grupos de otras escuelas por videoconferencia	-Comunicaciones esporádicas
2	-Actividades con familias -Actos -Talleres con familias -Trabajo en red para apoyo a familias -Participación en la Feria Ceibal	-Proyectos específicos por tipo de escuela -Trabajo con docente de inglés, maestra especial -Proyectos específicos por programas -Desestructuración de grupos -Actividades específicas entre grupos	-Talleres de programas -Intercambio en coordinación con otros actores
3	-Exposiciones -Actividades con familias -Visitas de otras instituciones -Participación en la Feria Ceibal -Difusión de actividades por video o blog	-Trabajo con la escuela especial -Actividades relativas al proyecto de centro/ciclo/práctica -Trabajo con docente de inglés, maestra especial -Planificación conjunta en el grado -Grupos de trabajo -Trabajo con practicantes -Acuerdos sobre criterios de evaluación -Salidas didácticas -Desestructuración de grupos -Visitas al liceo (laboratorio) -Experiencias de tránsito a secundaria	-Consultas a colegas -Reuniones con inspección -Redes sociales -Intercambio en coordinación con otros actores -Talleres sobre uso de TIC -Cursos
4	-Exposiciones -Actos -Beneficios -Participación en la Feria Ceibal -Difusión de actividades en blog	-Trabajo con la escuela especial -Actividades relativas al proyecto de centro /ciclo -Trabajo con maestra itinerante, secretaria y dinamizadora -Trabajo con la escuela especial -Planificación conjunta en el grado -Acuerdos sobre criterios de evaluación -Grupos de trabajo -Salidas didácticas -Intercambio con clases (proyectos inspección)	-Consultas a colegas -Redes sociales -Cursos

Continúa.

Tabla 145. *Continúa*

Caso	Comunitario/ Difusión	Organización del trabajo/ Pedagógico-didáctico	Aprendizaje/ Ayuda
5	-Eventos con otros liceos -Trabajo con la escuela -Trabajo con profesionales	-Trabajo con departamento del estudiante -Acuerdos sobre evaluaciones -Coordinación de estrategias para apoyo de estudiantes -Actividades relativas al proyecto de centro -Socialización de experiencias -Participación en proyectos/ concursos -Salidas didácticas -Proyectos de asignaturas diferentes -Trabajo de pares en el aula -Trabajo con docentes de la misma asignatura	-Intercambios con colegas de otros centros -Intercambio de técnicas y materiales -Talleres sobre uso de TIC -Salas docentes por asignaturas
6	-Eventos con otros liceos -Beneficios -Trabajo con otras instituciones	-Participación en proyectos/ concursos -Grupos de trabajo -Socialización de experiencias -Acuerdos sobre evaluaciones -Salidas didácticas -Proyectos de asignaturas diferentes -Intercambios de clases entre centros	-Intercambios puntuales en cursos -Intercambios puntuales con docentes de materias afines
7	-Eventos con otros liceos -Beneficios -Combinación de agenda de eventos con liceos de la zona -Convenio con institución de idiomas	-Salidas didácticas -Comisiones de trabajo -Acuerdos sobre evaluaciones -Visitas de expertos -Actividades puntuales de aula -Proyectos de asignaturas diferentes -Visitas a clases entre pares	-Intercambios con compañeros de estudios -Intercambios puntuales en cursos y congresos -Talleres sobre uso de TIC
8	-Beneficios -Actos -Actividades con liceos de la zona -Actividades con instituciones de la localidad	-Proyectos de asignaturas diferentes	-Intercambio con compañeros de estudios -Comunicaciones esporádicas con colegas

Elaboración propia.

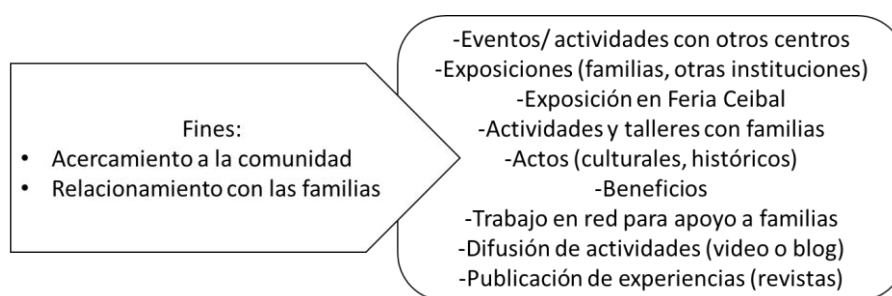
Según el fin que se persiga, las experiencias de colaboración identificadas por los docentes se pueden clasificar en tres grandes grupos. En el primero, están aquellas actividades que persiguen un fin comunitario o de difusión de actividades realizadas en la escuela, son las que buscan mantener un vínculo con la comunidad escolar, instituciones de la zona, del departamento e incluso del país, y también con las familias. En el segundo grupo, se aglomeran las actividades relativas a la organización del trabajo ya sea a nivel docente u orientado a lo pedagógico-didáctico, es decir, enfocado en los estudiantes y al trabajo de aula.

Por último, en el tercer grupo están las actividades o experiencias identificadas como colaboración, que se asocian a un fin de aprendizaje de los docentes, sea que se dé a partir del intercambio bilateral o unilateral. Aquí es necesario aclarar que existe una visión sobre, por

ejemplo, las consultas a colegas con mayor experiencia o los aportes de materiales de un colega a otro, que es vista como colaboración, a pesar de que el intercambio es usualmente unilateral, una ayuda. Esto se explica asociado a la visión de la colaboración que manejan los participantes y que se traduce desde ciertas piezas de evidencia que hablan de “*te colaboran*” o “*me colaboras*”, como si se tratase de una ayuda que se recibe de manera pasiva, sin aportar al trabajo de otros, que, además, no se visualiza como compartido (C1_EDA:86; C8_EDC:52).

En el primer grupo, en el caso de las actividades identificadas como colaboración, que involucran un trabajo de los docentes para el logro de un fin asociado a lo comunitario y la difusión de actividades o proyectos que se ejecutan, cuentan aquellas experiencias que se organizan en el centro o las que se llevan a cabo fuera de la institución (véase Ilustración LXXIII).

Ilustración LXXIII. Experiencias de colaboración con fines comunitarios y de difusión



Elaboración propia.

Por ejemplo, las exposiciones de trabajos, beneficios o actos que se realizan implican la colaboración de los docentes para el armado y la convocatoria. Por lo general, son experiencias institucionales, donde trabaja la mayoría de los docentes. En el caso de actividades y talleres con familias, consisten en la visita de las familias al centro con algún propósito, como trabajar con los estudiantes en un proyecto de aula o recibir información sobre una temática de interés. En algunos centros, estas actividades con familias se organizan por más de un docente, lo que implica trabajo coordinado para llevar adelante el encuentro.

Los eventos y actividades con otros centros tienen dos modalidades. En algunos casos se trata de un grupo de docentes que organiza cierta actividad e invita a otros centros a participar. En otros, representantes de los centros que participan, trabajan en conjunto para coordinar la realización del evento o actividad. En este tipo de experiencias los centros pueden trabajar con otros del mismo nivel de educación, de niveles diferentes, con instituciones de educación no formal o con instituciones no educativas. El trabajo en red para apoyar a las familias involucra actores del sistema de salud o de organizaciones del estado para resolver situaciones puntuales, por ejemplo, relacionadas a necesidades materiales, cobertura de atención de especialistas, o situaciones de violencia doméstica. Esta vinculación no es constante en los centros, pero, en los casos en que se da, es vista como trabajo colaborativo.

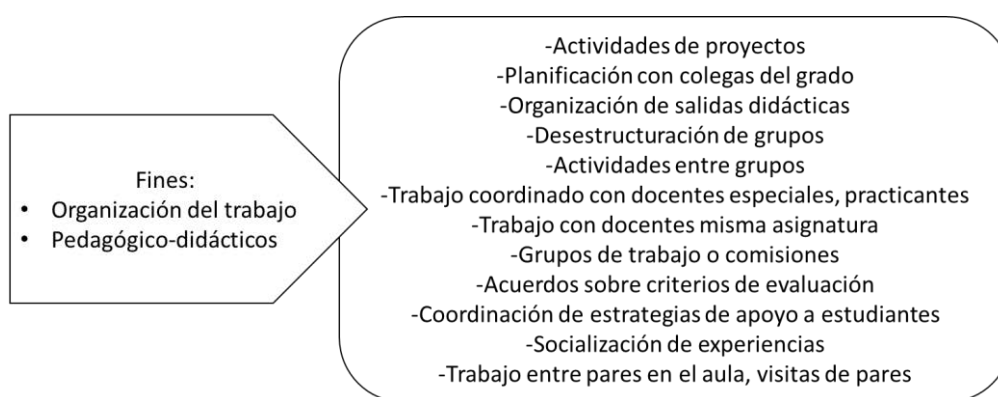
Las exposiciones que se realizan en la Feria Ceibal (en los casos de las escuelas), la difusión de actividades por medio de videos o publicaciones de fotografías en el blog del centro o la publicación de experiencias en revistas impresas de circulación entre docentes por suscripción, son actividades realizadas por pocos docentes o por uno solo. La colaboración para la participación en la Feria Ceibal, por ejemplo, consiste en que el día de la exposición la docente que va a mostrar

su experiencia de aula debe ser cubierta en la clase, debido a que no puede ir al evento con todos los estudiantes por una cuestión de cupos. También se la ayuda para trasladar los materiales al lugar de la exposición, por ejemplo. Aunque la interacción con otros docentes que visiten la Feria es posible, el evento en sí es una muestra de trabajos y no un espacio de colaboración *per se*.

Por último, la divulgación de experiencias del centro en el blog escolar o el sitio del centro en redes sociales es visto como una actividad en colaboración entre algunos docentes. Un docente toma fotografías o graba un video, y pasa ese material a quien sube los contenidos al sitio. Por lo general, no existen referencias al proyecto que se muestra, ni se comparten planificaciones, formas de evaluación, resultados o fundamentos teóricos, sino que se suben fotografías que muestran a los estudiantes y docentes en una actividad puntual. El funcionamiento es esencialmente unilateral, debido a que no surge interacción con otros docentes a partir de las experiencias subidas. Sin embargo, el hecho de publicar las experiencias por esa vía es visto como colaboración. Una situación similar sucede con el caso de la docente que publicó una experiencia de aula en una revista de circulación entre docentes. A pesar de ser una experiencia que realizó y publicó en solitario, su divulgación es considerada como colaboración fuera del centro.

En el segundo grupo, las experiencias que se clasifican como relativas a la organización del trabajo en el centro o en el aula presentan diferentes características (véase Ilustración LXXIV). Algunas actividades se refieren al trabajo coordinado de un grupo más o menos numeroso de docentes, como las relacionadas a proyectos de centro, de ciclo o proyectos específicos por tipo de centro, la coordinación de estrategias de apoyo a estudiantes y los acuerdos sobre los criterios de evaluación. Dependiendo del tipo de centro, la organización de salidas didácticas involucra a un grupo de docentes y también es una experiencia que se considera trabajo colaborativo en estos colectivos. También dependiendo de la estrategia de trabajo de cada centro, existen comisiones para el logro de diferentes fines que sirven a la organización.

Ilustración LXXIV. Experiencias de colaboración con fines organizacionales y pedagógico-didácticos



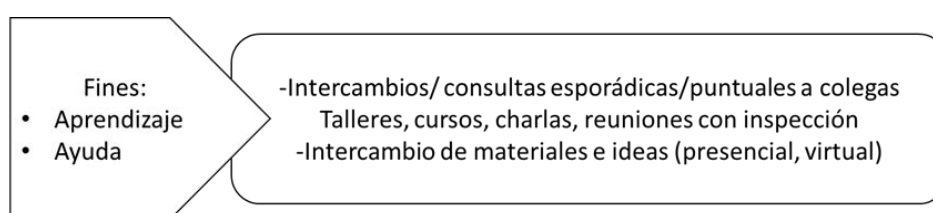
Elaboración propia.

Por otro lado, se identifican grupos de experiencias, consideradas trabajo en colaboración, en las que, en la mayoría de los casos los grupos de docentes que participan son reducidos. Por ejemplo, la planificación con docentes del mismo grado o el trabajo con colegas de la misma asignatura, el trabajo coordinado con docentes o especialistas para la atención de un grupo, o de estudiantes en específico, y la realización de actividades donde se juntan grupos o se mezclan estudiantes. Por último, y aunque no se trata de una actividad constante y extendida en los centros, las visitas a

clases por parte de colegas para la observación del dictado de un docente, o el trabajo entre pares en una misma clase, son experiencias de colaboración que se destacan en este grupo de actividades.

En el tercer y último grupo de experiencias, las actividades que se asocian a colaboración entre colegas y que se categorizan según fines de aprendizaje o ayuda por parte de los docentes, se distinguen tres tipos de situaciones (véase Ilustración LXXV). En primer lugar, están las consultas esporádicas y puntuales a colegas de mayor experiencia o que han sido compañeros de formación docente. En estas consultas, que se tienen por colaboración, el intercambio es asimétrico, es decir, el consultado aporta conocimiento o anécdotas de trabajo a quien lo requiere. Estos intercambios se dan de manera informal y pueden consistir en charlas de pasillo o mensajes instantáneos.

Ilustración LXXV. Experiencias de colaboración con fines de aprendizaje y ayuda



Elaboración propia.

En un segundo tipo de experiencias de colaboración está la participación en talleres, cursos, charlas o reuniones de docentes en las que, de manera puntual se puede consultar a algún colega con el que se comparta el evento, o bien se puede recibir información de algún caso que se comenta. Estas experiencias tienen en común que se trata de espacios de formación, en general, no organizados para promover el intercambio entre docentes. El intercambio, entonces, se da de manera puntual y dependiendo de las posibilidades de relacionamientos que habilite el evento. En el último tipo de experiencias que se visualizan como colaboración están los pedidos y aportes de materiales, que pueden ocurrir a nivel presencial o mediado por las TIC. En algunos casos, en las escuelas, los docentes forman parte de grupos de maestros en redes sociales, con el fin principal de compartir información administrativa general y recursos para el aula. El apoyo también es puntual y no necesariamente se trata de intercambios que habiliten a la reflexión, según lo que mencionan las docentes que participan.

Las experiencias de colaboración identificadas pueden separarse según se realicen en forma presencial o mediadas por la tecnología. Como se ha analizado, en todos los casos la organización de actividades compartidas se prefiere hacer de manera presencial y, de usarse la tecnología para facilitar el trabajo, se utiliza principalmente como extensión de la comunicación para concretar la planificación de la actividad. Además, las experiencias de colaboración fuera del centro se realizan con docentes con los que tienen un vínculo, sea porque han trabajado previamente o porque han sido compañeros durante la formación.

En una lectura primaria, las TIC tienen un rol secundario en apoyo de las experiencias de colaboración y los recursos utilizados son mínimos con relación a los potencialmente útiles para concretar el trabajo colaborativo. Llama la atención que, a pesar de las actitudes positivas hacia las TIC observadas en los docentes que participaron del estudio, y su medido entusiasmo por el uso tanto en el aula como para el trabajo con colegas, no exista un despliegue mayor de

herramientas y experiencias (véase Tabla 146). Según lo que han expresado los participantes, un mayor uso de herramientas TIC en el aula no es posible dada la falta de equipos y la baja calidad de la conectividad en los centros. Este hecho hace justificable que el uso de los recursos en el aula sea bajo en primaria y muy escaso en los centros de secundaria, excepto para materias específicas como informática.

Tabla 146. Usos de herramientas TIC para la colaboración entre docentes

Caso	Almacenamiento compartido en la nube	Servicio de mensajería instantánea	Correo electrónico	Plataformas educativas
1	x	x	x	x
2	x	x	x	
3	x	x	x	
4	x	x	x	
5	x	x	x	
6		x	x	
7		x	x	x
8				x

Elaboración propia.

Si se hace foco específicamente en la evidencia que da cuenta de las experiencias de trabajo colaborativo de aquellos docentes identificados como colaboradores, la principal herramienta mencionada para el trabajo colaborativo es la mensajería instantánea. Con esta herramienta se coordinan trabajos y se intercambia información, pero, como se hizo notar antes, el uso extiende la comunicación presencial con docentes del centro, o con colegas de generación de estudios. Los mensajes sirven para combinar alguna cuestión puntual en la mayoría de los casos. Además, es la herramienta más usada por los equipos de gestión para hacer circular información y avisos a los docentes para organizar el trabajo.

En igual cantidad de casos, el correo electrónico facilita el intercambio de materiales y la coordinación de trabajo. En algunos casos, es el medio usado para la comunicación institucional de carácter administrativo y en uno de ellos, el caso 6, es además una estrategia de la dirección para que los docentes intercambien sobre proyectos y experiencias, aunque, como reconocen los participantes, solo algunos de ellos lo utilizan para compartir. Esta herramienta facilita el trabajo coordinado, aunque en algunos casos, se menciona que no es muy práctica, debido a que no todos los docentes están habituados a revisar la llegada de mensajes.

En los casos en que se utiliza el almacenamiento compartido en la nube, los docentes hablan de la practicidad para colaborar en los documentos que deben preparar. Comúnmente, los usos tienen que ver con la planificación de proyectos de ciclo, de práctica, o planificaciones de grado. Los docentes colaboradores indican como ventajas la posibilidad de trabajo asincrónico sobre un mismo documento. En varios casos, se combinan para completar diferentes partes del plan y trabajan en partes específicas hasta que se completa el documento. Por último, en casi todos los casos el uso de plataformas educativas para crear grupos de docentes en el centro o comunicarse con docentes de otros centros es valorado como positivo, aunque pocos admiten trabajar en las plataformas con colegas. El mayor impedimento es que son contados los colegas que suben sus recursos o comparten los foros en las plataformas.

En definitiva, los principales usos de las TIC para lo que los docentes identifican como colaboración tienden a reducirse a intercambios de ideas puntuales para concretar el trabajo. En ningún caso los recursos TIC se utilizan de manera general para la difusión de experiencias, para sistematizar el registro de las prácticas, generar repositorios de recursos, o como espacio para reflexionar sobre lo realizado.

En un centro, el del caso 7, existen iniciativas por parte del equipo de dirección para generar repositorios en línea que sirvan a docentes y estudiantes. Sin embargo, la propia dirección menciona los inconvenientes para socializar materiales y evaluaciones, debido a la negativa por parte de los docentes a exponer sus producciones o los recursos que utilizan para el aula. Si se justifica esta negativa desde la perspectiva del mal relacionamiento entre docentes y dirección, la situación no puede trasladarse a otros centros, especialmente liceos, donde el apoyo de la dirección es uno de los motivos para llevar a delante proyectos y donde se promueve el uso de las TIC para el trabajo docente, pero tampoco se logran demasiados avances.

Uno de los focos de la investigación es indagar en las instancias de colaboración mediadas por herramientas TIC. La inquietud por entender cómo los docentes pueden beneficiarse del trabajo colaborativo para mejorar sus prácticas y optimizar los tiempos de trabajo a través de las herramientas digitales, se instala a partir de la disponibilidad de estos recursos en los sistemas educativos estudiados, por casi diez años de desarrollo sostenido del Plan Ceibal. Sin embargo, al llegar a este punto del análisis, el papel de las TIC en la colaboración docente con fines profesionales se percibe como mínimo, o al menos deficitario.

Resultan interesantes algunas lecturas que pueden hacerse al respecto de la falta de evidencia concluyente sobre la combinación de estos temas. Por un lado, la mayoría de los participantes entienden como beneficiosos los recursos TIC para el trabajo. Los docentes que son proclives al uso de las TIC indican que las herramientas facilitan el trabajo, en especial el conseguir recursos y ejercicios para el aula, planificar y compartir lo planificado con la supervisión, e intercambiar ideas. Sin embargo, la aplicación al trabajo compartido se reduce a aquellos proyectos que son de cierta manera impuestos por la supervisión o a la planificación compartida entre docentes de grado, en ciertos casos.

Por otro lado, si se observa solo el punto de vista de la colaboración con TIC (véase Tabla 147), algunos docentes expresan que las TIC son ventajosas para coordinar ya que permiten el “encuentro” no presencial asincrónico y agilizan la comunicación, especialmente a través del teléfono móvil. También aportan flexibilidad al trabajo en tanto los cambios en los documentos se sincronizan de manera instantánea y todos los implicados pueden acceder a la última versión. Asimismo, permiten el intercambio de documentos, materiales, y recursos de forma más rápida y fácil. Con estas ventajas, de cualquier manera, la evidencia muestra que, la colaboración con TIC requiere de afinidad entre colegas para llevarse a cabo, y es un recurso que se utiliza como última opción, cuando lo presencial no es posible o el tiempo asignado no es suficiente.

En suma, y como se observó, los procesos colaborativos identificados por parte de los participantes implican el trabajo colaborativo entre docentes, en el sentido tal como se define en la teoría. *Stricto sensu*, si se entiende que la colaboración tiene como requisitos basarse en objetivos comunes, decisiones compartidas y responsabilidades distribuidas en el grupo de trabajo, algunas de las experiencias solo conforman trabajo compartido. En relación con el uso de TIC, lo que los docentes toman por aplicaciones para la colaboración, resultan en el intercambio unilateral de materiales o aportes de consejos. A partir de estas apreciaciones sobre la evidencia, cabe indagar cuáles son los resultados de la colaboración y en qué medida socialización, reflexión

y registro ocurren en el contexto de estos centros. Asimismo, es preciso determinar en qué proporción los resultados de la colaboración están mediados por el uso de las herramientas tecnológicas.

Tabla 147. Aportes de las TIC a la colaboración

Caso	Aportes
1	<p>M3: El Google Drive...</p> <p>I5: Sí, es lo más práctico... (C1_FG:194-195)</p> <p>M1: Por ejemplo, por WhatsApp a veces también coordinamos... (C1_FG:204)</p>
2	<p>M3: En realidad facilitó, facilita determinada comunicación como en la vida real, como en la vida, ¿no? La vida fuera del laburo [inaudible, superposición]</p> <p>M6: Pero si la conexión no se hizo antes, me parece que la conexión no se da...</p> <p>M3: Ah, no, obviamente... no, no... En realidad, la influencia sobre el trabajo en la clase, no, no...</p> <p>M6: No, no...</p> <p>M3: Solamente... porque...</p> <p>M3: Porque ellas antes de conectaron para saber qué iban a trabajar, después se pusieron de acuerdo [inaudible]</p> <p>M3: Claro, claro. Nada más...Y eso se podría haber hecho con WhatsApp o sin WhatsApp.</p> <p>M6: Claro...</p> <p>M3: El WhatsApp fue el lugar más fácil, que conversarlo...</p> <p>M1: No, nosotros lo conversamos hace días, que te parece si trabajamos de tal área, tal otra...</p> <p>M3: En sí las TIC no han favorecido un cien por ciento, un noventa...</p> <p>Varias: No, no...</p> <p>M1: Es un aporte más, es un instrumento que usamos...</p> <p>M3: Nuestro relacionamiento no va por ahí...</p> <p>M6: No, no... (C2_FG:196-210)</p> <p>M6: ¿Cómo con los demás?</p> <p>M3: Con los demás docentes de otras instituciones.</p> <p>M6: Ah, ¡no!</p> <p>M3: ¡Y eso no existe! (C2_FG:212-215)</p>
3	<p>M1: A nosotros nos favoreció por ejemplo en el proyecto que nos reunimos, de articulación, que lo tenemos hecho en Drive, ahí. Y entonces es una forma de tenerlo todas y después lo [inaudible, ruido] impreso, también, como hemos hecho toda la vida. Pero... que se puede... Si hay cambios, por ejemplo, lo podemos modificar, no tenemos que estar imprimiendo nuevamente esa parte del proyecto, le podemos agregar, no tenemos que coordinar una instancia de reunirnos a agregarle. Nos da ese movimiento a nosotros, por ejemplo, que es una oportunidad diferente diría yo. Porque antes de las TICs lo hacíamos exactamente igual e igual teníamos nuestra computadora, igual, lo hacíamos siempre. Eso yo lo veo ahí también que estamos un poco más comunicadas, con la escuela, por ejemplo, el caso de la dirección, que siempre nos envía, nosotros también enviamos...por medio de un correo...</p> <p>M5: Como que, bajo un proyecto a nivel institucional, la propuesta Idea, desde dirección nos mandan a todos los correos...</p> <p>M1: Exacto (...) (C3_FG:194-198)</p> <p>M5: Nadie puede decir yo no me enteré, yo no lo tengo porque va a todos...</p> <p>M1: Exacto.</p> <p>M4: Claro, todo tipo de sugerencias...</p> <p>M5: Sugerencias que uno utiliza o no...</p> <p>M1: Es muy útil, la parte así entre la dirección y todas nosotras desde el correo electrónico, es muy útil para nosotras.</p> <p>M5: Sí... (C3_FG:209-212)</p>

Continúa.

Tabla 147. Continúa

Caso	Aportes
4	<p>MI: Agilidad. Es ágil, es más rápido. (C4_FG:320)</p> <p>MI: (...) muchas veces lo compartimos así, mano a mano, una hojita...</p> <p>MQ: Aja...</p> <p>MI: Pero se utiliza, sí. Es un buen recurso, y si se diera...</p> <p>M1: Hemos hecho proyectos...</p> <p>MI: Claro...</p> <p>M1: Y podés usar el Drive sin tener que hacer reuniones, por ejemplo... Hemos empezado poniendo los contenidos, y que cada clase va agregando sus contenidos...</p> <p>M4: No a diario...</p> <p>M1: Pero se usa, si... (C4_FG:412-419)</p>
5	<p>DD: Estar en contacto.</p> <p>DG: Sí...</p> <p>DM: Agiliza, agiliza el tiempo...</p> <p>DG: Principalmente, claro...</p> <p>DM: Agiliza el tiempo, ¿no? lo que estábamos hablando recién. El hecho de poder estar en contacto en forma rápida ¿no?</p> <p>DG: Sí, tal cual.</p> <p>DQ: Poder compartir también videos, no solo textos, videos, imágenes también.</p> <p>MQ: ¿Documentos?</p> <p>DH: También...</p> <p>DG: Sí, todo tipo de documentos en realidad, textos, libros de textos, una cantidad... todo, videos, de todo, si...</p> <p>DD: Y todos estamos usando el WhatsApp...</p> <p>MQ: Ah, ¿sí?</p> <p>DG: Sí, también tenemos el grupo del liceo, que nosotros nos comunicamos. Entre nosotros, los del ciclo básico, y con el bachillerato...Y también, todo lo que surja va ahí, lo que sea de... que concierna a...</p> <p>DH: Mandamos el link de tal información y entonces ya vamos derecho ahí y sabemos el contexto en que surgió un comunicado, lo que sea, tenemos el grupo de WhatsApp del liceo y nos conectamos ahí. Y ya lo leemos, y ya [inaudible]. Del mismo teléfono. (C5_FG:143-156)</p>
6	<p>Porque nos permite estar muchísimo más comunicados virtualmente. Entonces vos también, ahí tenés el tema de la excusa de los tiempos, vos estás en el baño y mandás un WhatsApp. Ta, capaz que no todos tienen ganas, ¿no? [Ríe] Pero a lo que voy es que no tenés la excusa, ¿entendés? Porque es lo que te decía hoy: "Mirá, hacemos esto, ¿qué te parece?" "Ta, yo te mando esto, vos mandame esto, lo armamos así" "Ta, yo lo armo así" (C6_EDC:67)</p>
7	<p>DL: Por ejemplo, con esta sala que estamos armando de literatura, ha sido todo vía WhatsApp y correo electrónico. O sea, también es más fácil para coordinar cosas. En ese sentido, no sé si era por ahí la pregunta</p> <p>MQ: Si, si...</p> <p>DL: Si, nos ha servido...Hemos coordinado todo así... (C7_FG:261-263)</p> <p>DH: Yo sí, sería imposible. Sería imposible porque las horas que veo a las compañeras con las que acostumbro a trabajar y hago cosas, no me dan las horas. Físicas digo, sigo en mi casa. A veces hasta la madrugada por WhatsApp o correo. (C7_FG:265)</p>

Continúa.

Tabla 147. Continúa

Caso	Aportes
8	<p>MQ: Bien, y ¿qué creen que pueden aportar las TIC a la colaboración entre colegas?</p> <p>DI: Ah, todo...</p> <p>[Risas]</p> <p>Varias: Mucho...</p> <p>DD: Por eso te digo, como no tenemos espacio de coordinación, a través de WhatsApp, por ejemplo. Eso, podés llegar a coordinar algo... (C8_FG:213-217)</p> <p>DF: El Google Drive anda buenísimo...</p> <p>[Inaudible, superposición]</p> <p>DI: Si, una profesora juntaba lo de distintas materias y ta, y lo traía todo pronto y quedó...</p> <p>DD: Lo que pasa que más a mano es el celular...</p> <p>DC: Claro...</p> <p>DI: El celular y ahora... (C8_FG:224-229)</p>
Elaboración propia.	

11.2.4 Resultados de la colaboración

Analizar los resultados de la colaboración en este estudio, implica “medir” si las acciones que se entienden por colaboración entre docentes producen algún impacto en el desarrollo profesional de los participantes, o en la organización. El análisis de este eje se organiza en dos partes. Por un lado, se estudia la forma en que los docentes registran sus experiencias de colaboración y por otro, en qué medida esas experiencias son socializadas tanto dentro o fuera del centro. Se explora, desde el punto de vista de los registros, la circulación y difusión de las actividades realizadas en los centros, ya sea que estén ligadas a proyectos formales de centro o ciclo, o se trate de iniciativas ideadas por un grupo de docentes. En cuanto a la socialización de experiencias, se evalúan los espacios formales e informales donde ocurren los intercambios y en qué medida estos espacios habilitan la reflexión sobre las prácticas. La reflexión, en tanto proceso de evaluación de lo realizado, se estima importante desde dos puntos de vista. El primero, la autocrítica y aprendizaje a partir de los procesos realizados y el segundo, desde la perspectiva del aporte a otros colegas a partir de las experiencias transitadas.

Esta visión de los resultados puede no ajustarse a la idea de la colaboración con impacto en los desempeños de los estudiantes. Es decir, con foco en ciertos resultados específicos sobre los aprendizajes de los estudiantes. Para asumir la crítica al respecto, es preciso entonces aclarar que según se consignó en secciones anteriores (véase capítulo 1), uno de los objetivos de este estudio es explorar las prácticas usuales de registro de la actividad docente y en particular, de las actividades que implican colaboración. También, con el fin de entender si la colaboración impacta de manera positiva en el trabajo docente, más allá de lo operativo de facilitar el desarrollo de actividades que un docente solo no lograría completar, se busca entender qué pasa con la socialización de experiencias, y las oportunidades de reflexión colectiva para el aprendizaje significativo por parte de los docentes. En otras palabras, se busca comprender en qué medida y cómo el aprendizaje que se obtiene del trabajo colaborativo es registrado y divulgado para ser aprovechado por otros docentes, generando aprendizaje personal y colectivo a lo largo de la organización.

La socialización de las experiencias puede darse de manera formal, en espacios destinados para tal fin o de manera informal, mediante comentarios de pasillo entre los docentes. También puede darse de manera asincrónica unilateral o bilateral, según el medio en que circulen los registros de las prácticas colaborativas. La socialización en sí puede tomarse como una instancia de colaboración para el crecimiento profesional si existe un intercambio entre el profesorado, donde la reflexión sobre lo trabajado pueda ser revisada a través de la mirada de diferentes docentes.

Los participantes identifican como espacio formal para la socialización las coordinaciones o salas docentes, según el caso. En teoría, estos espacios son el lugar idóneo para compartir prácticas de aula y aquellas desarrolladas en colaboración. Sin embargo, en la mayoría de los casos, el espacio no tiene la periodicidad necesaria, tiene una agenda prescripta por el sistema, o el manejo del tiempo que hace la dirección no habilita al intercambio de experiencias entre docentes. La socialización dentro de los centros, entonces, se hace mayormente de manera informal, mediante comentarios de pasillo, en el recreo, o en la sala de docentes. Esto implica que, según la afinidad que se tenga con el docente que ha realizado la experiencia, mayores chances de acceder a los detalles de su implementación. En este sentido, el intercambio no solo que se realiza de manera informal y en particular con algunos docentes, sino que además lo usual es que sea verbal.

En caso de que la socialización de prácticas en las coordinaciones sea posible, lo que resulta es contar anécdotas sobre el trabajo realizado o ideas sobre el proyectado. Estas conversaciones se recogen en el acta de los encuentros, pero a modo de punteo de poco desarrollo. Las actas, además, se envían a la supervisión con fines administrativos y para cotejar que los temas que debían ser tratados, se hayan desarrollado. Ningún participante logra decir si los contenidos de estas actas trascienden a otros espacios y varios razonan que solo sirven como memoria de actuación del centro, por lo que no tienen demasiado valor en otros contextos.

Los docentes no concuerdan en identificar otro espacio de socialización tan importante como la coordinación de centro. En el caso de salas docentes de asignaturas para los profesores o cursos organizados por el sistema para los maestros, declaran que el objetivo no es socializar entre pares sino recibir información o capacitación sobre un tema, por lo que la socialización pasa a ser informal y puntual, de presentarse. Además, mencionan no conocer foros de intercambios en línea, más allá de que algunos proponen el uso de los grupos de maestros de las redes sociales, o los foros de intercambios y consultas de algunos de los cursos en línea que han tomado eventualmente. Sólo un docente, identificado como individualista, declara participar de manera pasiva en foros de intercambios sobre proyectos específicos de su materia. Es decir que recibe información y usa materiales, pero no participa ni aporta a la discusión y solo ha llegado a plantear algunas dudas puntuales.

Los registros de las prácticas colaborativas o de las prácticas de aula tienen diferente formalidad según el sistema. Mientras que las planificaciones en las escuelas son rigurosas en cuanto a estructura y contenidos, en los liceos es usual hacer un punteo más o menos detallado de lo que se hace en clase. Las prácticas de aula, en ambos escenarios son planificadas por separado en la mayoría de los casos. Los proyectos de ciclo de la escuela llevan una planificación especial de base, pero luego es usual que cada maestra lo desarrolle por separado en su planificación de clase.

Los proyectos en los liceos requieren formalidades según el estilo de dirección. En algunos casos, se pide una planeación detallada que requiere fundamentaciones teóricas y prácticas extensas, mientras que, en otros, alcanza con una hoja escrita a mano por los participantes, con un punteo de ideas. Esto impacta en la difusión de los proyectos colaborativos. Las direcciones de secundaria que piden más formalidades elevan todos los proyectos o una gran parte de estos a la inspección,

mejorando la visibilidad del trabajo en el centro por parte de la supervisión, y de forma indirecta, mejorando la evaluación del director. Aunque la mayoría de los proyectos pasa a archivo, en un caso, el registro fotográfico de una actividad, relacionada a un concurso, fue publicado en el sitio web del Consejo de Educación Secundaria.

En otros casos, el registro fotográfico de las actividades es publicado en las redes sociales o blogs de los centros, con un titular que habla de la actividad. Estos registros son de acceso libre a cualquier interesado que lo quiera revisar, pero es usual que no cuenten detalles de planificación o ejecución. Por tanto, el registro que da cuenta de las etapas del proyecto, los objetivos y demás elementos como la evaluación, no son socializados. Tampoco es usual que otros docentes interactúen a partir de las redes o los blogs para pedir datos de la planificación.

Esto se alinea con la visión de que la planificación es algo personal y propiedad del docente que la realice, a pesar de que la mayor parte de los recursos utilizados para el desarrollo de las clases son tomados de libros provistos por el sistema, recursos de Ceibal o de la Administración Nacional de Educación Pública, revistas impresas que los docentes compran mensualmente, de colegas con los que se intercambia material eventualmente, o cualquier sitio web que el docente considere oportuno. El celo por la reserva en la planificación es importante en las escuelas y en los liceos. En especial en el caso 3, 5 y 7 las anécdotas resultan reveladoras. Se vuelven a presentar algunos pasajes de evidencia que resumen lo antes mencionado en los casos:

“...hay gente que dice: ‘Yo no tengo que compartir con otro la planificación, es mía’. (...) hay gente reticente a mostrar su planificación. Eso se da...” (C3_EDi:140)

“Para algunos [la planificación], es tipo biblia (...) Y que nadie la vaya a mirar y a fin de año la sacan de la libreta y se la llevan. Sí, eso ocurre...” (C5_EDi:223, 225)

“Mis impresiones son que no fluye el compartir planificación. Y también me estoy basando en algún comentario recibido recientemente (...) O sea que implícitamente, lo que me estaba diciendo [la profesora] es: ‘Alguien (...) me quiso ver la planificación’”. (C7_EDi:110)

A pesar de que la planificación puede ser realizada con otros colegas, como en el caso 4, y se comparta con la supervisión, o con docentes específicos, lo usual es reservar el registro de las prácticas a un grupo muy reducido de participantes tanto en las escuelas como en los liceos. Algunas docentes dicen que puede deberse al miedo a la crítica, a la necesidad de mejorar las calificaciones para los concursos en el caso de las maestras, o para lograr un mejor puntaje en el escalafón docente en el caso de secundaria. En ocasiones, como en el caso 5 y 7 la mención a la reutilización de planificaciones y evaluaciones de un año a otro se maneja como otra de las causas por las que los docentes son reacios a compartir sus planificaciones.

En cualquier caso, la circulación del registro y la socialización de los resultados de las experiencias en el centro o fuera del mismo es limitado y usualmente se realiza por medios informales. Esto limita la difusión de experiencias exitosas a la participación en concursos de prácticas innovadoras, usualmente con TIC y la publicación de experiencias en revistas de circulación entre docentes, en este último caso, práctica poco extendida en los centros estudiados.

Estas limitaciones frente a la socialización y el registro de prácticas impactan en la reflexión compartida sobre el trabajo docente en general. Con el poco tiempo destinado a la socialización y el recelo para la circulación del registro de planificaciones y proyectos, las oportunidades para reflexionar sobre lo trabajado se diluyen y, con suerte, se logran entre los participantes del proyecto o quienes deben seguir trabajando en la planificación. En el caso 4, la docente colaboradora da cuenta de cierta reflexión compartida con su colega de grado a partir de que la

planificación la realizan en parejas, al igual que la docente colaboradora del caso 7 con las actividades de aula compartidas. Pero se trata de casos puntuales.

Si bien la visita a clases y la reflexión que habilita esta práctica es valorada, por ejemplo, en los casos de los liceos, las barreras para la concreción de estas actividades, por tiempos o actitudes de los docentes, no logran cristalizar la experiencia en ningún caso. Fuera del centro, las instancias de socialización y reflexión son escasas. En algunos casos, docentes puntuales se reúnen con colegas con los que compartieron los estudios. A pesar de que al momento no comparten el trabajo en un centro, coordinan *motu proprio*, buscando materiales y proponiendo actividades para el trabajo en clase. Una vez aplicadas las actividades, manifiestan que intercambian sobre qué resultados tuvieron con los distintos grupos. Además de que se trata de instancias organizadas de manera informal por los docentes, en las que invierten de su tiempo más allá del trabajo, son dos docentes puntuales los que declaran trabajar en esta modalidad fuera del centro.

En suma, la socialización dentro y fuera del centro, y la reflexión sobre las prácticas que se puede generar a partir del intercambio, en la generalidad de los centros se comporta de manera similar (véase Tabla 148). En la coordinación del centro, sólo en el caso 5 los docentes manifiestan poder compartir sobre sus prácticas en coordinación. En el resto de los centros la socialización se puede considerar baja o media-baja, porque el tiempo de coordinación se divide en varias tareas y no alcanza para compartir experiencias y reflexionar sobre las mismas. En algunos casos se trata de instancias esporádicas, de agenda pautada, por lo que no resulta de un espacio para la socialización o la reflexión. La socialización en espacios informales tiende a media-baja y baja en la mayoría de los centros.

Tabla 148. Socialización de experiencias dentro y fuera del centro

Caso	Dentro		Fuera	
	Coordinación	Informal	Formal	Alternativas
1	Baja	Media-Baja	No	Salas docentes, colegas de la familia, amigas
2	Media-Baja	Media-Baja	No	Salas docentes, cursos optativos
3	Media	Alta	No	Cursos optativos, reuniones con inspección
4	Media-Baja	Alta, selectiva	No	Cursos optativos, redes sociales
5	Alta	Alta	Baja	Cursos optativos, colegas
6	Media-Baja	Baja	No	Cursos optativos
7	Baja	Baja	No	Cursos optativos, salas docentes
8	Baja	Media-Baja	No	Salas docentes, colegas de generación

Elaboración propia.

Por otro lado, no se reconocen espacios para la socialización fuera del centro, en tanto instancias específicas organizadas de manera formal para compartir y reflexionar sobre la práctica. En el caso 5, que participa de proyectos especiales relacionados a la iniciativa Red de Global de Aprendizajes, la socialización fuera del centro es limitada a instancias vinculadas a este proyecto. Como alternativas para la socialización los docentes buscan contactarse en cursos optativos en los que participan, salas docentes, o con colegas con los que tienen afinidad. La falta de instancias donde los docentes puedan compartir el trabajo realizado o proyectado con colegas, la actitud sobre el registro de las prácticas y su divulgación, así como las exigencias propias de los sistemas inhiben el desarrollo profesional docente y el desarrollo de los centros educativos como comunidades profesionales de aprendizaje.

11.3. Meta-matriz de análisis: síntesis de los hallazgos

En este apartado se presentan los resultados del análisis de las capas II y III, en una síntesis que admite comprender y vincular los ejes de análisis con un panorama holístico del fenómeno de la colaboración. La sistematización de esta etapa del análisis, la capa IV, permite la comprensión global del fenómeno a partir de la meta-matriz (véase Tabla 149). El objetivo de este apartado es, además presentar una herramienta de análisis que permita observar el comportamiento de los ejes en cada caso, como de manera transversal a las variables. Por eso, se propone analizar la meta-matriz desde dos visualizaciones (véase Ilustración LX), es decir, desde la perspectiva de casos (visualización 1) y desde la perspectiva de variables (visualización 2).

A pesar de que se reconoce la simplificación de esta presentación, se estima necesaria para completar la visión del conjunto del fenómeno de la colaboración en los casos estudiados, permitiendo un acercamiento global a la realidad. Para articular este apartado se vuelve sobre las temáticas antes presentadas, siguiendo así con la lógica planteada anteriormente. En definitiva, esta capa resume los resultados de la investigación.

11.3.1 Lectura sobre los centros

Si se observa cada centro en particular, el caso 1 se caracteriza por ser un grupo de docentes pequeño y a la vez dividido. Las divisiones son causadas por las actitudes poco favorables de algunas maestras hacia las TIC y hacia la colaboración, que no permiten desarrollar un trabajo conjunto. Otra causa para la falta de unión del colectivo es el estilo liderazgo, que propicia problemas de comunicación y no apoya el trabajo conjunto. El clima de trabajo poco agradable para el desarrollo de tareas compartidas justifica que las experiencias de colaboración que se llevan adelante en la escuela sean escasas. Además, la socialización tiende a ser baja, dado que las docentes deben aprovechar el tiempo de recreos o la mensajería instantánea, ante la falta de posibilidades de utilización del espacio semanal de coordinación. El impacto del nivel de contexto sociocultural en el trabajo es uno de los factores que influye en que la colaboración sea vista como el apoyo al trabajo diario, que consiste en intercambiar estudiantes disruptivos a fin de manejar las situaciones desbordantes. De cualquier manera, la mayoría de las tareas que son identificadas como colaboración, se deben al trabajo de un grupo reducido de maestras, que no cuentan con apoyo, por lo que la colaboración resulta de un esfuerzo “a pulmón”.

En el caso 2, el grupo de docentes es reducido, tanto que algunos grados se han fusionado por la falta de matrícula, y la directora tiene a su cargo una clase. A pesar de las influencias negativas del contexto en el trabajo docente, el clima es favorable y se caracteriza por la amistad entre algunas maestras. Esta amistad dificulta la supervisión y, a la vez, desdibuja el trabajo entre docentes. La coordinación mensual, la apertura al intercambio y a las tecnologías, y el buen relacionamiento entre colegas no se reflejan en las experiencias de socialización ni de colaboración.

Tabla 149. Meta-matiz de análisis

Caso	Perfil de colaboración	Quintil	Desempeño	Estudiantes	Docentes	Supervisión (apoyo)	Clima	Actitud TIC	Colaboración	Experiencias (fines)	Uso TIC	Socialización (formal/informal)
1	A pulmón	Q1	Alto	159	8	No	No favorable	Neutra	Apoyo en el trabajo diario	Organizativos Comunitarios	Mensajería instantánea	Baja/ Media-Baja
2	En familia	Q1	Bajo	77	5	Si	Favorable	Abierta	Colaboración profesional y humana interactúan para lograr el trabajo	Comunitarios Organizativos	Mensajería instantánea	Media-Baja/ Media-Baja
3	Modelo	Q5	Alto	598	22	Si	Favorable	Abierta	Trabajar juntos en proyectos	Organizativos	Mensajería instantánea	Media/ Alta
4	Con historia	Q5	Bajo	345	15	Si	Favorable	Neutra	Ayudarse para evolucionar en el desempeño de las tareas	Organizativos Comunitarios	Mensajería instantánea	Media-Baja/ Alta
5	Activada	Q4	Alto	240	29	Si	Favorable	Abierta	Ayudar, apoyar, compartir, consultar a colegas	Organizativos	Mensajería instantánea	Alta/ Alta
6	Somnolienta	Q3	Bajo	64	16	Si	Favorable	Neutra	Requiere vínculo humano para establecerse y modalidades de trabajo similares para perdurar	Organizativos Comunitarios	Mensajería instantánea	Media-Baja/ Baja
7	Impuesta	Q5	Alto	340	50	No	No favorable	Abierta	Capacidad de compartir, deseo de ayudar, disposición para recibir lo que otro ofrece	Organizativos Comunitarios	Mensajería instantánea	Baja/ Baja
8	Abierta	Q5	Bajo	81	21	Si	Favorable	Neutra	Receptividad cuando un colega pide algo	Comunitarios Aprendizaje	Mensajería instantánea	Baja/ Media-Baja

Elaboración propia.

Las experiencias relacionadas a lo organizativo y lo pedagógico didáctico refieren, en su mayoría, a modalidades de trabajo propias del sistema, como los proyectos de ciclo. La coordinación de estas experiencias se realiza de manera informal y a través de la mensajería instantánea. La forma de trabajo en el centro simula el funcionamiento familiar, donde la colaboración a nivel humano es tan importante como la colaboración a nivel profesional para completar el trabajo, por lo que el funcionamiento casi informal del centro simula el relacionamiento “en familia”.

El caso 3 presenta peculiaridades: una escuela con numerosa matrícula en un contexto favorable, y con un plantel docente también numeroso, que sirve de lugar para que los estudiantes de magisterio hagan su práctica. La figura del director es reconocida por su apoyo a la realización de actividades en conjunto y se destaca su capacidad de diagnóstico de las situaciones del centro respecto de barreras y facilitadores para el trabajo. Con una orientación hacia la mejora de la comunicación entre el colectivo, también apoya el uso de herramientas TIC. Este estilo de gestión promueve la colaboración y el centro se destaca por el número de actividades reseñadas. La socialización de estas actividades es alta entre las docentes, que aprovechan los momentos en que coinciden en la sala común para intercambiar. Caso contrario, las preferencias de algunas docentes para coordinar trabajos con colegas es la reunión fuera de hora. A pesar de las actitudes abiertas al uso de TIC, el manejo es escaso para la colaboración, a excepción de la mensajería instantánea y en algunos casos los documentos compartidos. La conceptualización de colaboración involucra trabajar juntos para el desarrollo de proyectos, que, por otra parte, y en su mayoría, cumplen con las directivas del sistema. Por las peculiaridades mencionadas, este centro puede presentarse como ejemplo de funcionamiento con un perfil de colaboración “modelo”.

En el caso 4, la escuela funciona bajo dos realidades, según los turnos. En la mañana, la matrícula es en su mayoría de estudiantes de un quintil más bajo que en el que está categorizada la escuela, porque provienen de un asentamiento irregular. Estas realidades marcan el trabajo en el centro de diferentes maneras, pero más específicamente, en las oportunidades de concretar trabajo colaborativo y en las posibilidades de socialización informal sobre las prácticas que es diferente según los turnos. La cantidad de experiencias colaborativas indicadas es mayor si se observan los fines de organización del trabajo y pedagógico-didáctico. Sin embargo, juega en contra la visión de la colaboración como ayudarse para evolucionar en las tareas. Esta visión, junto con la falta de valoración de la formación en servicio, en especial en relación con el uso de las TIC, marca que la actitud neutra de las docentes se correlacione con un escaso uso de herramientas TIC para la colaboración. No obstante, el clima de trabajo es favorable y la directora apoya el trabajo de las docentes, la impresión es que algún elemento clave de la organización está fuera de lugar. La prolongada estabilidad docente en la escuela ha generado un grupo de maestras que, de alguna forma, manejan los hilos del funcionamiento escolar sobre tradiciones o modos ya establecidos, por sobre la autoridad de la directora, o al menos, como una autoridad paralela. Esto hace que se perciba que las prácticas han quedado aprisionadas en lo viejo conocido, en la colaboración “con historia”.

En cambio, en el caso 5 se percibe un dinamismo más allá de lo que comprende cumplir con el trabajo. Muchos docentes, nóveles o de trayectoria en el centro, se suman a proyectos que se pueden socializar en las coordinaciones semanales, donde en la mayoría de las ocasiones existe la posibilidad de reflexionar sobre la práctica. El uso de las TIC para el trabajo colaborativo tiende a reducirse a la mensajería instantánea como forma de comunicación. Sin embargo, las actitudes hacia la colaboración y hacia las TIC son mayoritariamente abiertas. El colectivo docente reconoce sus debilidades en el uso de las TIC y ha puesto en marcha diferentes estrategias para mejorar su

uso en el aula. Las iniciativas de formación, trabajo conjunto y socialización son posibles por un clima de trabajo favorable, donde la directora da lugar a los docentes para proponer y apoya las iniciativas, a la vez que marca las líneas del funcionamiento organizacional con directivas claras sobre lo que pretende del trabajo docente. El contexto del centro es mayormente favorable y los estudiantes son un engranaje del motor que permite proyectos en colaboración entre docentes. A pesar de entender al trabajo colaborativo como un sistema de apoyo entre colegas, la colaboración es “activada” por la combinación de elementos favorables para el funcionamiento del centro.

Un quintil bajo, sumado a un desempeño bajo, en un contexto donde las perspectivas de futuro son limitadas, marca que los estudiantes estén poco motivados para aprender en el caso 6. El trabajo en el centro, a excepción de algunos docentes estables, es la última opción para completar una carga horaria aceptable con relación al salario. Docentes noveles o estudiantes de formación docente en los puestos más bajos del escalafón, eligen el centro sin llegar a comprometerse con el trabajo en el mismo. La situación inhibe el trabajo colaborativo a pesar del apoyo de la dirección. Si además se tiene en cuenta que, según la visión de este colectivo, el vínculo humano es requerido para que surja el trabajo colaborativo y un estilo de enseñanza similar para que el trabajo sea sostenido, parece razonable que las actividades en colaboración sean reducidas a algunas experiencias. Se suma una actitud neutra hacia el uso de las TIC, que se basa en comunicaciones entre docentes vía mensajería instantánea. La ubicación del centro y los problemas de transporte, además, obligan a la dirección a flexibilizar el cumplimiento de las instancias semanales de coordinación. Por lo tanto, varios docentes no comparten el espacio y no tienen chances de verse. La socialización de experiencias es baja y el trabajo lleva un ritmo descontracturado, elástico, que se adapta a la tranquilidad del lugar, generando una colaboración “somnolienta”.

El caso 7 impresiona con una imagen de orden y pulcritud que podría pensarse se transmite al trabajo en el centro, dinámico y prolífico. Pero la realidad es diferente. Los docentes se encuentran abiertamente discrepantes con el estilo de dirección, en especial sobre la aprobación de proyectos y el uso del tiempo de coordinación. Las actividades que se tienen por colaboración resultan ser, en su mayoría, proyectos que se aplican año a año con base en tradiciones de trabajo, más que en la reflexión sobre los resultados de llevarlos a cabo. Dada la falta de tiempo en la coordinación, la socialización en estos centros es baja, como consecuencia del uso del tiempo en las instancias de reunión, por parte de dirección.

En espacios informales, las actitudes de los docentes hacia el compartir también reduce las oportunidades de intercambio. Las actitudes hacia el uso de herramientas TIC muestran una discrepancia entre los dichos y los hechos, se registran percepciones positivas mientras que en la práctica el uso es limitado. En este caso colaborar es una actitud personal hacia el trabajo con el otro, de disponibilidad, ayuda y cierta generosidad. Así percibida, la colaboración en este centro se visualiza como la dedicación de tiempo extra a esas actividades que dan visibilidad al centro entre las familias, como justificación para el uso del dinero que reciben de la comisión de apoyo. Por lo tanto, para acompañar las tradiciones que forman parte de la idiosincrasia del contexto del centro, la colaboración es “impuesta”.

Por último, el caso 8 se presenta como un centro pequeño, donde el estilo de dirección busca generar un ambiente familiar para el trabajo. El relacionamiento entre docentes y con la dirección es favorable, debido al apoyo que brinda la directora a las iniciativas del profesorado. El aislamiento geográfico de la localidad repercute en el trabajo en el centro. También se trata de un liceo de descarte, en el que eligen horas docentes sin experiencia y estudiantes de formación docente, que no muestran compromiso con los proyectos que promueve la dirección. A pesar de

los esfuerzos de la directora por abrirse a la comunidad, integrando a otras instituciones del medio e incentivando los proyectos propuestos por los docentes, el nivel de experiencias de trabajo colaborativo es limitado. Quizás esto se deba a que la visión de los docentes sobre colaborar es ser receptivo cuando un colega pide algo. La ayuda entre docentes tiene pocas posibilidades de desarrollarse en la coordinación del centro y se limita a intercambios puntuales entre colegas vía mensajería instantánea. Si bien se reconocen las ventajas de las TIC para el trabajo, la utilización en el centro es incipiente y algunos docentes declaran no saber lidiar con algunas aplicaciones. Este panorama muestra una búsqueda de intercambios con el entorno y la necesidad de que más docentes se comprometan con el estilo que pretende la dirección, de colaboración “abierta”.

11.3.2 Lectura sobre las variables

Otra forma de leer la meta-matriz es a través de las variables de interés seleccionadas de acuerdo con los intereses de la investigación. Más allá de los elementos caracterizadores de los centros que muestran diferencias en lo que respecta a la matrícula y los docentes, las variables relacionadas a elementos de la organización, actitudes, ideario y experiencias de colaboración, socialización y uso de las TIC para la colaboración pueden ser analizadas transversalmente a los casos.

Por ejemplo, en cuanto al clima entre docentes y el relacionamiento con la dirección en seis de los casos es favorable. Este clima está influido directamente por el apoyo de la dirección al trabajo de los docentes y el manejo de la información. En los casos en que el clima no es favorable, que corresponden a un liceo y una escuela, los inconvenientes se presentan por el manejo de la comunicación en el centro, el uso del espacio de coordinación y la falta de apoyo a iniciativas de los docentes. En el caso de la escuela, las actividades se terminan llevando a cabo por un grupo de maestras emprendedoras, mientras que, en el liceo los docentes tienden a disminuir la cantidad de propuestas que presentan a dirección, con el consiguiente perjuicio al desarrollo de futuras iniciativas.

Si se toman en cuenta las temáticas relacionadas a la colaboración, ideario y experiencias, el análisis muestra similitudes. Por ejemplo, en cuatro de los casos la colaboración se identifica como “ayudar al colega”, en un caso refiere principalmente a apoyar, mención que aparece también en otro caso. En dos casos la colaboración se identifica con los vínculos que han de desarrollarse para que sea sostenida y, por último, en un caso se identifica con trabajar juntos. Esta simplificación puede llevar a pensar que en la realidad las ideas van más allá de lo operativo que puede resultar bueno para el trabajo, como el apoyo mutuo en momentos de dificultad, el compartir materiales y el estar dispuesto a recibir consejos, por ejemplo. Pero como se demostró en capas anteriores, la dificultad para lograr una conceptualización más analítica o completa es notoria en todos los casos.

Las actitudes de los docentes hacia las TIC y hacia el trabajo colaborativo son positivas en todos los casos. Sin embargo, haciendo un balance, en algunos centros se percibe un entusiasmo dispar por el uso de las tecnologías, o dificultades para la práctica de la colaboración con las TIC. En esos casos, que representan a dos liceos y dos escuelas, se observa una actitud neutra, dado que los entusiastas se cuentan escasos en los colectivos y un número equiparable tiene actitudes negativas o indiferentes. En cualquier caso, las competencias docentes en el manejo de las TIC parecen ser reducidas. Es decir que, quitando a los docentes de informática de los centros, al resto le cuesta incorporar herramientas al aula y, de incorporarlas, se quedan con los recursos que les resultan cómodos de utilizar y cuyo manejo les aporta seguridad.

El principal uso de TIC para la colaboración es para concretar la comunicación, por medio de la mensajería instantánea, que se realiza a través de los teléfonos celulares de los docentes. Estos dispositivos móviles, a diferencia de las computadoras personales que no son provistas por el Plan Ceibal, si acceden a conectarse a la red inalámbrica de los centros. El principal uso es para la coordinación de cuestiones administrativas, pero en gran medida se utiliza para combinar alguna acción concreta que ya se ha acordado en lo presencial. Dado que el recurso más utilizado entre docentes es la mensajería instantánea, las posibilidades de socialización de actividades y proyectos es reducida por este medio.

En cuanto a la socialización, sólo un centro puede clasificarse con un alto grado tanto en instancias formales como informales y es el que representa al caso 5. En dos casos, la socialización informal es alta y en el resto, puede catalogarse como baja y media-baja tanto en espacios formales como informales. No es entonces coincidencia que en el único caso donde la socialización es alta las experiencias de colaboración sean, en mayor medida orientadas a un fin de organización del trabajo o pedagógico-didáctico. Una escuela que está en similares condiciones respecto de las experiencias de colaboración según estos fines tiene como principal barrera la baja frecuencia de instancias de coordinación para el colectivo docente. Se trata de la escuela que se identifica con el caso 3.

En este sentido, el liceo y la escuela que se presentan como ejemplos de organización para la colaboración, si bien desarrollan estrategias para lograr altos índices de trabajo conjunto, no demuestran gran uso de herramientas TIC para la colaboración. Para el aula la situación no es diferente. Según los referentes institucionales, los docentes hacen un uso medio de los recursos para el aula y son varios los que presentan debilidades en las competencias de herramientas digitales. Quizás por esto, es por lo que los usos son limitados y existe cierto recelo por experimentar en algunos docentes. No obstante, en ambos casos, las direcciones hacen lo posible para apoyar a los docentes con más dificultades, ya sea solucionando dudas puntuales u organizando talleres de capacitación. En los demás casos, donde la actitud es abierta, el relato de los participantes da cuenta de la falta de mayores usos para la colaboración o más variedad de herramientas utilizadas, debido a la preferencia de lo presencial frente a lo mediado por la tecnología.

11.4. En síntesis

Con estos análisis cruzados en doble sentido, es decir, a través de los casos (visualización 1) y a través de las variables (visualización 2), la comprensión del fenómeno de la colaboración en las escuelas se ha presentado desde diferentes puntos de vista simplificados. Esta simplificación ha sido posible dada la estrategia de análisis desarrollada en capas, de manera de ir profundizando en el examen de los datos recabados. En la capa I, la descripción de los centros en detalle facilita la visión de la realidad de cada caso. En la capa II, el análisis cruzado de casos se enfoca a las similitudes y diferencias entre escuelas y liceos, estableciendo líneas que han permitido un comparativo entre los sistemas de cada nivel educativo. En la capa III, el análisis cruzado de casos se lleva adelante a partir del examen de las variables de interés para el estudio.

Por último, la capa IV sintetiza los hallazgos reduciendo la realidad, pero haciéndola comparable a la teoría. En este sentido, se ha buscado realizar una lectura general sobre las situaciones comparables y excepcionales de los casos, en una primera visualización del fenómeno. En una

segunda lectura general, se han visualizado las variables, haciendo foco en las temáticas centrales del estudio: la colaboración docente y las TIC, sin dejar de lado aspectos relativos a las condiciones previas, situaciones contextuales y procesos organizativos.

Para concluir el análisis, ha de destacarse que la simplificación es la estrategia que permite hacer más manejable una realidad mucho más amplia y compleja que la que aquí se presenta. A partir de esta reducción, se han podido extraer conclusiones que permiten extender los resultados a escuelas y liceos del departamento de Colonia y, en cierta medida, a la realidad de la colaboración docente y el uso de las TIC en el caso uruguayo. En la sección que sigue se plantea, justamente, una dialéctica entre resultados y teoría, que habilite la consolidación de hallazgos y permita el arribo a algunas conclusiones.

Cuarta sección: Discusión y conclusiones

El concepto de realidad es extraordinariamente permeable según las circunstancias y el punto de vista que tomemos (...) por debajo de esa superficie estrictamente realista, se esconde otra cosa que también es la realidad y que es todavía más la realidad, una realidad más profunda, más difícil de captar.

Cortázar, Clases de literatura, Berkeley, 1980

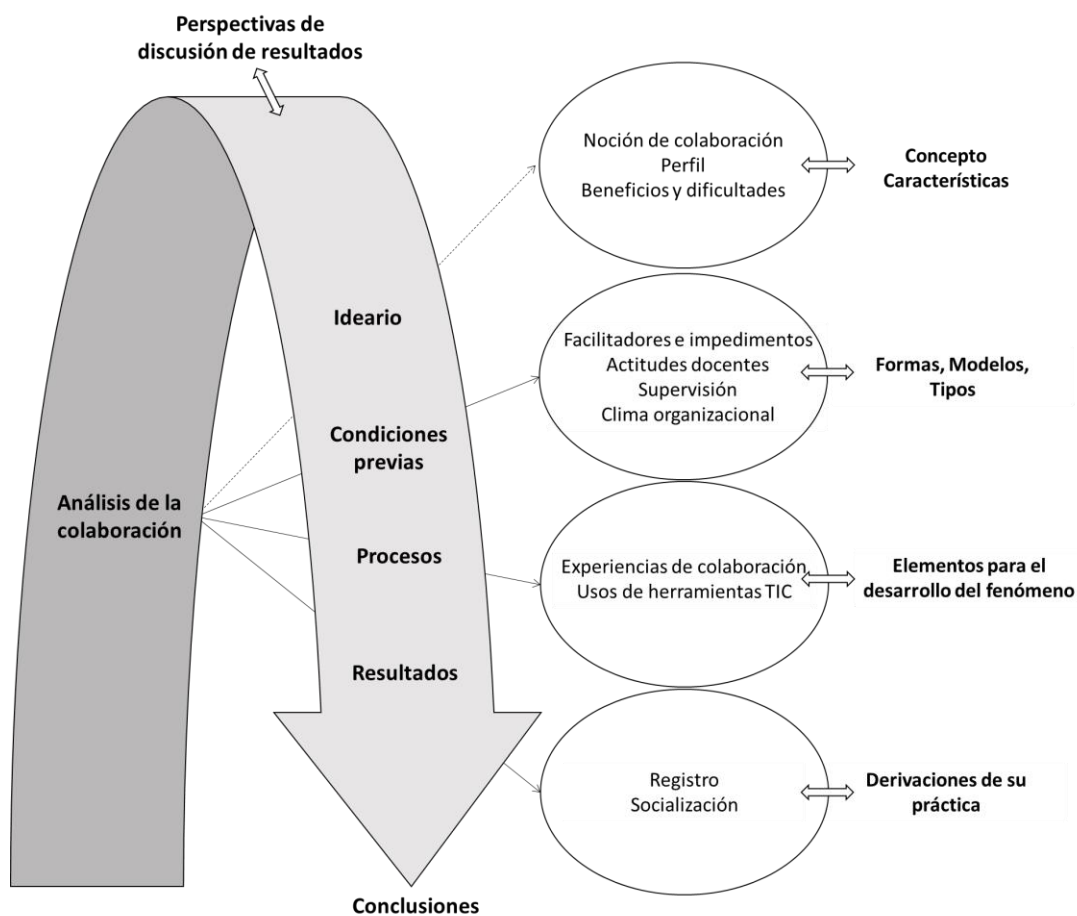
In many schools teachers appreciate opportunities to work together, but they don't maximise this time. On the other hand, attempting to overly steer the direction of professional collaboration is poorly received by teachers. Indeed, building a collaborative culture in schools is easier said than done.

Schleicher (2018, p. 88)

Capítulo 12. Discusión de resultados

En capítulos anteriores se ha planteado la revisión de literatura existente sobre la colaboración docente a nivel profesional desde tres perspectivas que replican los ejes propuestos para el análisis de la colaboración, y a los que se suma la conceptualización de la colaboración. Los mismos ejes han sido utilizados para la realización del análisis y la organización de los resultados, según el diseño de la capa III propuesta (véase capítulo 11). En este capítulo, se siguen los mismos criterios, por lo que la presentación de la discusión de resultados replica las perspectivas mencionadas (véase Ilustración LXXVI).

Ilustración LXXVI. Perspectivas de articulación de la discusión de resultados



Elaboración propia.

Según la lógica planteada, la primera perspectiva busca determinar en qué consiste la colaboración. Esta tarea requirió la sistematización de múltiples definiciones sobre las cuales no existe consenso en la academia. La construcción de un concepto comprensivo para delimitar el alcance de la colaboración resulta de especial interés en esta parte, donde se compara la teoría con la visión de los participantes respecto de la colaboración.

La segunda perspectiva implica observar en base a qué condiciones previas se desarrolla la colaboración. Bajo esta perspectiva se discuten los resultados relacionados con elementos clave de la organización y relativos a las personas. Aunque esta vista es importante para comprender el fenómeno de la colaboración en los centros, el foco principal se pone en el relacionamiento. Para analizar la colaboración y la utilización de las TIC para colaborar, la disponibilidad de herramientas digitales es una condición de base. Sin embargo, es preciso aclarar que, en todos estos aspectos se ha planteado intrínsecamente una presencia ubicua de las tecnologías de la información y la comunicación, justificada por el desarrollo sostenido en el país del Plan Ceibal durante casi diez años, en los casos estudiados.

La presencia y evolución del Plan, proporcionando equipos, soporte, herramientas y conectividad en todos los casos, ha despertado el interés personal por entender en qué medida la colaboración como estilo de trabajo es influida por la extendida presencia de las TIC, pero, sobre todo, por la prolongada exposición de los docentes a la disponibilidad de las tecnologías educativas para acompañar su trabajo. Es por esta ubicuidad que las TIC aparecen reseñadas puntualmente en algunas ocasiones en el desarrollo de este trabajo, como por ejemplo en la perspectiva relacionada a las condiciones previas, sin que esto implique un papel secundario en el estudio.

El verdadero papel de las TIC en la colaboración se desvela en este capítulo, cuando se discuten los resultados de los procesos de colaboración presentes en los centros educativos estudiados. En la tercera perspectiva de orientación de la discusión de los hallazgos se argumenta sobre los procesos de colaboración estudiados. En este sentido, el planteo sobre la incorporación de las TIC en las prácticas conjuntas permite comprender la relación entre procesos de trabajo colaborativo y uso de las TIC para la colaboración.

En una cuarta perspectiva, que involucra la revisión de los resultados de la aplicación de los procesos colaborativos, se incluye el registro de las prácticas, la socialización entre colegas y las oportunidades para la reflexión. Estos elementos permiten entender el impacto de las usanzas en los colectivos con relación a la creación y gestión de conocimiento en los centros educativos, el desarrollo organizacional que esto puede producir, y cómo influye en el desarrollo profesional docente.

En este capítulo entonces, se articulan los resultados presentados en capítulos anteriores (véanse capítulos 9-11) con los conceptos y referentes descriptos en el marco teórico (véanse capítulos 3-7). El objetivo es establecer en qué medida la realidad de los casos estudiados responde a las líneas teóricas desarrolladas según la revisión de literatura realizada.

12.1. Sobre el ideario de la colaboración. ¿De qué hablan cuando hablan de colaboración?

Los resultados obtenidos en relación con la idea de lo que significa colaborar para los docentes, son acordes a la profusión de conceptos que pueden encontrarse en la literatura sobre el tema. A pesar de que la literatura entiende a la colaboración como un constructo variable y amplio (Thomson et al., 2009), la imagen que prima en los casos estudiados es que se trata de una forma de relación entre colegas que consta, principalmente, de actividades puntuales y esporádicas. Esta idea de la colaboración dista bastante de visualizarse como un proceso interdependiente en el que los participantes, de manera voluntaria, negocian y toman decisiones en conjunto, motivados por objetivos comunes, tal como proponen Friend y Cook (2013).

En línea con la definición de colaboración tomada como parámetro de este estudio (véase apartado 3.2), los elementos que la integran no guardan relación con lo expresado por los participantes. Para empezar, la significancia de la interacción muchas veces resulta mínima para ambas partes. Al observar las experiencias que los docentes identifican como trabajo en colaboración, en ciertos casos la participación no es voluntaria, por ejemplo, en los proyectos de ciclo. Además, se identifican interacciones en que existe una asimetría, donde un participante tiene el saber y otro lo recibe, pero no aportan en términos de igualdad, ni existe reciprocidad.

En la mayor parte de los casos, a esta falta de reciprocidad se suma el hecho de que el trabajo es en paralelo y no en conjunto (Vangrieken et al., 2015). Es decir que cada uno aporta para la realización de una tarea o un proyecto, pero no existe interacción, o de existir es limitada. Esto se explica debido a que la colaboración se visualiza como ayuda, donde uno da y el otro recibe de manera pasiva, por lo que no existe beneficio mutuo (Thomson et al., 2009).

Solo en un caso, la docente colaboradora menciona planificar semanalmente, de manera interdependiente con una colega y utilizar el espacio de encuentro para la reflexión sobre las prácticas llevadas a cabo en el aula. Esta forma de trabajo aseguraría el logro de aprendizajes profesionales, aunque limitados a las dos docentes que participan de las instancias, debido a que en ese centro los espacios de encuentro remunerados son escasos. No obstante, es una idea que se corresponde con la mayoría de los elementos identificados en el constructo colaboración.

En otras palabras, las ideas que surgen al preguntar sobre qué entienden los participantes por colaboración involucran varios elementos asociados a las relaciones interpersonales, entre los que se encuentran la disposición o disponibilidad, el compromiso con la tarea docente, las habilidades de comunicación y la apertura o receptividad. Pero en la mayoría de las ocasiones estos elementos no están relacionados con una sinergia de trabajo interdependiente. Por lo tanto, estos resultados resultan coherentes con el ideario presentado por Little (1982, 1990b, 1990a) en sus investigaciones.

En cualquier caso, las ocasiones en que se desarrolla lo que los docentes piensan que es colaborar resultan mayormente informales, en línea con lo que proponen Miller y Burden (2007). Esta informalidad, si bien es propicia para generar mayores sinergias de trabajo entre docentes, sin el peso de formalismos o de trabajo impuesto, también tiende a propiciar solo el acercamiento entre docentes que se relacionan bien, en grupos pequeños, dejando de lado a otros. Si la colaboración vincula a docentes que tienen afinidad personal, las contribuciones de otros colegas con los que no se tiene demasiada aproximación, sea por asignatura o grado, se pierden. Es decir, no aportan

a los procesos de trabajo y al enriquecimiento profesional que se valoran como beneficios de la colaboración.

La idea de colaborar con otra institución es también una ilusión que poco tiene que ver con la realidad. Este estudio plantea la exploración de la colaboración entre centros o con docentes de otros centros. Este objetivo se planeó para comprender el fenómeno de la colaboración fuera de los centros, en tanto que, a partir del uso de las TIC, resultase asequible el relacionamiento más allá de las fronteras de la organización, en comunidades docentes más amplias, donde la participación no dependa del conocimiento personal y profesional del otro. Sin embargo, en los casos que se coordina alguna actividad con otro centro, lo usual es que las tareas se realicen en paralelo y la responsabilidad se diluya, por lo que no entrarían en la definición de colaboración. En otros casos, lo que se entiende por colaboración entre organizaciones es el trabajo de un docente del centro, con uno de otro centro. Lo usual es que estos docentes coincidan trabajando en alguna institución y, por lo tanto, tengan afinidad. Sin embargo, no se ajusta a la idea de colaboración interinstitucional, sino que también se trata de cooperación o alianzas, con similitud a las que proponen Wood y Gray (1991).

La colaboración entre centros no es imposible, pero no resulta fácil de lograr. Esto parece lógico, si se atiende a la teoría. Son varios los autores que defienden que la colaboración se asocia a la comunidad docente en el ámbito de la organización, donde las sinergias de la cultura y el clima escolar permiten la relación e interrelación entre colegas (Armengol, 1999; Deal & Peterson, 2016; A. Hargreaves, 1994, Ronfeldt, Owens, McQueen, & Grissom, 2015; Westheimer, 2008, entre otros). El ideario de la colaboración que manejan los docentes requiere de afinidad para llevar adelante las tareas y vincularse profesionalmente con docentes de su asignatura o grado para colaborar. Si no hay un vínculo previo, el acercamiento profesional no es visto como posible. Por otra parte, el desarrollo de sentido de pertenencia y la creación de comunidad se hace más difícil si se tiene en cuenta que sólo se trabaja con grupos reducidos de docentes en su mayoría dentro del centro, con los que se tiene afinidad personal, tal como proponen Barth (1990) y Westheimer (2008).

En suma, de contrastar las ideas que manejan los docentes sobre lo que significa colaborar con la teoría de la colaboración, surgen discrepancias. Esas discrepancias entre los puntos de vista de los participantes sobre lo que implica colaborar, se convierten en dificultades para el relacionamiento. La principal dificultad refiere a cuando un docente cree que colabora y no recibe en contraparte una "colaboración" similar, o su aporte no es visto como colaboración por los demás. Es en este sentido donde la idea de colaboración cobra más significancia frente a la vinculación que hacen los docentes con los atributos ideales de un colega que colabora. Porque de alguna forma, parece más importante entrar en la categoría de colaborador, como predispuesto al trabajo con otro, que desarrollar experiencias de colaboración efectiva. Otras dificultades, de orden operativo, tienen que ver con la performance de una colaboración incompleta. Es decir, algunos elementos teóricos son observables, pero son instrumentales y su presencia puede llevar a la cooperación, si no se combinan con la reflexión y generan aprendizajes o beneficios mutuos que los transformen en colaboración (Vangrieken et al., 2015).

12.2. Sobre las condiciones previas para el desarrollo de la colaboración. Elementos imprescindibles para el éxito

Para asegurar una mayor comprensión de la interrelación entre los elementos que configuran las condiciones previas de la colaboración, este apartado consta de cuatro partes. A pesar de que esto implica separar los elementos que constituyen las condiciones previas, la organización establece un hilo argumental que articula los componentes en un enfoque donde las TIC aparecen asociadas como emergentes, en las temáticas propuestas.

12.2.1 Clima organizacional y relaciones interpersonales

Hasta ahora se habló del clima de cada centro como las percepciones de los participantes respecto del ambiente de trabajo. En línea con la postura de Tschannen-Moran y Gareis (2015) el clima se define, entre otras cuestiones, según la relación de los docentes con la dirección. En este sentido, y según la tipología de estos autores, la mayoría de los centros presentan un clima de trabajo positivo. Sin embargo, atendiendo al desempeño de los estudiantes, el respaldo de la comunidad y las posibilidades de desarrollo profesional docente, no todos los centros presentan un clima “vibrante”, como los autores categorizan.

Un clima vibrante en el que la dirección tenga un estilo de liderazgo que empodere a los docentes y se conjugue con un buen desempeño académico de los estudiantes solo se reconoce en dos casos, que pueden tomarse como emblemáticos del estudio (3 y 5). En los demás, el clima agradable para el trabajo no es suficiente para impactar en los aprendizajes de los estudiantes, generar vínculos con la comunidad o empoderar a los docentes. En otras palabras, todos los elementos que configuran el clima organizacional deben estar presentes en el centro para el desarrollo de la colaboración y viceversa. Esto se logra si en el centro existe una cultura colaborativa.

Pero antes de pasar a la cultura organizacional, se han de examinar los resultados respecto de las relaciones interpersonales. Las relaciones en el centro escolar no se limitan a los docentes y la dirección, sino que incluyen padres, estudiantes, administrativos y a toda la comunidad. En la realidad de los centros, y tal como establece Arends (2012), donde el contexto es menos favorable, el impacto en el relacionamiento en el aula es importante y con las familias, difícil. En casos donde el contexto es algo desfavorable o una proporción de estudiantes matriculados presenta vulnerabilidad, el trabajo de aula y el relacionamiento con las familias se ve condicionado. El esfuerzo por lograr un mayor relacionamiento con las familias está presente en casi todos los casos, pero los logros alcanzados son magros en la mayoría de los centros, a excepción de los casos emblemáticos. El relacionamiento con la comunidad, en general, es bueno en todos los casos, por lo que se entiende que los centros tienen buenas interrelaciones con el entorno.

Las relaciones entre docentes y dirección implican la discusión sobre el liderazgo y el estilo de dirección (Price, 2012; Price & Moolenaar, 2015). Partiendo de la base de que la colaboración se logra a partir del liderazgo distribuido, en la mayoría de los centros estudiados no logra identificarse la presencia de estrategias sostenidas para su promoción. Las características que proponen los autores como constitutivas del liderazgo distribuido se presentan en forma aislada y puntual en centros donde la figura del director es valorada como apoyo de las iniciativas docentes (véase recopilación realizada en capítulo 5).

Algunas características del liderazgo distribuido, que en ciertos casos se sostienen, parecen esbozar la aparición del liderazgo colaborativo. Es decir que existen centros donde la dirección escolar tiene potencialmente un estilo colaborativo de liderazgo que puede presentarse como intermitente, pero que en todo caso no es puro, tal como se desprende de la teoría (Oxford Leadership, 2016). De cualquier manera, las direcciones que tienden al liderazgo colaborativo parecen tener mejores resultados entre los docentes, si se visualiza el clima de trabajo en el centro, las experiencias que se identifican como colaboración, y los mejores desempeños de los estudiantes, si se miden estadísticamente.

En lo que refiere a las relaciones entre docentes, se identifican algunos de los tipos propuestos por Barth (1990, 2006). Es indudable que un grupo de docentes en cada centro practica el juego paralelo, en especial en los liceos. En las escuelas, el juego paralelo no es sostenible, debido a los proyectos de ciclo, pero puede practicarse más allá de estas coordinaciones puntuales. En varios casos se hace mención del celo profesional, en especial respecto al registro de la planificación, identificándose con relaciones adversarias. Se identifican también relaciones congeniales. Pero, como el propio Barth indica, estas relaciones motivan la colaboración, aunque no siempre la logran, tal como se constata en varios casos. Por último, y a pesar de los esfuerzos de varios directivos, las relaciones de colegialidad son aisladas y reducidas en cuanto a número de participantes. Se presentan tímidamente en algunos casos, mientras que en el resto de los centros estudiados no se identifican estas interacciones.

Las interrelaciones identificadas, si bien aportan germinalmente al desarrollo de la colaboración, no siempre la consiguen, en especial, si se atiende a la característica de desarrollo del cambio organizacional que propone A. Hargreaves (1994) como condición. Las interacciones entonces pueden compararse de acuerdo con ciertas actividades que se catalogan como formales o informales, según Little (1982). Algunas de estas interacciones profesionales, se cuentan entre las experiencias de colaboración que mencionan los participantes y permiten dar una nueva lectura a lo que sucede con el ideario de la colaboración. Es decir, tal como plantea Little (1982), el profesorado ve colaboración en pequeños intercambios o tareas, a pesar de que no habiliten un compromiso con el aprendizaje docente, ni el desarrollo organizacional. Tal es el ejemplo de acompañar grupos de estudiantes a una visita, o facilitar un libro a un colega.

Sin embargo, lo que aquí se propone es determinar si las interacciones o actividades resultan en colaboración genuina. Para que esto suceda, se insiste en revisar la colaboración como aquellas actividades que cumplen con las características propuestas por Friend y Cook (2013), en especial si habilitan a la reflexión compartida. Con este criterio, son pocas las experiencias de colaboración que se constatan. No obstante, se reconocen las tipologías de Little (1982) y de Miller y Burden (2007), como herramientas para identificar interrelaciones sustantivas que dirijan el trabajo docente hacia una cultura de colaboración.

12.2.2 Cultura organizacional

En este apartado se discute a cultura organizacional de acuerdo con las propuestas de Grueneter y Whitaker (2015). Entre los casos estudiados se identifican varios de los tipos de la taxonomía de estos autores. Por ejemplo, hay una cultura que se identifica como tóxica. Los participantes comentan lo negativo del centro y del trabajo, y sus dificultades para ir a trabajar, por lo que el malestar general desencadena una colaboración reducida.

Otro tipo de cultura que se puede identificar en gran parte de los casos es la fragmentada, aunque no se presenta de forma pura. Por ejemplo, se percibe la promoción del *statu quo*, pero en ciertos aspectos de funcionamiento, principalmente en aquellos que son prescriptos por el sistema, existe cierta interacción profesional. Esto genera experiencias que los participantes entienden como colaboración, pero los espacios de reunión no fomentan el intercambio y la reflexión, sino que siguen una agenda que los docentes entienden sin sentido.

También puede apreciarse un caso de cultura balcanizada, donde la colaboración ocurre en dos grupos, en coincidencia con lo que propone A. Hargreaves (1994). Se percibe la imposición del trabajo de un grupo frente a otro, aunque no parece haber competencia por demostrar mayores capacidades de trabajo, sino que la rivalidad se expresa entre dos miembros del colectivo. Por otra parte, en dos de los casos se presenta la colaboración confortable. En estos centros se pueden apreciar los esfuerzos de los directores para lograr una mayor colaboración, que se manifiestan en palabras, pero también en hechos, los que son reconocidos a su vez por los docentes. La cultura colaborativa no se visualiza en los casos estudiados, tal como propone la teoría (Gruenert & Whitaker, 2015; A. Hargreaves, 1994). Sin embargo, en los centros donde la cultura es de colaboración confortable, existen indicios de que se busca avanzar en la observación mutua y en el análisis crítico de las metodologías de enseñanza, elementos que constituyen la cultura colaborativa según Grueneter y Whitaker (2015).

A pesar de los esfuerzos por generar una cultura colaborativa, en estos dos casos emblemáticos no se observan estrategias tendientes a favorecer el aprendizaje organizacional, ni se buscan recursos para funcionar “al margen” del sistema, en el sentido de buscar adaptarse o procurar soluciones a los problemas que generan, entre otros, la falta de tiempo en la organización para la reflexión colectiva, el multi-empleo o la rotación de los docentes, según el caso (Nias, 1989). En esta línea, si bien se incentiva la participación de todos los integrantes, algunos miembros se mantienen al margen, debido a su perfil docente, por lo que la colaboración no es un principio valorado y aplicado de manera uniforme.

12.2.3 Perfiles docentes

En cuanto a los perfiles docentes, se ha mencionado que actitudes y aptitudes personales son elementos que contribuyen al desarrollo del trabajo en conjunto y determinan las posibilidades de desarrollo de la colaboración (González-Peiteado, 2013). El componente personal docente tiene en cuenta aspectos cognitivos y afectivos del docente. En este estudio se han mostrado los resultados indirectos del componente personal en los procesos colaborativos a partir de la visión de docentes colaboradores e individualistas, a pesar de que no se profundizó en el análisis particular. Sin embargo, se puede exponer a discusión en qué medida actitudes y aptitudes contribuyen al aprendizaje profesional, a la colaboración y al uso de herramientas TIC.

En línea con lo planteado en el estudio ICILS (Fraillon, Schulz, et al., 2013), la mayoría de los participantes reconocen a las TIC de manera positiva en relación con el trabajo, a pesar de que el uso real se vea limitado por los inconvenientes que presentan los equipos y la conexión para el trabajo en el aula. Una parte de los docentes declaran indirectamente no conocer usos o manejo de ciertas herramientas para el trabajo más allá del aula, como plataformas educativas o documentos compartidos. Las aptitudes que propone la UNESCO (2011) para la realización de proyectos colaborativos son limitadas, en especial porque no se visualizan las redes de docentes en línea como espacios para la reflexión o el aprendizaje profesional. Esta visión limitada encapsula a la colaboración en los centros, donde, como ya se estableció, es más fácil desarrollar

el sentido de pertenencia y la participación en una comunidad profesional por lo limitado de los integrantes y el conocimiento personal de los colegas.

Las aplicaciones limitadas de los recursos tecnológicos a lo meramente operativo o administrativo, sumadas a la falta de visión de las posibilidades de intercambio y crecimiento profesional con actores de dentro y fuera de los centros, hace que los docentes pierdan oportunidades de mayor desarrollo profesional. Por otra parte, la falta de sensibilización en la mayoría de los casos sobre la utilidad del registro y la difusión de las prácticas hace que la creación de conocimiento en la organización sea limitada y no se transmita hacia otros centros.

Los resultados indican que las aptitudes para el uso de TIC guardan relación con tipos de colaboración que pueden tildarse de simples o básicos, en los que existe ayuda, camaradería, pero escasa crítica y menos reflexión. Los docentes que colaboran o los directivos que valoran la incorporación de recursos TIC al trabajo, no siempre son los más competentes en relación con lo digital. Esto limita la colaboración en redes, pero al mismo tiempo no obliga a que los centros se organicen para el registro y la socialización, que se limitan a hacer circular de manera verbal y puntual, basada en la afinidad y en lo presencial.

Por ejemplo, de las competencias TIC mencionadas por Suárez et al. (2013), existen docentes con debilidades para el manejo del ordenador. Los resultados muestran que los docentes recurren a colegas más competentes para resolver problemas con los dispositivos y algunos de ellos mencionan debilidades en el manejo de aplicaciones informáticas básicas. En cuanto a las competencias pedagógicas con TIC, la planificación digital es de uso extendido en las escuelas, pero inexistente en los liceos, dado que el registro de las prácticas requiere de menos formalidades y es escasamente supervisado.

Con relación a aspectos éticos o legales, los docentes no parecen mostrar preocupación si se trata de utilizar o divulgar documentos con derechos de autor, por ejemplo, y no son críticos respecto del uso de aplicaciones no educativas, como por ejemplo redes sociales, para compartir materiales o enviar tareas, en contraste con el estudio de Cobo y Doccetti (2017). Esta falta de consciencia contrasta con la actitud negativa hacia el uso de plataformas educativas, donde uno de los miedos que se indican es que lo que suben o publican como comentarios pueda ser visto por alguien más, sin que ellos lo sepan, y que de esa manera se los controle o evalúe.

La falta de competencias pedagógicas con TIC influye en las posibilidades de comunicación con otros docentes o expertos, a la vez que limita la participación en cursos o seminarios en línea, por ejemplo en coherencia a lo que resulta del estudio de López (2013). Los resultados muestran que, en la mayoría de los casos la innovación resulta escasa, o cuando menos esporádica, y que en los centros existen tensiones normativas entre lo que requiere el sistema y lo que hacen los docentes. Por ejemplo, es notoria la insistencia del sistema en primaria para incorporar TIC al aula y a lo administrativo. Por otro lado, a pesar de la disponibilidad de formación gratuita y en línea, en general, los resultados muestran una falta de valoración de los cursos, sobre todos, relativos a los usos de las TIC.

Si se comparan los resultados obtenidos con el concepto de *transliteracy* se puede afirmar que los docentes en los centros estudiados no manejan esta alfabetización. Según lo que proponen Thomas et al. (2007), los datos confirman que las habilidades para usar diversas tecnologías no están presentes. Asimismo, si bien algunos participan en redes, la colaboración a través de estas es mínima o nula, y más bien parásita, en el sentido de tomar aportes, pero no realizarlos. Por último, si se encuadran los resultados de la comunicación de nuevos conocimientos, ya sea por

actitudes hacia la colaboración, falta de sensibilización o carencias en el manejo de las TIC, este aspecto es el menos destacado, pudiendo identificarse pocas experiencias en este sentido. Estos resultados contradicen las oportunidades de desarrollo que han tenido los centros respecto de las TIC. La sostenibilidad del modelo 1:1, la exposición a múltiples recursos y dispositivos móviles, así como capacitación y acompañamiento, no saca a los liceos de la modalidad de escuela competente en TIC y a las escuelas primarias de la modalidad digital (Kennewell et al., 2000; Lee & Gaffney, 2008).

El perfil de un docente colaborador se visualiza a partir de una serie de conductas que son señaladas por Vangrieken et al. (2015). Los resultados de este estudio coinciden con la propuesta de estos autores, aunque en algunos casos se observan dificultades. En especial, los docentes no demuestran tener noción de las implicancias del trabajo en equipo. Por ejemplo, la informalidad en la que declaran trabajar hace imposible determinar que los procesos y la planificación del trabajo sean los adecuados para el funcionamiento sostenible de un equipo de trabajo. Las dificultades manifiestas consisten en la falta de competencias para evaluar el trabajo con los estudiantes cuando es propuesto en equipo de docentes, pero estas afirmaciones no hacen más que dejar en evidencia que en realidad, tampoco evalúan o reflexionan sobre la propuesta pedagógica, ni sobre el trabajo en equipo en sí.

Otras conductas como compromiso, habilidades de comunicación interpersonal, flexibilidad o visión más allá de materias o grados, están presentes en los docentes identificados como colaboradores y ausentes en la mayoría de los docentes individualistas. En definitiva, los docentes colaboradores tienen predisposición para trabajar, experimentar y aprender con otros, pero escasas posibilidades de reflexionar con colegas, lo que limita el aprendizaje colaborativo y el desarrollo profesional, básicamente por las barreras estructurales del centro, pero también por las actitudes poco propicias de otros docentes. Además, las barreras y facilitadores a nivel organizacional, en algunos casos, terminan por desgastar el impulso colaborativo de los más entusiastas.

12.2.4 Barreras y facilitadores

Tal como puntualiza Little (1990a), los resultados muestran que, en algunos casos las experiencias de colaboración conducen hacia una modalidad de complacencia, identificando la colaboración con compartir materiales, o planificar en conjunto como rutina. En este sentido, y como advierte A. Hargreaves (1994), no toda colaboración es deseable. Es por lo que este estudio se centra en mostrar los casos en que se logra una colaboración que implica, más allá de todos los elementos que la componen, el logro de la reflexión compartida sobre los procesos de enseñanza que aseguren, además, un aprendizaje a nivel profesional.

Se identifica que una de las barreras para lograr el trabajo colaborativo son las exigencias diversas que se presentan por parte de los sistemas educativos y que restan tiempo a los docentes, potencialmente utilizable para la reflexión. Se trata de una barrera de orden estructural, a la que se suman las dificultades para encontrarse, falta de planificación del tiempo disponible y presiones (Vangrieken et al., 2015). Otras barreras, similares a las que propone la teoría (AITSL, 2015), indican la falta de confianza entre algunos colegas para compartir el trabajo, la falta de conocimiento sobre lo que implica la colaboración y sobre la importancia para el desarrollo profesional y organizacional. Asimismo, en algunos casos resulta evidente la renuencia a compartir las prácticas y fomentar la retroalimentación, o el poco espacio e incentivo que encuentran los docentes para divulgar sus experiencias colaborativas.

Las barreras que sistematizan Vangrieken et al. (2015), también se visualizan en los resultados obtenidos. Por ejemplo, en ciertos casos se menciona la falta de compromiso de algunos docentes, la actitud negativa hacia el trabajo compartido, el miedo a la crítica y las diferencias en estilos pedagógicos o personalidades dentro del grupo de factores personales que dificultan la colaboración. De las barreras relacionadas a lo grupal, los resultados del estudio indican la balcanización en algunos casos, la comunicación inadecuada, el liderazgo ineficaz y la rotación continua que no permite la conformación de comunidad en algunos centros. En relación con las barreras organizacionales, en algunos casos la falta de cuestionamiento de tradiciones institucionales que se asocian al trabajo conjunto funciona como barrera y situación de desmotivación. En otros, se manifiesta la autonomía y la cultura de la privacidad que promueve cierto individualismo, a lo que se suma la falta de políticas que fomenten, entre otras cuestiones, la socialización de las prácticas.

No obstante, los resultados también muestran que existen facilitadores, aunque modestos en cuanto a impacto, para fomentar la colaboración. Así se ha podido observar en algunos centros la creación de una visión común que es compartida entre docentes y familias, la valoración del trabajo colaborativo por parte de la dirección, la agrupación de docentes por materia o por nivel, o el compromiso con el cambio especialmente ligado al beneficio del estudiante. También se ha encontrado que algunos centros tienen por valioso el respaldo que reciben los docentes por parte de dirección, y actúan tratando de acompañar las estrategias pedagógicas con las necesidades de los estudiantes, de acuerdo con los datos de los desempeños individuales o grupales del alumnado.

Según Friend y Cook (2013), otro de los facilitadores es el uso de las TIC. Sin embargo, en los centros estudiados el impacto de las herramientas es limitado a la extensión de la comunicación para la organización de tareas concretas y, en contadas ocasiones, para promover el trabajo llamado colaborativo. Los resultados indican la baja tasa de uso de plataformas educativas para la colaboración y el intercambio entre docentes y casi nulo para el intercambio con otros centros. Los foros de debate educativo no son reconocidos como instrumentos para la socialización de prácticas y la reflexión sobre los resultados, mientras que se utilizan las redes sociales o páginas de contenidos educativos para extraer información y recursos.

Si los resultados se observan a la luz de la hoja de cotejo que propone el *National Center on Time and Learning* (s. f.) para determinar si existe evidencia de colaboración fuerte o débil, en la mayoría de los casos se presenta una colaboración débil con relación al uso del tiempo, y en cuanto a los contenidos de las reuniones de trabajo en colaboración, donde no existen mecanismos para mejorar las prácticas, o la planificación de los encuentros no permite la socialización de experiencias. Asimismo, lo usual es utilizar parte del tiempo para hablar sobre problemas de comportamiento de los estudiantes, u otros temas que no tienen que ver con la colaboración o la mejora de la instrucción.

Sin embargo, si los resultados se comparan con esta hoja de cotejo en relación con el liderazgo y el soporte pueden identificarse, en algunos centros estudiados, acciones que evidencian apoyo a la colaboración por parte de las direcciones escolares. Esto se visualiza especialmente por la valoración positiva de los grupos que se organizan para el trabajo en equipo, dado que entienden que la colaboración es una estrategia que beneficia a todos. Finalmente, al comparar los resultados obtenidos en relación con la estructura, la evidencia marca una colaboración débil en tanto los equipos se forman por afinidad personal y no pensando en quienes deberían participar, no hay un plan sostenido de trabajo y no existe divulgación sistemática de lo que los equipos logran. A pesar de que la colaboración se identifica mayormente como débil en tres de las cuatro

áreas propuestas para el cotejo en la mayoría de los centros, los resultados permiten ver desde una óptica singular lo que se percibe como beneficios de colaborar y lo que puede interpretarse como factores que impiden, o al menos entorpecen, la colaboración.

12.2.5 Beneficios y desventajas relacionados a la colaboración

Los resultados en cuanto a la percepción de los beneficios de la colaboración en los centros estudiados se ven influidos por lo limitado del ideario de la colaboración y la puntual o escasa colaboración que se experimenta. Si, por ejemplo, se comparan los beneficios percibidos por los docentes con la lista que propone B. Johnson (2003), solo algunas de las ventajas de colaborar se observan en la evidencia. Por ejemplo, en varios casos se señala el apoyo psicológico o emocional que produce el trabajo colaborativo y en casi todos se indica el compartir materiales e ideas como beneficio. En ocasiones se menciona la oportunidad de trabajar más allá de las materias y los grados con propuestas que permiten planear y discutir estrategias. Pero por lo general, comparando con las oportunidades de reflexión, de revisión de metas y el sentimiento de responsabilidad compartida por los aprendizajes de los estudiantes, estos aspectos no son cuestiones que se visualicen como beneficios de colaborar (Poulos et al., 2014).

En varios casos, el trabajo colaborativo es visto como una carga extra al ya complicado trabajo docente, que genera una presión adicional, sin compensación monetaria que lo justifique. Además, los resultados indican que el trabajo coordinado informal se asocia a la afinidad de los docentes que participan, pero en el caso de planificar el trabajo colaborativo a nivel de centro, los elementos personales y los estilos de trabajo diferentes pueden, lejos de complementar la visión de los docentes, generar fricción y problemas de relacionamiento que derive en relaciones interpersonales nocivas para la organización y los aprendizajes profesionales (Barth, 1990).

En suma, las condiciones previas necesarias para el desarrollo de la colaboración están en una fase de progresión en algunos casos, donde la cultura y el clima organizacional son propicios para el desarrollo del trabajo colaborativo tendiente a la reflexión y el aprendizaje profesional. Los perfiles de los docentes, en la generalidad de los casos se manifiestan abiertos hacia la colaboración y el uso de las TIC, pero en la realidad el uso de las tecnologías es limitado y la colaboración efímera. Esta realidad, asociada a las percepciones limitadas sobre la colaboración y sus beneficios hacen que, en la mayor parte de los casos, a excepción de unos pocos entusiastas, la colaboración sea vista como trabajo extra no remunerado. Esta visión resta motivación a los proyectos colaborativos o a casi cualquier trabajo que requiera un cambio en los hábitos y ceremonias del docente.

En concordancia con otros estudios, los beneficios mencionados, en su mayoría tienen que ver con el enriquecimiento profesional a partir del intercambio de ideas y materiales, pero en contadas ocasiones existen posibilidades de practicar una colaboración crítica que implique desafiar estrategias y propuestas de aula de colegas y participar de discusiones que aporten al aprendizaje o la formación de comunidad profesional (Gruenert & Whitaker, 2015; Little, 1990a; Vangrieken et al., 2015). En este sentido, la falta de instancias de coordinación o el uso que se da del espacio, limitan las oportunidades de socialización más o menos formal de experiencias. Asimismo, las limitadas aptitudes para el uso de recursos digitales y el miedo a la crítica y la exposición impiden un mayor intercambio en redes de escuelas o de docentes.

12.3. Sobre los procesos de colaboración. Dime qué experiencias tienes y te diré qué colaboración practicas

Los hallazgos referidos a las experiencias que los docentes cuentan como colaboración, pueden categorizarse a partir del capital social existente en los centros. Este capital social existente determina si las relaciones interpersonales dan paso a niveles más básicos o más complejos de trabajo colaborativo. En este apartado se discuten cuatro aspectos ligados a los procesos de colaboración: i) la calidad de las relaciones interpersonales, ii) los niveles, iii) los tipos y iv) los modelos de colaboración.

El contraste de las experiencias mencionadas por los participantes con la teoría permite determinar perfiles generales de colaboración en los centros estudiados y establecer una suerte de diagnóstico sobre los esquemas de colaboración encontrados. De esta manera se pueden establecer justificaciones que permitan comparar, a su vez, la colaboración desarrollada con los efectos logrados. Como se adelantó, las experiencias de colaboración en los centros están ligadas al ideario de la colaboración que manejan los docentes y, por tanto, dan forma a los procesos tenidos por colaborativos que ocurren en cada centro.

12.3.1 Capital social

Varios autores coinciden en señalar que la existencia de capital social, entendido inicialmente como la calidad de las relaciones interpersonales, es un requerimiento esencial para que la colaboración surja, se desarrolle y dé resultados (Belfi et al., 2015; Mayer & Kenter, 2016; McNamara, 2016; Moolenaar, Daly, et al., 2012; OECD, 2001).

Los resultados de este estudio sobre la presencia de capital social muestran que existe dentro de los centros, en diverso grado, un relacionamiento basado en la confianza y en el aporte de ciertos conocimientos entre pequeños grupos. Pero también se aprecia que las redes fuera de los centros tienen poco desarrollo a nivel profesional, en especial porque no existen metas comunes en este sentido, por lo que la colaboración no se configura. Los casos en que los centros han extendido redes más o menos amplias, sin dudas contribuyen al desarrollo de la colaboración dentro del centro, pero este hecho no siempre da cuenta de un crecimiento a nivel profesional o en el desarrollo del centro, reflejado en la mejora en las formas de registro de prácticas, socialización y reflexión sobre las mismas, por ejemplo.

Sin embargo, en algunos centros donde se observa una mejor relación entre docentes, estudiantes y familias, la percepción de efectividad docente es mayor. La efectividad se refleja en la colaboración presencial, y mayormente en el centro. Si se tienen en cuenta los resultados que dan cuenta del capital social digital para el desarrollo profesional docente, la colaboración en línea es escasa y no llega a configurar ninguna de las formas propuestas por Lightfoot (2016). Los resultados indican que la participación de los docentes en comunidades en línea, donde se participe en forma activa y sostenida no es visto como una opción, dado que, al no conocer a los demás docentes, de formar parte, la interacción no es bidireccional, sino más bien parásita.

Es decir, en general no se forma parte de redes de docentes en línea y los escasos docentes que participan en grupos en las redes sociales, son reacios a interactuar, aunque declaran extraer ideas de lo que allí se intercambia. Una causa para no participar de estas redes informales en absoluto es que también vinculan a los docentes a nivel personal y esto es mal visto en ciertos casos. En

definitiva, apuntarse en una red no asegura que se colabore, sino que la colaboración depende de la voluntad de interacción de cada participante.

Por lo tanto, el desaprovechamiento general de las potencialidades de la participación en comunidades en línea que impliquen interrelación para el aprendizaje auténtico, especializado y personalizado no hace factible la colaboración profesional (Castañeda & Adell, 2011). A la vez, las potencialidades de la participación mediada por las TIC como extensión del tiempo de coordinación en el centro, por ejemplo, es escasa o nula en la mayoría de los casos. Solo un caso, que participa, justamente en una red de centros como experiencia piloto, da tímidas muestras de participación en línea y sólo con relación al proyecto específico. Como esta red concreta encuentros mensuales, es posible que los docentes prefieran las posibilidades de intercambio presencial y esto explique la baja interacción mediada por las tecnologías, entre otros factores por las aptitudes respecto del uso de TIC.

En suma, el desarrollo del capital social en los centros puede indicarse como reducido, en tanto no alcanza a integrar a todos los docentes de un mismo centro. Fuera de los centros, existen casos con diferentes grados de participación en redes, pero en su mayoría refieren a la interacción puntual para un fin específico y se dan en lo presencial. Las redes en línea de centros no son comunes, o al menos no son identificadas por los participantes, y las redes de docentes en línea se basan en plataformas informales donde algunos de los participantes desestiman la adhesión, y otros se limitan a extraer recursos sin realizar aportes.

12.3.2 Niveles de colaboración

La academia menciona que la colaboración tiene diferentes niveles que implican, en general, la sumatoria de procesos que se integran en un *continuum*, debido a que no siempre es posible establecer en qué nivel se encuentra una organización (Vangrieken et al., 2015). En concordancia con los resultados sobre el concepto de colaboración que manejan los docentes, que en líneas generales se asocia a cualquier acción que implique “trabajar juntos”, los niveles de colaboración encontrados son básicos (véase apartado 11.2.4).

Los resultados se alinean a experiencias de cooperación y a la existencia de grupos de trabajo, estables o *ad hoc*, según las necesidades puntuales o iniciativas específicas. En estos niveles, la colaboración puede existir, pero no siempre es el resultado. De hecho, puede plantearse que, dada la evidencia al respecto de lo que los docentes entienden por colaboración, en la realidad, la cooperación sea la forma de trabajo más extendida en los centros estudiados. Esta afirmación se fundamenta en que, a partir de las descripciones de los participantes, el aprendizaje es individual y no colectivo como se busca en la colaboración. Otra fundamentación es que, en la cooperación, el resultado es la sumatoria de trabajos individuales, tal como describen los docentes en la mayoría de sus experiencias.

Ciertas veces, las experiencias planteadas refieren a trabajo en grupo, y la participación se observa en función de que el resultado del grupo sirva a los fines individuales del docente que participa como, por ejemplo, la coordinación de criterios para el apoyo a estudiantes o el establecimiento de líneas de acción para los proyectos de ciclo. Los equipos de trabajo son más difíciles de encontrar. En algunos casos, como la planificación compartida, el trabajo en equipo puede observarse. Pero en general, cuando los participantes hablan de trabajo en equipo se trata de una confusión sobre el término, debido a que no existe una composición que dé cuenta de habilidades

complementarias entre los miembros y no existe un sistema de recompensas asociado al desempeño del equipo.

Sin embargo, y como señalan Vangrieken et al. (2016, 2015), dadas las características de los sistemas educativos, no es esperable que existan y se desarrollen equipos de trabajo entre docentes, tal como se evidencia en los resultados de este estudio. Entre las barreras para la formación de equipos está la visión de la autonomía y de la libertad de cátedra que reclaman los docentes, además de que no existen espacios para el trabajo, ni remuneración o reconocimiento por este tipo de iniciativas. La faceta individualista que todo docente tiene con relación a sus propuestas de aula y sus registros de trabajo termina por emerger hasta en los más entusiastas para la colaboración y hace perder la idea de responsabilidad compartida por los resultados, que debe presentarse en un verdadero trabajo en equipo.

El nivel de comunidad docente se presenta en algunos casos, donde el liderazgo y la cultura escolar manejan estrategias de integración de nuevos miembros para que compartan creencias e intereses comunes, en concordancia con la propuesta de Westheimer (2008). Esto parece más factible de lograr en las escuelas que tienen poca rotación docente interanual. En los liceos, las barreras estructurales son más acentuadas diluyendo la interdependencia, y acentuando el individualismo. En la mayoría de los casos existe una participación en las decisiones del colectivo y en las acciones para llevar a cabo que se relacionan a objetivos del centro, o del nivel. Sin embargo, las limitaciones para que exista reflexión compartida, las dificultades para el manejo del disenso y las limitaciones a los intercambios colectivos, reducen las posibilidades de que se logre una comunidad docente en ciertos casos. En los centros en los que se han logrado avances para su creación, las limitantes mencionadas, en mayor o menor grado funcionan como un anclaje para su funcionamiento. Los resultados muestran que la promoción de comunidad docente en varios casos no ha logrado evitar el aislamiento de algunos maestros y profesores, y no ha impactado de manera efectiva en el desarrollo de experiencias de colaboración, en línea con lo que proponen los autores (Little, 1990b; Rosenholtz, 1991; Westheimer, 1998a).

En los casos en que se promueve la comunidad docente y la evidencia muestra que la mayoría de los docentes participa, el nivel de comunidad profesional de aprendizaje o comunidad de práctica profesional no cristaliza, por diferentes motivos. Entre ellos se cuentan la falta de colegialidad y la escasa reflexión compartida para mejorar la práctica. Si bien existen centros donde los docentes trabajan en equipos para la planificación conjunta de los cursos y existe cierta reflexión compartida sobre la marcha de la tarea docente, los casos son aislados y no siempre se busca mejorar los aprendizajes de los estudiantes, sino que el objetivo es aliviar el trabajo de planificación, en tanto todos aportan recursos para el aula.

En ninguno de los casos que podrían configurar comunidad profesional de aprendizaje, por ejemplo, se identifica la práctica del colega en el aula y se aporta retroalimentación para mejorarla. Tampoco se observa que exista estudio de buenas prácticas, aplicación y revisión. En el caso de aplicarse ideas novedosas para el aula, en varios casos la socialización no se produce, y no existe evidencia de que se realice una reflexión sobre los resultados. En cualquier caso, la reflexión podría estar consignada en las notas de la planificación, pero muchos de los participantes declaran no hacerlas, y de hacerlas, reclaman que son anotaciones privadas.

Si se miran los resultados con relación a las conexiones con la comunidad local o global que hacen a la formación de comunidad profesional de aprendizaje, los casos donde existe este relacionamiento son pocos y la participación de los miembros es escasa y puntual. En este sentido, no es extraño revisar que, con las dificultades mencionadas para establecer comunidades

profesionales de aprendizaje, o en forma más optimista, con lo incipiente que resulta la creación de este tipo de comunidades en algunos centros, la participación a nivel de comunidades de práctica sea, cuando menos, complicado de lograr.

Las comunidades de práctica se basan, entre otras cosas, en el intercambio sostenido para la profundización de conocimientos y destrezas. Pero, ante todo, se basa en la colaboración efectiva, entendida como aquella que genera conocimiento organizacional e individual. Los resultados contradicen las propuestas de autores como Rodríguez-Gómez (2015) y Lavié (2004c), en tanto no se visualiza que la organización de equipos de ciclo sea una forma efectiva de generar colaboración, por ejemplo. En la misma línea y por lo que ha venido explicando, las comunidades de práctica entre instituciones no son explotadas ni en lo presencial ni en lo en línea, a excepción de lo que se puede lograr en el caso que participa en una red específica de centros.

En suma, los resultados generales indican que los niveles de colaboración son básicos en la mayoría de los centros, que apenas lograr incorporar elementos para el desarrollo de una comunidad docente a secas. De manera principal, se confunde colaboración con cooperación, en especial porque no existen suficientes instancias de encuentro o articulación para el desarrollo de la reflexión compartida y crítica sobre los procesos de enseñanza y los resultados obtenidos en los aprendizajes de los estudiantes. Esto no implica que los centros desconozcan las necesidades de trabajar para mejorar los desempeños y hagan esfuerzos en esa línea, pero en la mayoría de los casos, se percibe una falta de adecuación de las necesidades de mejora que se traduzca en prácticas más efectivas para los aprendizajes, llevadas a cabo por la gran mayoría de los docentes del colectivo.

12.3.3 Tipos y modelos de colaboración

Aquí se comparan los resultados del estudio con diferentes tipologías que aportan los autores para clasificar la colaboración. Para facilitar la lectura, se organizan los diferentes criterios, con los tipos propuestos y se comentan los resultados para articular la discusión (véase Tabla 150). Cada tipología, según el autor que la propone, se fuerza en cierto sentido, para integrar las experiencias que comentan los participantes, aunque los rasgos de colaboración sean mínimos. Esta decisión se fundamenta en la necesidad de encontrar ejemplos de trabajo colaborativo, al menos incipiente, en los centros educativos estudiados. El objetivo no es presentar a la discusión elementos que no tienen en cuenta la realidad, sino diagnosticar, de alguna manera, el estado de situación de la colaboración. De esta forma, la discusión se amplía y las posibilidades de conclusiones y prospectivas del estudio, enriquecen las contribuciones de la investigación, teniendo en cuenta la perspectiva de varios autores, que aportan diferentes visiones sobre lo que es colaborar.

La tipología de Lavié (2004b) es la que quizás sea una de las más apropiadas para caracterizar la colaboración resultante en los casos estudiados. Al dividir la colaboración entre aquellos procesos orientados a la obtención de un producto o resultado, y aquellos procesos orientados hacia la reflexión y, por tanto, con mayores posibilidades de aprendizaje profesional, se pueden clasificar las experiencias colaborativas de manera más fehaciente. Dado que la percepción general es que la colaboración consiste en una forma de trabajo positiva para los participantes que implica ayudar, apoyar y compartir, y donde no se menciona la reflexión, ni la socialización crítica de las prácticas, los resultados indican que, en su mayoría, los tipos de colaboración presentes son los orientados a productos, es decir, al logro de una tarea, un proyecto, un evento.

Tabla 150. Tipos de colaboración existentes en los centros

Crterios	Tipos	Resultados	Autores
Participantes	Individuos (pares)	La colaboración entre pares o grupos pequeños se presenta en algunos casos. El trabajo se ve favorecido por la afinidad y las sinergias de trabajo similares. En ciertos casos se menciona la dificultad para trabajar en grupos grandes de manera colaborativa. Entre las causas para no poder trabajar en grupos numerosos están las actitudes hacia la colaboración y las aptitudes hacia el uso de TIC, a lo que se suma la falta de espacios de encuentro presencial	Barfield (2016)
	Grupos (pequeños o grandes)		Hord (1986)
Alcance	Institucional	La colaboración institucional es más factible que la interinstitucional. En el primer caso, los resultados muestran la existencia, en algunos centros, se colaboración a nivel institucional, por ejemplo, a nivel de acuerdos de evaluación generales, que se establecen a partir de la reflexión. Sin embargo, el segundo tipo de colaboración no es común. Existen instancias de cooperación, pero no se visualiza la colaboración.	Barfield (2016)
	Interinstitucional		Hord (1986)
Estructura	Formal	Si se atiende a los resultados, la colaboración formal, aunque existen instancias en las que podría darse, no es común, sea por elementos estructurales o de la organización. La colaboración informal es la opción común y, en la mayoría de los casos es el tipo más difundido.	A
	Informal		Hargreaves & Fullan (2012) Ávalos & Bascopé (2017) Barfield (2016)
Calidad	Espontánea	La colaboración forzada o más bien el trabajo en conjunto por obligación tiende a presentarse en algunos casos, en especial en las escuelas. En el caso de los liceos la colaboración que se observa es espontánea, aunque confortable. No se critican las prácticas y, a lo sumo, los más colaborativos se amoldan a los menos flexibles para lograr el trabajo conjunto.	Barfield (2016)
	Forzada		A. Hargreaves (1994)
	Confortable		Glazier, Boyd, Hughes, Able, & Mallous (2016)
Periodicidad	Forzada	Aunque se trate de colaboración formal, en la mayoría de los casos es esporádica. No existen instancias de colaboración habitual, excepto los pocos casos donde un docente planifica sistemáticamente con otro a lo largo del año, como modalidad de trabajo.	Barfield (2016)
	Confortable		A. Hargreaves (1994)
Magnitud	Crítica	Aunque se trate de colaboración formal, en la mayoría de los casos es esporádica. No existen instancias de colaboración habitual, excepto los pocos casos donde un docente planifica sistemáticamente con otro a lo largo del año, como modalidad de trabajo.	Armstrong (2015)
	Superficial		A. Hargreaves (1994) Little (1990b)

Continúa.

Tabla 150. Continúa

Intensidad	Fuerte	Como se estableció antes, en la mayoría de los casos la colaboración tiene carácter de débil. En dos casos y a nivel de liderazgo, se muestra una valoración y promoción del trabajo en conjunto y se da lugar a la colaboración.	Little (1982) Fullan & Hargreaves (2012) National Center on Time & Learning (s. f.)
	Débil		
Percepción	Positiva	En todos los casos la colaboración es vista como positiva. Sin embargo, ponerla en práctica no es para todos los docentes. El perfil personal de los involucrados y la disposición a dedicar tiempo extra para lograr el trabajo coordinado puede hacer percibir a la colaboración como negativa por parte de algunos docentes menos dados al trabajo conjunto. Asimismo, si como en algunos casos, la colaboración es impuesta como modalidad de trabajo, puede ser vista como negativa y con resultados desalentadores para los participantes.	Vangrieken et al. (2015) B. Johnson (2003)
	Negativa		
Resultados	Orientada al producto	La colaboración orientada al logro de un producto sea beneficioso, proyecto, tarea, etcétera, es la forma más extendida entre los centros estudiados. La colaboración orientada a la reflexión se da en pocos casos, en los que no es el objetivo principal del trabajo.	Lavié (2004a)
	Orientada a la reflexión		
Medio	Cara a cara	Como se ha mencionado, las preferencias de los participantes se inclinan hacia la colaboración cara a cara. En algunos casos, la colaboración es combinada, cuando se establecen líneas generales de trabajo de manera presencial y luego se concretan las tareas o proyectos a través de las TIC. La colaboración digital pura no se manifiesta en estos casos.	Bartfield (2014)
	Combinada		

Elaboración propia.

En cuanto a los modelos de colaboración propios del ámbito escolar, los que comprenden mejor la realidad de los centros educativos estudiados, son los que proponen Krichesky y Murillo (2018). Así, los resultados muestran a la coordinación como uno de los esquemas de trabajo colaborativo, aunque, según el caso, las posibilidades de desarrollar la colaboración sean escasas. Otro de los modelos propuestos por estos autores concuerda con formas de trabajo mencionadas por los docentes de los centros estudiados. Es el caso del desarrollo conjunto de recursos, proyectos y actividades, en especial las de carácter institucional, donde potencialmente puede existir un aprendizaje profesional. Por último, se identifica como modelo de colaboración la resolución de problemas. En varios de los casos estudiados existen instancias de encuentro donde se plantean problemáticas a atender por parte del colectivo, como por ejemplo los resultados de las evaluaciones. No obstante, no existen evidencias de que se presente trabajo colaborativo sostenido, que asegure la reflexión o la socialización de prácticas.

Otros modelos, como los propuestos por Fishbaugh (1997), y Friend y Cook (2013), no se visualizan como prácticas frecuentes. En un caso se habla de la enseñanza entre pares, como una experiencia concreta y aislada. En otros, la modalidad es un deseo que dista de concretarse. Los modelos de consultoría o asesoría de expertos pueden asociarse a aquellas experiencias donde se recurre a un psicólogo o asistente social para resolver un problema. En general, los centros no cuentan con

este tipo de asistencia permanente, por lo que el trabajo de esta forma tiende a darse de manera esporádica.

El modelo de tutoría, por ejemplo, no es voluntario y se da en un solo caso, donde existen docentes que entrenan a los estudiantes de magisterio. La confianza como elemento base de este modelo, al ser el tutor asignado de manera arbitraria, no siempre se desarrolla, y tampoco se despliega la vinculación en pie de igualdad. Según el modelo de entrenamiento entre pares, los resultados muestran escasas y puntuales experiencias del *coaching* instruccional, como en el caso de los talleres sobre TIC. Por otra parte, los cursos en línea podrían tomarse como *coaching* en la nube, pero lo poco extendido y valorado de estas oportunidades de desarrollo profesional, hace que las experiencias en este sentido sean mínimas.

Por último, no es visualizada evidencia del modelo-red propuesto por Moolenaar et al. (2012) en los resultados de estudio, a excepción del caso en que algunos docentes participan en una red formal y, de cierta manera, retransmiten conocimientos y proyectos de trabajo a sus colegas en el centro. Las redes al interior de los centros son limitadas, como se ha mencionado, a la afinidad y a la comodidad de líneas de trabajo comunes que poco desafían el *statu quo* del resto de los docentes. Por lo tanto, los modelos de colaboración que pueden presentarse en los centros siempre se manifiestan de manera defectuosa, con poco espacio para la socialización entre colegas y pocas posibilidades de reflexión conjunta y crítica sobre la práctica. La falta de estos dos elementos de la colaboración imposibilita el empoderamiento docente y condiciona el desarrollo profesional, el desarrollo organizacional y el desempeño de los estudiantes.

12.4. Sobre los resultados de la colaboración. No todo esfuerzo tiene sus recompensas

Ha quedado establecido que la colaboración no es sólo ayudar e intercambiar en un modo de trabajar juntos. La colaboración, para que tenga resultados sustanciales, debe ser parte de un proceso de trabajo organizado que prevea la reflexión sobre lo que se ha realizado, y, de darse en pequeños grupos, debe socializarse, como primera medida, en el centro, pero lo ideal es que no solamente allí. Los resultados de la colaboración deben ser debidamente registrados y socializados entre colegas, deben ser criticados y evaluados para lograr un aprendizaje profesional significativo. Asimismo, deben aportar al desarrollo organizacional, en tanto los logros se reutilizan y reconfiguran para producir cambios y mejoras en la organización, y se generan conocimientos que se socializan fuera del centro.

En este apartado se plantean los resultados de la colaboración como contribución a tres logros: la creación y gestión del conocimiento, el desarrollo profesional docente y el desarrollo organizacional. Como se desarrolla a continuación, a pesar de los esfuerzos de algunos centros para instalar la colaboración como una forma de trabajo continua, diferentes factores hacen que no se lleguen a concretar resultados que mejoren el trabajo a nivel organizacional o a nivel profesional.

12.4.1 Creación y gestión del conocimiento

Los procesos colaborativos promueven el aprendizaje y la creación de conocimiento individual y organizacional. En línea con lo que apunta Rodríguez-Gómez (2015), los resultados muestran que

el conocimiento individual de los docentes se comparte escasamente en los centros estudiados. La escasa circulación de conocimiento individual deriva en menores posibilidades de conocimiento organizacional. Como se ha advertido a lo largo de este trabajo, la socialización de las prácticas docentes es limitada y el uso de herramientas TIC para este fin no es extendido. No obstante, en las escuelas, el compartir planificaciones entre algunos docentes habilita a la difusión del conocimiento individual.

Los resultados muestran la falta de procesos de gestión del conocimiento, imprescindibles para generar conocimiento explícito colectivo. La principal barrera parece estar dada por la falta de conciencia sobre la necesidad de creación de conocimiento organizacional y la escasa sensibilización de los docentes a compartir el conocimiento individual. Asimismo, funciona como impedimento la discrecionalidad con que los directivos comparten los conocimientos organizacionales dentro y fuera del centro. Sin embargo, y a pesar de la informalidad que revisten la mayor parte de los procesos, en algunos casos opera la lógica que propone Dalkir (2011), según la cual el conocimiento es capturado, compartido y aplicado en el centro.

El conocimiento es valor (Sallis & Jones, 2002), pero sólo resulta valioso si no se detenta, y circula. En los centros estudiados la mayor parte de los conocimientos, individuales y organizacionales tienen poca circulación, y en los centros donde la circulación se percibe como ostensiblemente mayor, aunque sin llegar a niveles excepcionales, el uso de herramientas TIC para la difusión no es una práctica extendida.

En comparación de los resultados obtenidos sobre utilización de TIC, con las herramientas seleccionadas en el marco teórico (aulaPlaneta, 2015), los centros utilizan en escaso grado herramientas para compartir archivos y recursos para comunicarse, pero no existe evidencia que demuestre que utilizan entornos de trabajo en línea o recursos para organizar el trabajo, ni en lo formal ni en lo informal. Esto limita el desarrollo profesional, y como consecuencia, limita también las probabilidades de desarrollo organizacional.

12.4.2 Desarrollo profesional docente

Si se parte de la base de que el desarrollo profesional docente se logra a partir del aprendizaje activo, la observación y la reflexión (AITSL, 2011; Macià & García, 2016) algunos centros logran, en cierta medida, avances en estos sentidos. Como se ha visto, el compromiso de los docentes con la colaboración es escaso y variable en la mayoría de los centros, por lo que el desarrollo profesional por la vía de la colaboración es mínimo en gran parte de los casos.

Dado que los niveles de colaboración son principalmente básicos, y no existe participación en comunidades de aprendizaje profesional se entiende que los programas de formación podrían suplir estos inconvenientes. Sin embargo, la evidencia muestra una baja disposición de los docentes a la formación continua con relación a cursos y capacitaciones. Por otra parte, los resultados muestran que, en la mayoría de los casos, los cursos a los que asisten los docentes no habilitan modalidades de intercambio entre los participantes. También resulta que las temáticas no son del todo atrayentes a los docentes, para participar en las instancias de formación propuestas por los sistemas o el Plan Ceibal, por ejemplo.

De cualquier manera, las actividades tradicionales para el desarrollo profesional, es decir, cursos, conferencias, talleres, tienen menor impacto que las actividades no tradicionales, que involucran el trabajo entre pares, la observación y el entrenamiento con colegas (Bayar, 2014). En otra línea,

los resultados indican que la apertura de los docentes colaboradores al aprendizaje informal transforma las oportunidades de intercambio, por mínimas que sean, en potenciales aprendizajes para el desarrollo profesional (Kyndt et al., 2016). Lamentablemente, mucho depende del perfil profesional del docente, por lo que no sería recomendable trasladar la formación y el desarrollo profesional solo hacia este ámbito informal. Sin embargo, el aprendizaje informal es el que parece primar en los casos estudiados, más que nada de manera individual, pero poco en la modalidad combinada (individual y colectiva) que implica aprendizaje organizacional.

El desarrollo profesional, entonces, no descansa solamente en la formación continua a través de cursos, sino que requiere de sistemas de información y difusión efectivos que permitan recolectar y compartir buenas prácticas y métodos innovadores (Vaillant, 2016b). En este sentido, se insiste en que los resultados del estudio demuestran que la difusión de prácticas es escasa y se basa en titulares o registros fotográficos que no transmiten información suficiente como para ser analizada y adaptada por otros docentes.

En suma, dado que la colaboración se mantiene en esquemas básicos que no habilitan a la creación y gestión del conocimiento generado en los centros, el desarrollo profesional por vías no tradicionales no es posible. Asimismo, sumando lo limitado de la difusión de buenas prácticas a la escasa participación en cursos que muestran los docentes en general, las oportunidades de mayor desarrollo profesional por las vías tradicionales se reducen. En connivencia con un sistema que favorece la antigüedad más que los méritos profesionales, los docentes tienden a dejarse estar en la formación continua, alegando falta de incentivos y de tiempos. Así, en un círculo vicioso, los resultados del desarrollo profesional impactan en el desarrollo organizacional del centro.

12.4.3 Desarrollo organizacional

Como establece Rodríguez-Gómez (2015) el aprendizaje individual puede transformarse en aprendizaje organizacional en la medida en que existen mecanismos para el aprendizaje colectivo. El aprendizaje organizacional, necesario para el desarrollo organizacional depende de las personas que forman la organización, es decir, de la voluntad que tengan de desarrollar nuevas formas de aprender a aprender.

Según los resultados obtenidos, no existen mecanismos para el desarrollo del aprendizaje organizacional, sino algunos esfuerzos que se orientan hacia el aprendizaje y el compartir conocimiento, situación que se identifica en pocos casos. Por lo tanto, los procesos de desarrollo organizacional necesitan ser priorizados, desde los centros o desde los sistemas, de manera que se logre el aprendizaje organizacional que permite el desarrollo del centro, tal como propone Rodríguez-Gómez (2015).

Los casos estudiados no muestran avances remarcables con relación al desarrollo organizacional, quizás por falta de iniciativas de los centros, pero más que nada, por la falta de autonomía que marca el sistema educativo. Así, por más que un par de casos pongan en práctica ciertos mecanismos para diagnosticar, autoevaluar y programar intervenciones respecto de los aprendizajes de los estudiantes, no basta para sacar a los centros del estadio de organización marco u organización como contexto de intervención (Gairín, 2000; Gairín et al., 2009).

En definitiva, en la mayoría los centros estudiados el trabajo se enmarca en el funcionamiento operativo básico para cumplir programas y directivas, de manera de lograr los estándares necesarios. En algunos centros se prioriza la creatividad por sobre las competencias profesionales

y el trabajo se articula principalmente por la existencia de proyectos institucionales. En estos centros-contexto, la colaboración está presente, pero el nivel básico y esporádico que presenta no permite incorporar nuevas formas de hacer, más efectivas para alcanzar el estadio de organización que aprende. De cualquier manera y en algunos centros, se observan mecanismos que tienden a institucionalizar el trabajo colaborativo mediante el uso de las reuniones de coordinación como espacio de reflexión, con mayor o menor éxito para progresar hacia el desarrollo organizacional, dependiendo del tipo de centro.

12.5. En síntesis

Los resultados han mostrado que, a partir de lo limitado que los participantes entienden el hecho de colaborar, se produce un efecto cascada sobre los niveles de colaboración y los modelos aplicados en los centros. Esto deriva en un bajo desarrollo profesional a partir de la colaboración y como consecuencia de la falta de estrategias para la creación y gestión del conocimiento generando un bajo índice de aprendizaje organizacional. Sin embargo, en algunos centros se han observado acciones tendientes a valorar las experiencias de colaboración y a fomentarlas entre docentes. En algunos casos, los resultados se perciben mejores que en otros, en especial en aquellos en que las condiciones previas son mayormente favorables. La presencia universal de herramientas TIC, por otro lado, que según los autores tiende a mejorar los procesos colaborativos por la posibilidad de trabajo asincrónico, no es explotada en todo su potencial. A pesar de declararse abiertos al uso de las TIC, en muchos casos se ha observado falta de competencias para un mayor uso y, además, la existencia de problemas con la conectividad y los dispositivos, que desestimulan el trabajo con las herramientas y los recursos que aporta el Plan Ceibal.

Capítulo 13. Conclusiones

Este capítulo, que da cierre al estudio, presenta, en primer lugar, una síntesis del trabajo llevado a cabo y los hallazgos realizados, organizada en torno a la reflexión sobre los objetivos planteados para el desarrollo de la investigación. Aquí se exponen las principales conclusiones a las que se ha arribado sobre el comportamiento del fenómeno de la colaboración, en los centros educativos públicos de los niveles de primaria y secundaria del departamento de Colonia, Uruguay. Las conclusiones, si bien se contextualizan en el departamento, tienen un componente genérico como veremos a continuación, dado que el funcionamiento de los sistemas estudiados es homogéneo en todo el territorio nacional.

En segundo lugar, se presentan las limitaciones del estudio y, por otra parte, posibles líneas de investigación a futuro, así como algunas perspectivas vinculadas a la temática de la colaboración docente. En tercer lugar, se plantea una taxonomía de la colaboración desarrollada a partir de los casos estudiados, pero comprendiendo, a la vez, una tipología generalista.

Esta generalización habilita la proposición de estrategias de promoción de la colaboración y del uso de las TIC, aunque la situación actual de los subsistemas educativos estudiados resulte en cierto modo un contrapeso. Por último, se sugieren algunas mejoras sobre las situaciones observadas, y se plantean propuestas concretas para promover la colaboración en los centros.

13.1. Conclusiones relativas a los objetivos del estudio

El objetivo general de este estudio se centra en analizar las formas de trabajo colaborativo docente que se manifiestan entre maestros de primaria y profesores de secundaria en centros educativos públicos del departamento de Colonia. Los cuatro objetivos específicos que se desprenden han permitido el acercamiento a los principales aspectos que caracterizan el fenómeno del trabajo colaborativo, de manera de identificar la colaboración en los sistemas estudiados y describir las modalidades en que se desarrolla.

13.1.1 Objetivo específico 1: Identificar los procesos de colaboración docente, dentro y fuera del centro, con y sin uso de las TIC

La identificación de los procesos de colaboración docente se ha basado en el análisis de las experiencias de los participantes tanto referidas al trabajo colaborativo no mediado por la tecnología como a la utilización de estas herramientas para desarrollar las prácticas con sus colegas. También se ha aportado a la obtención de resultados la visualización de las ideas de los participantes sobre el concepto de colaboración y las características para identificar al docente colaborador. Por otro lado, y como forma de categorizar el uso de las TIC en los procesos, se han recogido y analizado las percepciones de los participantes sobre las tecnologías, en especial, pero no exclusivamente, las proporcionadas por el Plan Ceibal. Las conclusiones sobre este objetivo se presentan en base a los elementos mencionados, de forma que reflejan la existencia de procesos de colaboración docente en distintas modalidades (véase Ilustración LXXVII).

Ilustración LXXVII. Procesos de colaboración docente según uso de las TIC

		Procesos de colaboración	
		Dentro del centro	Fuera del centro
Uso de herramientas TIC	Presencial	✓	✓
	Mediado por las TIC	✓	✗

Elaboración propia.

En primer lugar, las prácticas identificadas por los participantes como experiencias de colaboración han representado una amplia gama de actividades asociadas al trabajo del docente. En general, si se examinan las prácticas clasificando actividades que se desarrollan con colegas

que pertenecen al mismo centro en que se trabaja, y revisando las prácticas con docentes de otros centros, la cantidad de experiencias se inclina a favor del primer grupo, lo que puede asociarse al sentido de comunidad del centro y a la reticencia de los docentes a interactuar profesionalmente con quienes no conocen.

Sin embargo, y como se ha planteado en la discusión, el contraste de los resultados con los referentes teóricos indica que no todas las prácticas que se han identificado como colaboración por parte de los participantes han podido encuadrarse en este constructo. La falta de claridad para definir en qué consiste la colaboración y diferenciarla, por ejemplo, de la cooperación que practican, configura una barrera para el desarrollo de procesos colaborativos, generando además tensiones. Un primer escenario de tensiones se plantea entre quienes creen que colaboran y aquellos que perciben esa colaboración como insuficiente. Otro escenario de tensiones se da cuando los que efectivamente colaboran ven que sus colegas directamente no se involucran en el trabajo compartido. Las variantes en cada escenario son innumerables, en igual proporción que los problemas que genera la diferencia de expectativas sobre qué esperar de la colaboración.

A partir de la reducción del foco sobre la colaboración en base a la teoría, se han visualizado escasas experiencias de colaboración que puedan ser vistas como la aplicación de métodos con cierto grado de sistematicidad y sistematización y que, de hecho, permitan hablar de colaboración como un proceso enfocado a resultados. De cualquier manera, son más las experiencias de colaboración de este tipo que se logran con colegas del centro o con excompañeros de estudios que con docentes de otros centros, con los que no se haya tenido interacción previa.

A pesar de haberse encontrado relativamente pocas experiencias de colaboración, tal como se han definido en este estudio, sí ha sido posible identificar actividades, propias del quehacer docente, que aportan en cierta medida a los aprendizajes individuales y al trabajo colectivo. Por ejemplo, cuando los docentes hablan de la ayuda, del apoyo y el compartir, tanto sea de manera formal como informal, sin dudas refieren a interrelaciones con cierta significancia, en primer término, a nivel personal. A nivel del centro, estas interrelaciones también son percibidas como significativas, pero la importancia se diluye según la cantidad de docentes que forman parte del colectivo. En otras palabras, si se habla de un colectivo de cincuenta docentes, donde solo unos pocos se relacionen fluidamente mediante actividades de ayuda, apoyo e intercambio, el panorama para lograr la colaboración será menos alentador que si se trata de colectivos de cinco docentes, donde algunos de ellos se interrelacionen positivamente.

En cualquier caso, realizar actividades propias de la profesión docente, no implica colaborar. Un caso que ilustra esta afirmación es la estrategia que mencionan utilizar algunos centros para tratar con estudiantes disruptivos. El hecho de cambiar de clase a un estudiante con mal comportamiento hasta que se calme y pueda volver a su grado no es, en sí, una forma de colaboración. Puede ser una ayuda para el maestro del grado, y sin dudas, un apoyo frente a cierta dificultad puntual del docente, pero a menos que después se concreten reuniones, se establezcan estrategias y se concreten líneas de acción sobre las que se reflexione, cosa que no parece suceder en los centros estudiados, no se debería visualizar como colaboración.

Es que, en definitiva, las experiencias de colaboración dentro y fuera del centro, así como han sido explicadas por los participantes, carecen de dos elementos fundamentales: la reflexión crítica sobre lo realizado y la socialización de las prácticas, especialmente a partir del registro detallado de las mismas. Es cierto que, en algunos casos, experiencias como la planificación en duplas, el trabajo de pares en el aula y la realización de proyectos por grado, ciclo o nivel resultan en colaboración genuina y los participantes dan cuenta de las posibilidades de aprendizaje

desarrolladas. Sin embargo, estas formas de trabajo son puntuales en los casos analizados en este estudio. En ocasiones, la planificación de ciclo, por ejemplo, se transforma en cooperación, porque el trabajo es individual y la aplicación a puertas adentro del aula. En contadas ocasiones, el equipo de ciclo reflexiona y, en menos oportunidades, socializan con el resto del colectivo sobre sus logros.

Más allá de la crítica a las escasas experiencias de colaboración que han sido encontradas, es necesario tener presente que las actividades relatadas por los participantes han sido valoradas de manera positiva. Esto hace pensar en dos cuestiones. Por un lado, cómo uniformizar, al interior del centro, el criterio de colaboración para que no se generen tensiones en las interrelaciones entre los miembros del colectivo. Por otro, determinar cómo han de impulsarse actividades en colaboración que involucren un aprendizaje significativo a los participantes y en contrapartida, no sean visualizadas como una carga más para el ya complejo trabajo docente.

La respuesta está al alcance de la mano: mejorar las competencias para el uso de las TIC en la colaboración. Sin embargo, esto resulta más fácil de decir que de hacer. Después de diez años de implementación del Plan Ceibal en el país, algunos docentes no han incorporado herramientas TIC al aula, o lo han hecho esporádicamente, mientras que la generalidad de los participantes declara usar como herramienta para la colaboración la mensajería instantánea y en ocasiones el almacenamiento compartido en la nube. Esto demuestra, asimismo, las limitaciones del manejo de herramientas más complejas como las plataformas educativas.

La mayoría de los participantes manifiesta que las TIC facilitan el trabajo ya sea en el aula como con colegas. La visión general es positiva. Sin embargo, al explorar la utilización real de las TIC, la aplicación en la práctica resulta que, para el aula, son más las dificultades derivadas de su uso, que los beneficios obtenidos. La falta de equipos y de conectividad atentan contra el uso de plataformas educativas que los docentes no se han capacitados para usar y que, además, visualizan como un incremento del trabajo de planificación y evaluación.

Los procesos de colaboración con colegas pertenecientes al colectivo del centro se suscitan mayormente de manera presencial y la semi-presencialidad resulta en gran medida operativa, y fundamentalmente comunicacional. Con docentes de otros centros, los trabajos se concretan, también, de manera presencial y semipresencial. La participación en foros de intercambio mediado por las tecnologías, como por ejemplo las redes sociales, que los participantes identifican con colaboración, no representa más que un intercambio digital de materiales, algo que no aporta a la reflexión crítica sobre los recursos manejados o las prácticas desarrolladas. No obstante, a pesar de su informalidad, discrecionalidad y la visión negativa que manifiestan algunos docentes, se trata de un proto-uso de redes que puede ser pensado como origen para el desarrollo de modelos-red de colaboración. Si estos usos existiesen, el cuadrante que combina colaboración fuera del centro con mediación de las TIC dejaría de estar sombreado (véase Ilustración LXXVII).

En suma, los procesos de colaboración docente que se han observado con colegas del centro son los que resultan de la planificación compartida, el trabajo en duplas en el aula, las actividades planificadas en los espacios de coordinación flexibles y que habilitan el trabajo en equipos, y la planificación de actividades en el grado. Estos procesos tienen lugar de manera preferentemente presencial, aunque en algunos casos la coordinación de actividades puede desarrollarse por mensajería, y en ocasiones a partir de documentos en la nube. Los procesos que se coordinan con docentes con los que se tiene afinidad, pero no se comparte el lugar de trabajo implican generalmente la planificación del grado. En este sentido, se ha observado que esta planificación ocurre de manera presencial, fuera del tiempo de trabajo en los centros y *motu proprio*.

13.1.2 Objetivo específico 2: Analizar las formas en que se da el trabajo colaborativo docente presencial y el mediado por la tecnología

Parece claro que el manejo de los recursos tecnológicos depende de la confianza que el docente tenga para usar las herramientas. Y es que cada docente declara utilizar aquellos recursos en los que ha logrado cierta pericia, y luego, por comodidad o por falta de estímulos, seguramente se ha quedado atrincherado en su zona de confort TIC. Lo mismo pasa con las metodologías de enseñanza en ciertos casos. Y esta zona de confort, a la que se pueden asociar ciertas debilidades del sistema como, por ejemplo, la falta de estímulos a la formación docente continua habilita a que una parte de los docentes se muestre reacia a compartir lo que hace.

El temor, la falta de estímulos y las incapacidades para lidiar con la crítica constructiva, son algunas de las barreras que han logrado romper aquellos docentes que colaboran. Sin embargo, uno de los esquemas que no siempre han logrado superar es el del uso de las TIC para colaborar, más allá de la utilización para la comunicación puntual. Esto tiene sentido si se observan dos cosas. Por un lado, que el intercambio presencial y la afinidad con el colega son mencionados como requisitos para comenzar los procesos de trabajo conjunto, que luego pueden desarrollarse de manera semi-presencial y asincrónica para concretar determinada tarea.

Por otro lado, que las diferencias en las competencias TIC de los docentes, hacen que, de querer trabajar en conjunto, se utilicen las herramientas TIC que todos pueden manejar. Este hecho empareja hacia abajo las oportunidades que las tecnologías pueden ofrecer a la colaboración. Es decir que si se utiliza la base del mínimo común para que la mayoría pueda participar de acuerdo con sus aptitudes TIC, los más entusiastas terminan por descartar usos más significativos porque, en definitiva, no hay colegas con los que se pueda trabajar a partir de herramientas más complejas. El hecho acaba por convertirse en el máximo divisor, entre oportunidades de colaboración y mediación de las tecnologías.

Como características del docente colaborador se ha identificado la tolerancia y la flexibilidad, que le permiten adaptarse para lograr el trabajo conjunto en circunstancias que no siempre son las más confortables. En la realidad de los centros, ser identificado como colaborador implica dedicar tiempo extra al trabajo, presiones adicionales y una carga importante para conseguir recursos que permitan llevar adelante ciertos proyectos. La apertura y el compromiso con la tarea docente le hacen ver y valorar los beneficios de la colaboración, aunque se limiten a algunos aportes e intercambios. En todos los casos la visión sobre la colaboración es positiva y se ha reconocido el enriquecimiento que produce en los participantes.

Al respecto, han surgido algunas cuestiones que requieren atención. Por ejemplo, es costoso de entender que, en la mayoría de los casos, no se dispusiese de suficiente tiempo remunerado para que los docentes se reúnan con sus colegas a planificar y programar actividades, reflexionar o intercambiar sobre experiencias realizadas, proyectadas o incluso en desarrollo. En el caso de secundaria, la compartimentación por asignaturas hace perder la visión de apertura a otras materias a algunos docentes. Por otro lado, el multi-empleo es indicado como dificultad para el desarrollo del sentido de pertenencia a la comunidad del centro. Sin entrar en el planteo de cómo se organizan y estructuran los sistemas en particular, sobre lo que ya se ha hablado a lo largo de este trabajo, se deja establecida la idea de que, en concordancia con las tendencias de sistemas reconocidos por su eficacia educativa a nivel mundial, es necesaria una revisión del funcionamiento de escuelas y liceos.

Por ejemplo, la autonomía para aprovechar los espacios de coordinación con una planificación acorde a las necesidades del centro es un tema que se debe considerar. En los centros donde la agenda de la coordinación no es impuesta por el sistema y los equipos de dirección flexibilizan el trabajo entre docentes según las necesidades de los proyectos y actividades que se llevan a cabo, se desarrollan mayor cantidad de interacciones de colaboración.

Otra cuestión que se debe considerar es el uso de herramientas TIC para facilitar el trabajo. Cabe preguntarse por qué, luego de diez años de funcionamiento del modelo 1:1, el uso declarado por los docentes es tan bajo, y por qué no reconocen herramientas TIC que faciliten la colaboración más allá del intercambio de mensajes o, en menor medida los documentos compartidos en la nube. En esta línea se apunta que, en general en los sistemas educativos, la disponibilidad de tecnologías no implica un mayor uso ni para el aula, ni para el trabajo con los colegas. Sin embargo, las características de innovación con las que se ha catalogado al Plan sugieren en un principio, otra realidad.

Quizás la barrera que configura haber sido una implantación forzada, sin el concurso de los propios docentes aún no se ha superado. Sin embargo, la evidencia ha mostrado que docentes nóveles, o incluso, los estudiantes de formación docente no han sido los más entusiastas por aplicar los recursos TIC. De hecho, en algunos casos, son los identificados como docentes individualistas, y faltos de compromiso. Aunque esto puede deberse a la reproducción de modelos aprendidos o a la cultura del centro respecto de las tecnologías, aunque podrían pensarse otras explicaciones. Por lo tanto, quizás las fallas en la incorporación de TIC están dadas por tres motivos: infraestructura, rechazo a la imposición por parte de docentes con experiencia y falta de formación con las TIC de las nuevas generaciones de docentes.

En este contexto, es necesario revisar la utilidad de las herramientas provistas por el Plan Ceibal y la pertinencia de los cursos ofrecidos, de manera de estimular el uso y la participación en redes. En cualquier caso, estas barreras pesan en las formas en que se desarrolla el trabajo en el centro y fuera del mismo, y limitan las oportunidades de procesos de colaboración que incorporen la reflexión y la socialización del trabajo. En esta realidad, son necesarios cambios estructurales, pero también cambios en la mentalidad de docentes y directivos. Además, cabe pensar que la figura de la inspección debe asumir otros roles, diferentes a la supervisión y el control, orientados más bien a la mentoría y la promoción del desarrollo profesional.

Como se ha apuntado en la discusión, las interrelaciones que permiten un clima de trabajo favorable para el desarrollo de la colaboración no pueden ser conformistas. De lo contrario, el clima es ameno para el trabajo, pero se transita en una zona de comodidad donde nada es cuestionado, nada es promovido, nada es cambiado. Esta comodidad limita las posibilidades de colaboración al desarrollarse una cultura de trabajo chata o pernicioso, en especial para el desarrollo profesional docente y el desarrollo organizacional.

Se ha anotado en este sentido la necesidad de una nueva cultura escolar, orientada a lo colaborativo, que parta de mayores instancias de formación para el uso de las TIC y que contemple instancias de encuentro significativas donde se promuevan nuevas prácticas. La colaboración debe resultar de la motivación para mejorar y debe articular la experiencia de los docentes más antiguos, con la fuerza innovadora de los profesores nóveles para asegurar un cambio de mentalidad o de paradigma escolar.

Las formas de colaboración entonces, entendidas como los procesos que llevan a la reflexión y la socialización de prácticas, se dan en aquellos centros que presentan ciertos facilitadores. Entre los

elementos positivos para que se desarrolle la colaboración están la estabilidad de los docentes en el centro, los espacios de trabajo sistemáticos y flexibles, el apoyo de la dirección, y el trabajo en grupos pequeños que han mostrado afinidad. Estos elementos facilitadores no implican que la socialización y la reflexión es una constante en los casos estudiados, ni que presenten en todas las interacciones para que se logre la colaboración. Por ejemplo, dos docentes pueden decidir planificar en el grado en conjunto, fuera del tiempo en el centro, reflexionado sobre sus prácticas semanalmente han podido sólo concretar la socialización en espacios informales con algunos colegas. En el centro puede no existir el espacio para trabajar y reflexionar, pero, por iniciativa propia y a costo personal, deciden llevar a cabo la colaboración.

Sin embargo, los procesos colaborativos que desemboquen en resultados como el desarrollo profesional y el desarrollo organizativo, o la propia mejora del centro en cuanto a desempeños, no pueden ni deben descansar en el esfuerzo personal de docentes que se sacrifican por el bien común. Es preciso que todos los miembros de la organización moldeen una cultura colaborativa, para que los entusiastas del trabajo conjunto no perezcan como mártires, desgastados por la carga de trabajo y la apatía de sus colegas.

En suma, las formas en que se ha manifestado el trabajo docente en colaboración no se sirven de los recursos TIC para optimizar tiempos o tareas con colegas del centro. Asimismo, los impedimentos en la mayoría de los centros se relacionan a problemas estructurales, específicamente a la falta de estabilidad de los docentes y de tiempos para la coordinación. El trabajo presencial dentro del centro, entonces, cuenta con limitaciones, situación que se complica aún más si a todo esto se suman las dificultades para usar recursos TIC más complejas para la colaboración. Es importante señalar que el trabajo con colegas de otros centros, que requiere de afinidad para concretarse, también prioriza lo presencial para desarrollarse. Además, la participación en redes formales ha sido marcada como puntual, limitada a pocos docentes del colectivo en uno de los casos de este estudio, y bajo una modalidad mixta (presencial y mediada por la tecnología). Asimismo, la participación en redes informales es limitada, en cierta manera pasiva, observando y tomando recursos, pero no aportando al debate ni promoviendo la reflexión compartida.

13.1.3 Objetivo específico 3: Comparar las prácticas colaborativas intra-centro e inter-centros del profesorado

En la lógica del planteamiento de esta investigación se ha creído oportuno comparar las prácticas colaborativas al interior de los centros y entre centros. En vistas de los resultados, del desarrollo de la discusión, y abordando las conclusiones del estudio, este objetivo cobra mayor sentido. En la realidad, las prácticas que han podido considerarse colaboración y no solo el cumplimiento de obligaciones relativas al rol docente, se han visto limitadas de forma sustancial al darles una segunda mirada con los lentes que ofrece la teoría. Así, las experiencias que son identificadas por los participantes como colaboración y sistematizadas en el análisis, se han reducido notablemente al cumplir con los requisitos teóricos que configuran el fenómeno. Esto muestra la amplitud conceptual que manejan los docentes sobre el tema, y las limitantes para entender la colaboración en el contexto de su trabajo.

Por ejemplo, la colaboración entre docentes de un mismo centro significa la planificación conjunta del grado entre un par de maestros, o entre un grupo reducido de profesores. Asimismo, la colaboración entre docentes de centros diferentes también se basa en la planificación y la preparación de materiales de clase. Los participantes han dejado entrever que lo más valioso es

el aporte de recursos, y la reducción del tiempo que les llevaría el planificar de manera individual. En la mayoría de los casos, la reflexión sobre las prácticas es escasa y las expectativas de socialización bajas.

En el caso en que se colabora entre centros a través de la participación en la Red Global de Aprendizajes, los dos representantes del centro en las reuniones mensuales manifiestan transmitir lo intercambiado en los encuentros a los demás, y proponer proyectos para realizar en el centro. Sin dudas, es un avance para la creación de una conciencia sobre la utilidad de las redes de docentes o centros para el intercambio y la reflexión. No obstante, la adhesión a los proyectos por parte del resto del colectivo no es general, de forma que la socialización y reflexión sobre las prácticas no es visualizada entre los docentes.

En todos los escenarios de colaboración, las experiencias se basan en mayor medida en el encuentro presencial quizás porque el entusiasmo por colaborar es mayor que las competencias TIC de los docentes para poder hacerlo. Aunque se incluyesen otras experiencias, que se han descartado porque no encajan en el concepto de colaboración, la relación respecto de las TIC no sería diferente. Entre las actividades que han sido mencionadas por los docentes, la relevancia de las TIC no es más que una forma de agilizar la comunicación y, en algunos casos, para facilitar el trabajo compartido, que siempre debe organizarse de forma presencial primero.

Al comparar las experiencias que implican colaboración en contraste con la teoría, los tipos de prácticas que se han observado son similares en los centros y entre centros. Se ha observado una recurrencia en la modalidad de trabajo, que consiste en trabajar en pequeños grupos para planificar el desarrollo de las clases y generar o seleccionar materiales para el dictado. Para esto, los docentes declaran reunirse fuera del horario de trabajo en el centro o, en el caso del liceo donde el espacio de coordinación ha sido flexible, durante ese tiempo.

La organización del trabajo docente se ha diferenciado en dos aspectos. En primer lugar, la colaboración para la realización de la planificación en conjunto del grado, de la asignatura o del ciclo, ha implica que cada docente trabaje solo en el aula, y luego socialice y reflexione en el grupo. Por otra parte, la colaboración para la planificación de proyectos entre asignaturas o entre grados diferentes, implica, en algunos casos, el trabajo conjunto de los docentes en un mismo salón, siempre que las limitantes de tiempo así lo permitían. El uso de herramientas TIC es accesorio, de manera que incluso en el proyecto de la Red se ha constatado la existencia de coordinaciones presenciales mensuales, de acuerdo con el relato directo de uno de los participantes de la iniciativa.

En suma, el trabajo coordinado que incluye reflexión compartida sobre las prácticas no difiere demasiado al tenerse en cuenta la afiliación de los docentes según centros. Se organiza mayormente de manera presencial para la planificación y en gran cantidad de casos implica el trabajo unitario del docente con su grupo. Con relación al uso de las TIC, las potencialidades de las herramientas para la colaboración como, por ejemplo, el trabajo en línea, no son explotadas y se prefieren o priorizan en la mayoría de las ocasiones las instancias presenciales.

13.1.4 Objetivo específico 4: Analizar las prácticas utilizadas para la reflexión colectiva, el registro y la organización del conocimiento pedagógico desarrollado a partir de la colaboración docente

Más allá de cómo se llevan a cabo los procesos de colaboración, o en qué medida se aplican los modelos propuestos por la teoría en los casos observados, un aspecto fundamental de los procesos de colaboración son los resultados que se obtienen a partir de su desarrollo. Es por eso que aquí se presentan las conclusiones relacionadas con la reflexión colectiva, como forma de creación de conocimiento, así como el registro y la organización del conocimiento, como forma de gestión del conocimiento creado. Estos conceptos contribuyen a determinar de qué manera la colaboración puede dar sentido al desarrollo profesional docente y en el desarrollo organizacional.

Como se ha observado a lo largo de la presentación de resultados, el registro de las prácticas ha sido más detallado y minucioso en las escuelas. También ha resultado una carga por el tiempo y las exigencias que requiere, lo que ha limitado en ciertos casos la realización de mayor cantidad de trabajo en conjunto entre docentes. La planificación y el registro de proyectos en los centros de secundaria dependen de la dirección escolar en cuanto a formalidades y presentación. Sin embargo, en todos los casos la socialización de estos registros es sumamente limitada, dado que los docentes no son proclives a la idea de que sus documentos se puedan difundir más allá de su círculo de confianza, u obligatoriamente a sus superiores.

La socialización de las prácticas, entonces, en casi todas las ocasiones se realiza de manera verbal e informal entre pequeños grupos de docentes. Esto no resta valor a la socialización dentro de los centros, pero dado que las instancias formales para el intercambio son declaradas escasas, limitan la difusión y las oportunidades de creación de conocimiento colectivo que, en consecuencia, no es utilizado en el conjunto del centro. La socialización fuera del centro es menor aún, y se da de manera verbal en espacios informales. Las limitaciones para la creación de conocimiento más allá de las paredes de la institución determinan la falta de comunidades profesionales de aprendizaje y de comunidades de práctica, o al menos, no existen elementos para afirmar que son reconocidas por los docentes participantes de este estudio. Las barreras que se han observado son, principalmente, mentales.

En cualquier caso, es cierto que existen ciertas iniciativas dentro de los sistemas que promueven la difusión de prácticas. Esto constituye un avance hacia la creación de redes de intercambio profesional reflexivo, pero de momento, la socialización de experiencias parece superficial y en todos los casos resulta de una vía, unilateral, no bilateral. Es decir, las posibilidades de interacción con el docente o grupo que ha desarrollado la experiencia no resultan posibles en la práctica o, más bien, no forman parte de las oportunidades que los docentes reconocen que pudiesen aportar a su enriquecimiento profesional.

En otras palabras, la falta de espacios formales y sistemáticos de socialización de trabajos sea intra o inter-centros, de manera presencial o mediada por la tecnología, que habiliten a la reflexión sobre las prácticas, y que generen conocimiento que permita el desarrollo profesional y organizacional, no son vistos como una oportunidad de mejora. Los docentes parecen conformarse con que sus proyectos engrosen un archivador que, a lo sumo, sea revisado por la inspección.

A falta de espacios formales de socialización, cierto intercambio informal se ha percibido en algunos casos, pero la importancia de la reflexión sobre el trabajo pierde impulso. Esto puede suceder porque al tiempo que no se percibe como importante la reflexión, resulta compleja de

concretar debido a los perfiles más individualistas y menos autocríticos de algunos docentes, y a la comodidad de otros para no interpelar. Es decir, cuando las culturas organizacionales no son puramente colaborativas no se presenta el cuestionamiento entre pares, con ánimo de pensar juntos y mejorar las prácticas. Tampoco existe la creación del conocimiento colectivo. Y sin conocimiento que gestionar, el desarrollo organizacional es limitado.

A pesar del discurso que ha sido expuesto por el profesorado sobre los beneficios de colaborar, en pocos casos se percibe la importancia de reflexionar con el colega para la mejora de las prácticas. El enriquecimiento parece estar dado por los intercambios de materiales, recursos e ideas que se pueden compartir, pero en contadas ocasiones aparece el intercambio crítico sobre metodologías y es casi inexistente la inquietud por investigar sobre cuestiones pedagógicas. A pesar de que algunos ven a la colaboración como una oportunidad de aprendizaje a nivel profesional, la organización del conocimiento pedagógico generado no fomenta el aprovechamiento para el desarrollo docente.

En suma, por la baja socialización y sistematización de registros de prácticas tanto hacia el interior como hacia fuera de los centros, así como por la falta de reflexión colectiva crítica sobre el trabajo, el aprendizaje profesional entre colegas no ha resultado relevante, o tiene bajo impacto en el colectivo docente. Esto lleva a que las posibilidades de desarrollo profesional no tradicionales, que pueden derivar del uso de las tecnologías, sean mínimas y desaprovechadas. En una línea similar, la organización saca poco rédito de los aprendizajes individuales de los docentes y, en consecuencia, las posibilidades de desarrollo organizacional son mínimas.

13.2. Limitaciones del estudio

El desarrollo de cualquier investigación puede presentar limitaciones derivadas de su diseño, desarrollo, el grado de accesibilidad de los informantes y fuentes de información, los recursos disponibles o las competencias del investigador, entre otros. Al contrario de desacreditar los hallazgos, las limitaciones emergentes han permitido comprender en profundidad el ámbito de estudio, la complejidad de los escenarios escolares y los entretelones de los sistemas educativos (Simons, 2011; Stake, 1998). En este estudio, como no puede ser de otra manera pero conviene tener presente, las limitaciones han sido variadas.

En primer lugar, una limitación de gran relevancia ha sido el hecho de que la información estadística de los subsistemas fuese de difícil acceso, limitada y en algunas ocasiones confusa o ambigua. Por ejemplo, en algunas bases de datos se encontraron diferencias para una misma información, al igual que en el contraste de los datos brindados por los centros y los registros oficiales. Por lo tanto, según el tipo de dato en cuestión, se ha decidido dar preeminencia a la información aportada por los directivos como informantes más directos de la realidad de los centros. En los hechos, las bases de datos utilizadas para el trabajo en este estudio, en la contextualización de los subsistemas y para la selección de los casos, han sido confeccionadas a partir de varias fuentes, con diferentes criterios de presentación de datos y de mediciones. Además, el obtener datos de un año, no ha implicado que el subsistema los informara al año siguiente, por lo que algunas comparaciones sobre variables de interés no han podido ser realizadas a nivel de los subsistemas ni del departamento de Colonia.

Asimismo, comparar los subsistemas educativos ha implicado un trabajo de rastreo de datos que no ha tenido los resultados deseables, en especial en el departamento de Colonia, donde se esperaba tener mayor disponibilidad de información, dado que los responsables de los subsistemas autorizaron la realización del estudio en esa jurisdicción en específico. En la misma línea, cuando se solicitaron datos del Plan Ceibal, a pesar de la amabilidad de los interlocutores, no se obtuvo la información que, en todos los casos, debería ser de dominio público como consigna la ley.

Una segunda limitación que se puede argumentar ha sido metodológica y tiene que ver con el enfoque de la investigación. Las investigaciones cualitativas según la estrategia de estudio de casos múltiples, si bien permiten una aproximación holística y profunda al fenómeno en estudio, son acotadas en relación a los casos estudiados y a los participantes involucrados (Stake, 2006; Yin, 2014). En este sentido, se han seguido las indicaciones de los expertos en esta metodología para lograr una mayor coherencia metodológica y asegurar la validez de los datos y de los resultados. En este sentido, para tratar de subsanar esta limitación y dar mayor robustez al estudio, se han elegido ocho casos, de manera que fuera posible con perspectivas lo más variadas posibles, dentro de los límites que impone la realidad de la ejecución de una investigación, sobre lo que sucede en el departamento de Colonia en contextos diferenciados (Yin, 2014).

De igual manera, una tercera limitación que puede observarse ha sido el hecho de realizar el estudio en un solo departamento del país. No obstante, las condiciones de accesibilidad física a ciertos lugares del territorio potencialmente seleccionados hubieran requerido contar con un equipo de trabajo que se desplazase en varias ocasiones a los lugares determinados. Por ejemplo, durante el desarrollo del trabajo de campo, algunas entrevistas debieron posponerse, dado que una vez en el centro en el momento acordado, el entrevistado no disponía de tiempo para participar. Esto ha implicado tiempos y recursos materiales extra, en un estudio que no ha contado con financiación o becas de apoyo externo. Un estudio similar a escala nacional resultaría inviable, incluso aunque fuera posible aceptar que un número limitado de ocho casos pudiera representar la variedad de todos los fenómenos objeto de interés.

Por otra parte, una cuarta limitación es que una tesis doctoral obliga a que el trabajo de campo sea realizado íntegramente por el candidato, privando de una mayor amplitud de la investigación por una cuestión de disponibilidad de recursos. En contrapartida, aporta mayor flexibilidad en las decisiones ante los emergentes derivados del trabajo con personas. Asimismo, existen limitaciones relacionadas al sesgo personal de la investigadora, que pueden haber influido en la interpretación de los resultados, a pesar del trabajo en la construcción del marco teórico, las estrategias de análisis desarrolladas y la triangulación de miradas entre informantes. Además, la inexistencia de trabajos previos en el país sobre esta línea de investigación no permitió contar con estudios nacionales en la materia, de forma que los referentes del país o la región que abordan temáticas relacionadas, no lo hacen de manera específica sobre el fenómeno de la colaboración docente con las TIC en el Uruguay.

13.3. Futuras líneas de investigación

Por tratarse de un estudio que carece de antecedentes en el país, en un campo tan dinámico como desafiante, las posibilidades de investigación a futuro son adelantadoras. Como continuación de este estudio, podría incorporarse la mirada de una muestra representativa de docentes de los subsistemas, a través de la aplicación de un cuestionario en los centros. Incluso, podría articularse esta visión con la de inspectores y referentes del Plan Ceibal en el área, de manera de contar con un panorama más amplio sobre el fenómeno de la colaboración y el uso profesional de las TIC.

Otra línea diferente, podría contrastar los resultados de esta investigación replicando la aplicación en centros que participan de la Red Global. Esto se justifica dado que el único caso de los estudiados que participa de la iniciativa es el que parece haber generado más estrategias de trabajo colaborativo asociadas a la reflexión crítica y estar más avanzado en el desarrollo de una cultura colaborativa.

Más allá de los resultados de este estudio, cabría indagar sobre los planes de capacitación en TIC, haciendo un seguimiento de los docentes y directivos que participan de los cursos y ponderando la forma en que la capacitación promueve el uso de las TIC para el trabajo colaborativo. También sería deseable relevar datos de uso de plataformas educativas para el trabajo en red por parte de los docentes, sean del Plan Ceibal o no, y en qué medida promueven la reflexión de sus participantes.

Parece también adecuado entender en mayor profundidad el perfil de egreso de formación docente, revisando cómo la carrera articula y promueve la colaboración entre pares y el uso de las TIC a nivel profesional. En la misma línea, podría investigarse en qué medida los docentes titulados son incentivados para el uso de las TIC en el trabajo con colegas y para la participación en redes de profesores o maestros. De estos estudios podría extraerse información que permitiese una mejor comprensión de los elementos psicológicos o estructurales que influyen en la colaboración profesional.

Desde otro punto de vista, podría explorarse la formación continua de docentes, analizando el enfoque desarrollado en los distintos formatos. Por ejemplo, sería un estudio valioso el que sondease los tipos de formación disponibles y los contenidos, pero especialmente, las visiones sobre el trabajo conjunto y la colaboración para el logro de objetivos educativos.

La indagación sobre la formación de los equipos directivos, en especial para el cargo, debería plantearse como una línea de investigación ligada al análisis sobre el desempeño en la promoción del desarrollo profesional de los docentes, así como orientarse a determinar en qué medida son capaces de influir en el desarrollo organizacional de sus centros.

Por último, también debería tenerse presente en el análisis de experiencias concretas para el trabajo en red, por ejemplo, que podrían proponerse en el sistema educativo de aquí en más y cuyo estudio permitiría ampliar el conocimiento sobre las lógicas que hacen a los docentes colaborar. En el mismo eje, sería deseable analizar la apertura de los centros a la comunidad por medio de las TIC, no solo pensando en redes entre centros sino también aquellas que permiten el acercamiento de las familias para la mejora de los aprendizajes.

13.4. Reflexiones finales: taxonomía indispensable

Las líneas de investigación que podrían complementar este estudio y las contribuciones para la comprensión del fenómeno de la colaboración en los centros que han sido realizadas podrían tomarse como un aporte de utilidad para el análisis de la colaboración en otros centros. Como parte de las reflexiones finales, se presenta una clasificación de la colaboración de acuerdo con la realidad observada en los centros estudiados, así como algunas ideas que pueden inspirar ciertos cambios para lograr mayores índices de colaboración en otros.

La taxonomía propuesta trata de reflejar las variantes de colaboración descriptas según la abstracción sobre los casos estudiados. Por sí sola, reviste una utilidad limitada, ya que es un recorte o simplificación de un fenómeno multidimensional, difícil de conceptualizar y complejo de identificar. Sin embargo, a la luz de los resultados presentados en este trabajo, la clasificación cobra eficacia en realismo y, por tanto, aplicabilidad en contextos similares. Cada tipo de colaboración sugerido intenta capturar lo esencial del concepto, a partir de los elementos que lo constituyen, y tal como se define en el marco teórico.

13.4.1 Clasificación de la colaboración docente

A partir del estudio, se proponen seis tipos de colaboración y se identifican las principales características de cada categoría (véase Tabla 151). Ha de tenerse presente que el desarrollo del trabajo colaborativo siempre debe observarse desde una perspectiva contextual y no como un fenómeno replicable producto de una simple receta. De la misma forma, la tipología expuesta no representa tipos puros, que resulten una réplica de la compleja realidad de los escenarios educativos. Dicho esto, se espera que esta taxonomía de lo que significa colaborar en los centros educativos sirva como coordenadas de partida para orientar la acción.

Tabla 151. Taxonomía de la colaboración

Características	Colaboración					
	<i>Imaginaria</i>	<i>De emergencia</i>	<i>Cosmética</i>	<i>Operativa</i>	<i>Significativa</i>	<i>Ideal</i>
Trabajo conjunto potencialmente colaborativo	x	x	x	x	x	x
Uso de las TIC para el trabajo				x	x	x
Trabajo en red				x	x	x
Reflexión/Evaluación		x		x	x	x
Registro de las prácticas			x		x	x
Socialización con colegas			x	x	x	x
Desarrollo profesional						x
Desarrollo organizacional						x

Elaboración propia.

- *Colaboración imaginaria*

Se participa en innumerables tareas y actividades orientadas a productos que, potencialmente, son colaborativas. En su discurso, docentes y directivos se enorgullecen de mostrar la amplitud de sus experiencias, presentándolas como características de la tradición institucional o parte del proyecto del centro, como modos de trabajo comprometidos con los aprendizajes de los estudiantes, y como oportunidades de crecimiento profesional de los docentes. Los docentes creen que son muy colaborativos, pero en la práctica, se aprecia que las experiencias son mayormente impuestas y terminan por desgastarlos, sin producir colaboración de manera efectiva. Las acciones concretas no pasan de la coordinación puntual o del intercambio de materiales, que muchas veces no son propios ni probados. De acordarse algún proyecto de aula planificado en conjunto, se ejecuta a puertas cerradas, sin reflexión posterior o continuidad. Las instancias de socialización son escasas, o el uso del tiempo tiene una planificación inadecuada, por lo que la reflexión es poco común. Dependiendo de la relación con la dirección, los resultados de las experiencias de trabajo en conjunto varían. Cuando el clima de trabajo es favorable, los docentes se reconocen motivados para realizar las tareas propuestas por la dirección. Cuando el clima es desfavorable, los docentes se niegan a participar, o participan de mala gana, en lo que consideran una carga que les hace desatender el trabajo de aula. No existe trabajo en red con otros centros, aunque se realizan actividades que pueden involucrar a la comunidad. No se utilizan las TIC con fines colaborativos de forma significativa.

- *Colaboración de emergencia*

Se participa en algunas tareas que tienen que ver con el trabajo del centro, o con proyectos puntuales, obligatorios, potencialmente colaborativos. Según el discurso de la dirección se trata de colectivos docentes colaboradores, pero en contraste con el tipo de experiencias desarrolladas en la práctica solo resultan actividades de trabajo en conjunto llevadas a cabo por unos pocos docentes del grupo. En la realidad se limitan a cumplir con el trabajo a reglamento y evitan cualquier actividad que les haga invertir tiempo extra fuera del centro. Lo que consideran colaboración es intercambiar estudiantes con conductas disruptivas entre grados cuando un docente no puede con una situación límite, o hablar de los emergentes de la escuela. Según el caso, pueden mostrar con orgullo cómo han solucionado los inconvenientes de la tarea docente, o cómo no pueden con los emergentes y de qué manera les afecta en el trabajo en tono de queja. La postura frente a los problemas del centro parece estar influida por las relaciones interpersonales en el centro, en especial de los docentes con la dirección. Cuando el clima de trabajo es favorable, son optimistas. Las instancias de socialización son periódicas, pero, a la vez, insuficientes para las expectativas de los docentes. La reflexión es poco común en el centro, dadas las dinámicas y la falta de tiempo. El trabajo en red es escaso, porque se trata de centros aislados en cuanto a contactos. Al igual que en la colaboración imaginaria, no existe uso de las TIC para la colaboración entre colegas o resulta marginal.

- *Colaboración cosmética*

Se participa en variadas tareas de apoyo al funcionamiento del centro y al desarrollo del trabajo pautado, pero no se busca el bien común sino la comodidad y el beneficio propio. En ocasiones, existe colaboración efectiva, pero se trata de pequeños grupos de docentes y no del colectivo como un todo. En el discurso, se enumeran múltiples actividades que, sin duda, implican una ayuda a los colegas como, por ejemplo, cubrir el puesto de alguien que falta o prestar materiales. Sin embargo, la colaboración efectiva es escasa y generalmente no tiende a la mejora de las

prácticas ni, en último término, al beneficio de los estudiantes. Se evidencia la participación por conveniencia, para obtener algún rédito personal por formar parte del trabajo. No existen instancias de reflexión y la socialización es superficial, unilateral o limitada a algunos actores. Se ponen como excusas para un mayor compromiso con el trabajo conjunto la incompatibilidad de contenidos, el multi-empleo, la falta de tiempos remunerados para el trabajo fuera del aula, entre otros. Aunque en general el clima es favorable, existe un grupo de docentes que decide la marcha del centro por encima de la dirección y del resto de los colegas. Como las TIC son escasamente utilizadas para el trabajo conjunto, tampoco es valorado en trabajo en red fuera del centro, a pesar de que pueden existir actividades combinadas con otras instituciones, de manera hasta cierto punto accidental.

- *Colaboración operativa*

Como en el tipo de colaboración cosmética, son variadas las tareas para el desarrollo del trabajo en el centro y el apoyo entre pequeños grupos de colegas. A diferencia de la colaboración cosmética, existe un grupo de docentes que lleva adelante tareas pensando en la mejora de las prácticas y el bien de los estudiantes. Las experiencias de colaboración son limitadas, dadas las dificultades para captar a mayor cantidad de participantes en los proyectos, que usualmente, forman parte de algún programa o concurso. Los docentes tienden a ser prácticos para definir y ejecutar actividades, sin demasiada atención a las formalidades que requiere la planificación. Los espacios de encuentro son aprovechados fundamentalmente para coordinar cuestiones del funcionamiento del centro, y la socialización de actividades en el espacio no es posible. Para apoyar la socialización algunos docentes participan de la publicación en línea de actividades en el ámbito del centro, pero no es una práctica extendida. La reflexión sobre la práctica no es usual, o se da exclusivamente entre aquellos que participaron de forma más directa en la iniciativa. Existen esfuerzos aislados por participar en redes docentes o de centros que, sin embargo, no encuentran contraparte para un mayor desarrollo. El uso de las TIC cobra relevancia para organizar el trabajo, pero es escaso para la práctica de la colaboración efectiva.

- *Colaboración significativa*

Existen algunas instancias de trabajo entre colegas que resultan en el aprendizaje colaborativo de los docentes. Desde la dirección se apoyan las iniciativas para el trabajo conjunto y se fomenta la reflexión colectiva en los espacios de socialización. El clima de trabajo es favorable y los vínculos con la dirección son positivos. A pesar de que no todos los docentes participan de las instancias de colaboración, son frecuentes y generalmente compartidas. Se busca sistematizar el registro de las actividades, aunque se tropieza con algunos docentes que no quieren compartir sus planes. En algunas ocasiones el trabajo es más pautado, o los proyectos no surgen del colectivo, pero no existe el sentimiento de imposición ni de rechazo a la participación en las iniciativas de trabajo conjunto. El uso de las TIC para la colaboración en el centro no es frecuente, y se prefiere el encuentro cara a cara, pero se utilizan algunas herramientas en mayor o menor medida. Se plantean instancias de capacitación en recursos digitales en el centro que son valorados de forma positiva por los docentes. En el discurso, la apertura a la comunidad tiene un rol protagónico, aunque, muchas veces, la apertura significa colaboración operativa entre los docentes únicamente para llevar a cabo sus propias tareas. En ocasiones puntuales el trabajo en red mediado por las TIC se concreta con la participación y el concurso de todos o la mayoría de los docentes en los proyectos.

- *Colaboración ideal*

Se participa en iniciativas orientadas a una evaluación conjunta, propiciando la reflexión sobre el trabajo con los estudiantes, o con los colegas. Tiene por objetivo la socialización, al menos en el centro, porque se considera un aporte que beneficia al colectivo y a la mejora de las prácticas de aula en forma directa o indirecta. Aunque, como la colaboración significativa, puede implicar ayudar al colega, existen elementos personales y profesionales que indican un resultado óptimo para los docentes que participan de la colaboración efectiva. Se distingue por buscar formas de trabajo novedosas con colegas y dentro de las aulas, que se sirven de las tecnologías tanto para optimizar tiempos y tareas, como para potenciar el trabajo con los estudiantes. El núcleo del trabajo está en el beneficio de los estudiantes, de los docentes, de las familias y de la comunidad. Por eso las actividades se caracterizan por un gran compromiso con los aprendizajes de los involucrados.

13.4.2 Propuestas para el avance de la colaboración

La colaboración ideal es, como su nombre refleja, una aspiración difícilmente alcanzable. Refleja la situación de un centro que despliega estrategias de colaboración como parte natural del trabajo entre los docentes. Asimismo, la apertura hacia el exterior y la participación en redes de docentes o de centros mediadas por TIC, que promuevan la creación y gestión de conocimiento, forma parte del bagaje del centro.

Sin embargo, en el panorama actual, para transitar hacia el estado ideal parece necesario derribar ciertas barreras que impiden la colaboración, el uso más avanzado de TIC y frenan el desarrollo profesional por esta vía. Las propuestas que se presentan aquí buscan reorganizar las piezas clave del trabajo colaborativo, aportando algunas líneas de intervención sobre las cuales reflexionar y generar mejoras.

En primer lugar, están las barreras psicológicas de los docentes. Derribarlas implica el desarrollo de estrategias de sensibilización, promoción y reconocimiento del trabajo colaborativo. En este sentido, es necesario pensar un programa comprensivo que incluya la sensibilización en la formación inicial del docente, de los docentes en servicio y de los directivos.

Durante la formación inicial, particularmente, se pueden desarrollar experiencias transversales entre asignaturas, por ejemplo, donde se promuevan capacidades de trabajo en equipo y se desarrollen competencias para el uso de las TIC. En los centros, puede lograrse un cambio de postura si se implementan talleres de sensibilización sobre la implementación de la colaboración y se dan herramientas a los docentes para implementar el trabajo en equipo. Estas instancias deben promover la necesidad de registro, socialización y reflexión del colectivo y estar ajustadas a los intereses reales del centro y sus docentes. Es decir, no se puede pensar en esquemas cerrados, preestablecidos y dogmáticos, sino teniendo siempre muy presente el contexto particular en que operan los docentes, y donde se incorporarán sus futuros compañeros.

Por otra parte, se debería lograr un relevamiento de herramientas TIC utilizadas para el trabajo en conjunto, que muestre tanto las oportunidades como el panorama real de uso y de las aplicaciones concretas a nivel profesional. A partir de esta información, sería posible determinar estrategias específicas, según los instrumentos más usados por los docentes. Se percibe que las utilidades de las plataformas educativas no son vistas como beneficiosas por la generalidad de los docentes. Aunque dentro de los programas de sensibilización y entrenamiento a desarrollar en los centros no se debería insistir con herramientas específicas, el objetivo final sería aproximar a los

docentes al uso de plataformas educativas más complejas que permitan promover la colaboración dentro y fuera del centro de una manera integral.

En paralelo, los directores deberían entrenarse para dirigir centros con mayor autonomía, para que paulatinamente puedan asumir mayores responsabilidades en la organización y estructuración del trabajo en el centro. El desarrollo de los equipos de dirección también debería orientarse a capacitar a los directores para que puedan diagnosticar el trabajo de sus colectivos a nivel humano y laboral, de manera que a partir de su evaluación puedan proponer y acordar líneas de trabajo internas para promover la colaboración significativa. Por otro lado, y vista la realidad de los centros estudiados, parece necesario que los directivos se capaciten en el uso de las TIC en general y, más aún, para la colaboración en particular.

Sería interesante también prever formas alternativas de promoción del trabajo en colaboración, y un sistema de reconocimiento de las actividades desarrolladas, en todos los casos en que el trabajo colaborativo se concrete. La promoción podría asociarse al otorgamiento de recursos extra para el trabajo en el centro, que serían administrados de forma autónoma en cada caso. En contrapartida, se podría evaluar a los centros según tres ejes complementarios: el desempeño alcanzado por los estudiantes, el desarrollo profesional alcanzado por el colectivo, y los aportes al desarrollo organizacional logrados. Asentadas las bases de mejora en estos tres ejes, se podría iniciar un proceso de promoción específica de las actividades en red para el desarrollo de comunidades en línea de centros y docentes.

En segundo lugar, sería recomendable incidir en las barreras operativas y organizativas de los centros. Parece primordial revalorizar el espacio de coordinación como un tiempo de trabajo de los docentes en temas que les interesan y necesitan resolver. También es necesario que dispongan de instancias de trabajo, en grupos más reducidos, para planificar el trabajo en equipo, el estudio metodológico de técnicas de enseñanza y el desarrollo de reflexión sobre la práctica.

En los equipos de trabajo se debería evitar caer en la conveniencia del amiguismo, y la comodidad de la confianza para descansarse en el trabajo. Sería deseable pautar el trabajo concreto, dejando márgenes a los docentes para programar sus actividades. La forma de lograr que el trabajo se encauce sería, al igual que en el caso de las barreras psicológicas, determinar una serie de incentivos por la colaboración alcanzada y sus resultados tangibles. Al mismo tiempo, y de forma periódica, los docentes deberían registrar sus reflexiones sobre el trabajo, indicando líneas de mejora para implementar en el equipo. También deberían existir mecanismos que aseguren que las conclusiones del profesorado puedan ser útiles para que otros las transfieran a sus propias experiencias.

En tercer lugar, sería necesaria una serie de acciones para revertir las barreras estructurales o sistémicas. La asignación de horas en el centro además del trabajo de aula, podría ser una solución a la falta de tiempo de los docentes para capacitarse y desarrollar más experiencias de colaboración. Parte del tiempo se podría utilizar para planificar con otros, para diseñar recursos o para el trabajo en red. La socialización sería posible en el centro de manera informal, pero habría instancias de difusión formal de proyectos (mediado por las tecnologías o de forma presencial) que permitirían una preselección de prácticas para la formación de una base o banco de proyectos y actividades. Los docentes podrían analizar las propuestas de los colegas y “votarlas” para elevar a la supervisión. Desde la supervisión se podría hacer una revisión y convalidación de estas prácticas, que el centro podría socializar en las redes de centros, con las familias de los estudiantes y la comunidad.

Esta generación y difusión constante de prácticas no sería el objetivo principal del tiempo docente. También sería deseable que parte del tiempo fuera de clase en el centro, se dedicase al estudio en equipo de las prácticas de colegas de otros centros, proveyendo retroalimentación a los grupos creadores de las prácticas. Para esta tarea, los docentes deberían actualizarse constantemente mediante la revisión de materiales pedagógicos. En este escenario, serían capaces de plantear investigaciones.

Una forma de facilitar la implementación de la revisión entre pares podría ser establecer pequeños grupos de centros entre los que se llevaría a cabo el proceso de creación, revisión y retroalimentación en un flujo más o menos constante. El rol de moderador estaría a cargo de la inspección que, a la vez, podría realizar orientaciones a los participantes. La organización del tiempo escolar de los docentes, asociando una carga horaria importante en el centro, debería evitar el multi-empleo y las presiones que esto genera, con las consecuencias sobre el ánimo y la motivación.

Es esperable que los procesos propuestos sean lentos y costosos, y que requieran de cambios en las estructuras por lo que urge la planificación de una intervención al respecto de la colaboración docente a nivel profesional. En el estado de situación del sistema educativo uruguayo, estas ideas seguramente parezcan descabelladas o, en el mejor de los casos, puedan considerarse secundarias frente a otros problemas detectados.

Sin embargo, parece claro que el cambio en el sistema educativo debe basarse en la profesionalización docente y una mayor inversión en recursos. Si los docentes no son formados, tratados y exigidos como profesionales, posiblemente el gasto en más y mejores herramientas e infraestructura, a todo nivel sea una pérdida de dinero. Si los docentes no son formados, tratados y exigidos como profesionales, es seguro que no se lograrán cambios en la educación del país. Claro que, en un punto, cuando se reúnan las condiciones estructurales, son los docentes los que tienen que poner de su parte para que el cambio sea posible.

Epílogo

Jai Singh quiere ser eso que pregunta, Jai Singh sabe que la sed que se sacia con agua volverá a atormentarlo, Jai Singh sabe que solamente siendo agua dejará de tener sed.

Julio Cortázar, Prosa del Observatorio, 1976

En el ambiente se perciben aires de revolución. Persiste la tentación de hacer un paralelismo entre la actualidad, en comparación con la situación de la educación en el país en el último cuarto del siglo XIX. La voz de académicos, docentes y directores empieza a ganar terreno en forma de asociaciones, como lo hizo la Sociedad de Amigos de la Educación Popular en 1868, con intenciones de cambiar la educación del país, de maneras más o menos radicales.

De hecho, si se presta atención, todavía se siente el olor a pólvora de la revolución Ceibal, que impactó en un sistema tambaleante hace diez años. El bando partidario de la inmutabilidad y el revolucionario han entrado en una guerra de guerrillas donde los primeros asienten y luego resisten el uso de herramientas TIC provistas por el Plan. Cual análisis político se podría aventurar a pensar que la batalla de las TIC está ganada. Sin embargo, la realidad muestra otras verdades: la resistencia o la desidia no permiten ver más allá del fervor del momento para negar lo que debería ser inevitable.

La revolución Ceibal se quiso imponer a los docentes, o al menos es lo que muchos sienten. Algunos han perseverado estoicos, inmunes a la seducción que destilan las tecnologías, firmes en sus métodos anacrónicos. El resultado, una gran subutilización de los recursos que perjudica al sistema educativo en general, pero especialmente los resultados de los aprendizajes. La revolución Ceibal se quedó corta de provisiones, y algunas legiones luchan por mantener posiciones ganadas mientras intentan conquistar nuevos territorios. Las tensiones se multiplican y los resultados cada vez son más desalentadores. La propaganda de la revolución tecnológica inunda de panfletos a una masa a la que tanto da lo que suceda, mientras el circo en pantalla no los obligue a pensar.

Pero las agrupaciones se han empezado a movilizar. De reuniones de unos pocos han pasado al escenario de los medios de comunicación y al debate público de ideas sobre cómo mejorar la educación. La tercera revolución educativa se está gestando, parece que se plantea como una contrarrevolución. Los postulados de esta nueva revolución recogen y contextualizan cambios exitosos, probados en otros sistemas, que han sido observados desde el país y repensados a partir de la realidad nacional, para tratar de acompañar las necesidades educativas de un mundo cada vez más globalizado y conectado. Salvando las distancias, como lo hizo Varela en su tiempo.

Dentro de los credos de la tercera revolución se establece que el desarrollo de la tarea docente es la clave del éxito de una mejora educativa necesaria, aunque no es la única pieza por considerar. Así, es preciso comprender las formas en que el trabajo puede ser optimizado y adaptado para contemplar las oportunidades de aprendizaje en los estudiantes. Pero, sobre todo, para mejorar las condiciones de trabajo de los docentes y su desarrollo profesional.

Al contrario de lo que muchos piensan, no son los ideólogos de esta revolución los que la llevarán a cabo. Empero, es necesario apelar al acompañamiento por parte de los involucrados en el cambio. De proclamarse la revolución, y es esperable que estalle pronto, será ineludible contar con el apoyo de los docentes para implantar las mejoras, así como apoyaron el proyecto de Varela, los pioneros en seguir sus métodos de trabajo y adherir a la causa de la modernización de la educación.

Para que la revolución triunfe, se requiere de un cambio radical en la mayoría de los docentes, que opere como revolución mental, cosa que el Plan Ceibal no se propuso o no logró extender.

Esta revolución mental debe comprometer las bases de la organización del trabajo docente, abandonando el individualismo, pero no perdiendo el valor de la individualidad. Quizás esto constituya el punto de quiebre con las ideas de Varela. Mientras que él buscaba “normalizar” la enseñanza, para que todas las escuelas funcionasen de la misma forma e impartiesen los mismos programas, esta revolución promovería el desarrollo de la autonomía de los centros para el manejo de sus prácticas, para crear conocimiento sobre las mismas, y para hacerlo verdaderamente colectivo.

Además del compromiso de asegurar el desarrollo profesional y obtener buenos desempeños en los aprendizajes, los centros deben comprometerse a la creación de conocimiento y su gestión, como forma de participación en redes de retroalimentación constante. Para esto, es imprescindible una apropiación de las herramientas TIC por parte de los docentes. Apropiación que permita generar una nueva forma de relacionamiento con la tecnología y expandir los usos y potencialidades en base a los recursos del Plan Ceibal, para así asegurar canales formales y universalizados de colaboración mediada por las TIC. Las resistencias tienen que ceder.

El trabajo aislado no sirve a los docentes y tampoco a los centros. Aprender con el otro, debe ser tomado como premisa de esta nueva revolución educativo-tecnológica. Se debe asegurar también tiempo a los docentes para que este aprendizaje sea posible. Parafraseando a Thompson (2018) los docentes deben practicar la colaboración, como el arte y la ciencia de compartir y usar conocimiento.

Para que la colaboración sea un arte y una ciencia, la observación de las prácticas, el tiempo de investigación, el manejo de vías para la difusión y, sobre todo, los espacios para la reflexión colectiva, deben ser elementos constitutivos de la tarea docente y no únicamente experiencias esporádicas que resultan más en molestias que en oportunidades de desarrollo. Es esperable que los docentes operen la revolución mental para la incorporación de estos elementos al quehacer en el centro, porque sin ellos, la revolución no es posible y la mejora de nuestra educación tampoco.

Varela afirmó que a raíz de los cambios propuestos en su reforma “pronto se constatará quienes entran en el círculo prescrito de observación y práctica, de lectura y discusión, de estudio y lectura, con el entusiasmo de personas que aman su ocupación y tienen gusto en ella”¹⁷. Hace casi 150 años, ya se conocían las fórmulas para el trabajo docente. Algunas cosas no han cambiado.

Así como los lemas de la revolución de Varela fueron laicidad, gratuidad y obligatoriedad, el llamado actual a la revolución de los docentes se basa en tres lemas: colaboración, tecnologías y autonomía. Como existen evidencias de colaboración, las esperanzas de que la revolución triunfe son elevadas. Después de todo, “la victoria pertenece al más perseverante”¹⁸.

*Yo los dejo a ustedes con esta pequeña apertura (...) para que cada uno apele a su propia imaginación y a su propia reflexión y desde luego, a partir de este minuto estoy dispuesto a dialogar y a contestar, como pueda, las preguntas que me hagan*¹⁹.

¹⁷ José P. Varela, La educación del pueblo, 1874.

¹⁸ Napoleón Bonaparte.

¹⁹ Julio Cortázar. El sentimiento de lo fantástico. Charla en la Universidad Andrés Bello, 1982.

Bibliografía

- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421-455. <http://doi.org/10.1111/1467-9620.00168>
- Adamos, G., Álvarez, W., & De Souza, R. (2007). La población uruguaya. En *La enciclopedia del estudiante* (pp. 252-259). Santillana.
- Adams, D., Harris, A., & Jones, M. (2016). Teacher-parent collaboration for an inclusive classroom: Success for every child. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 4(3), 58-71.
- Ainscow, M., Muijs, D., & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9(3), 192-202. <http://doi.org/10.1177/1365480206069014>
- AITSL. (2011). Australian professional standards for teachers. Victoria: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- AITSL. (2015). The essential guide to professional learning: Collaboration. Victoria: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Albarracín, D., Johnson, B., Zanna, M., & Kumkale, T. (2005). Attitudes: Introduction and scope. En D. Albarracín, B. Johnson, & M. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 3-20). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social*. Córdoba: Brujas.
- ANEP. (s. f.). Educación media rural. Recuperado a partir de <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/educacion-media-rural>
- ANEP. (1998). Acta N°90, Resolución 21. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- ANEP. (2015). Proyecto de presupuesto Período 2015-2019 Tomo I – Exposición de Motivos. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- ANEP. (2018). Monitor Educativo de Primaria. Recuperado a partir de <https://www.anep.edu.uy/portalmonitor/servlet/portada>
- Anfara, V., & Mertz, N. (2015). *Theoretical frameworks in qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Araújo, O. (1905). *Historia de la escuela uruguaya*. Montevideo: Dornaleche y Reyes.
- Archer, D., & Cameron, A. (2009). *Collaborative leadership: How to succeed in an interconnected world*. Burlington: Butterworth-Heinemann.
- Ardao, A. (1971). *Etapas de la inteligencia uruguaya*. Montevideo: Departamento de Publicaciones UdelaR.
- Area, M. (2005). Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(1), 3-25.
- Area, M. (2011). Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y

- desafíos para las políticas iberoamericanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 49-74.
- Area, M., Alonso, C., Correa, J., del Moral, M., de Pablos, J., Paredes, J., ... Valverde, J. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2).
- Area, M., Hernández-Rivero, V., & Sosa, J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar*, 47(24), 79-87. <http://doi.org/10.3916/C47-2016-08>
- Arends, R. (2012). *Learning to teach* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Armengol, C. (1999). *La cultura organitzacional en els centres educatius de primària. Volum I.* (Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, España). Recuperado de <http://catalog.uab.cat/record=b1473907~S1%2Acat>.
- Armstrong, P. (2015). *Effective school partnerships and collaboration for school improvement: a review of the evidence*. London: Department for Education.
- Artopoulos, A., & Kozak, D. (2011). Tsunami 1 : 1: estilos de adopción de tecnología en la educación latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 6(18).
- Artopoulos, A., & Kozak, D. (2012). Topografías de la integración de TICs en Latinoamérica. Hacia la interpretación de los estilos de adopción de tecnología en educación. En D. Goldín, M. Kriscautzky, & F. Perelman (Eds.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas* (pp. 393-452). México: Océano.
- Auerbach, C., & Silverstein, L. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York: New York University Press.
- aulaPlaneta. (2015). 25 herramientas TIC para aplicar el aprendizaje colaborativo. Recuperado 22 de febrero de 2018, a partir de <http://www.aulaplaneta.com/2015/07/14/recursos-tic/25-herramientas-tic-para-aplicar-el-aprendizaje-colaborativo-en-el-aula-y-fuera-de-ella-infografia/>
- Ávalos, B., & Bascopé, M. (2017). Teacher informal collaboration for professional improvement: Beliefs, contexts, and experience. *Education Research International*, 2017(Oct.), 1-13. <http://doi.org/10.1155/2017/1357180>
- Ávila, P. (2002). Tecnologías de información y comunicación en la educación. Proyectos de desarrollo en América Latina y el Caribe. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLV(185), 125-150.
- Ávila, P. (2008). Los docentes de la educación básica y la tecnología. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 22(46), s.p.
- Bailey, J. (2008). First steps in qualitative data analysis: transcribing. *Family Practice*, 25(2), 127-131. <http://doi.org/10.1093/fampra/cm003>
- Bakieva, M., Jornet, J. M., & Leyva, Y. (2014). Colegialidad docente: Un estudio comparativo (España / México) de validación de constructo para el diseño de un instrumento de evaluación, 7(2), 131-145.
- Ballinger, C. (2008). Research justification. En L. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 780-783). Thousand Oaks: Sage.
- Banco Mundial. (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad*

- la promesa de la educación. Panorama general.* Washington: Banco Mundial.
- Barfield, A. (2016). Collaboration. *ELT Journal*, 70(2), 222-224. <http://doi.org/10.1093/elt/ccv074>
- Barth, R. (1990). *Improving schools from within. Teachers, parents and principals can make the difference.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Barth, R. (2001). *Learning by heart.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Barth, R. (2006). Improving relationships within the schoolhouse. *Educational Leadership*, 63(6), 8-13.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Bayar, A. (2014). The components of effective professional development activities in terms of teachers' perspective. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 319-327. <http://doi.org/10.15345/iojes.2014.02.006>
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis. Practical strategies.* London: Sage.
- Belfi, B., Gielen, S., De Fraine, B., Verschueren, K., & Meredith, C. (2015). School-based social capital: The missing link between schools' socioeconomic composition and collective teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 45, 33-44. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.001>
- Bell, J. (2005). *Doing your research project.* New York: Open University Press.
- Bennett, N. (2006). *Making a difference. A study of effective middle leadership in schools facing challenging circumstances.* Nottingham: National College for School Leadership.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P., & Harvey, J. (2003). *Distributed leadership.* (Full report 2003) Nottingham: National College for School Leadership.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3era ed.). Bogotá: Pearson Educación.
- Berry, B., Daughtrey, A., & Wieder, A. (2009). *Collaboration: Closing the effective teaching gap.* Hillsborough: Center for Teaching Quality.
- Blase, J. (2005). The micropolitics of educational change. En A. Hargreaves (Ed.), *Extending educational change. International handbook of educational change* (pp. 264-277). Dordrecht: Springer.
- Blase, J., & Blase, J. (1997). The micropolitical orientation of facilitative school principals and its effects on teachers' sense of empowerment. *Journal of Educational Administration*, 35(2), 138-164. <http://doi.org/10.1108/09578239710161777>
- Bleijenbergh, I. (2010). Case selection. En A. Mills, G. Eurepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 61-63). Thousand Oaks: Sage.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research.* London: Sage.
- Bloor, M., & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods. A vocabulary of research concepts.* London: Sage.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251-269.

<http://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x>

- Bolívar, A. (2000). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad. *Revista Española de Pedagogía*, LVIII(216), 253-274.
- Bonache, J. (1998). *Los estudios de casos como estrategia de investigación: Características, críticas y defensas* (Working Paper No. 98-10). Madrid: Universidad Carlos III.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. <http://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks: Sage.
- Bralich, J. (2011). José Pedro Varela y la gestación de la escuela uruguaya. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), 43-70.
- Brandt, R. (1991). Introduction. En R. Brandt (Ed.), *Cooperative learning and the collaborative school. Readings from Educational Leadership* (pp. iii-iv). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brechner, M. (2017). Prólogo. En Plan Ceibal (Ed.), *Plan Ceibal: 10 años. Hicimos historia haciendo futuro*. Montevideo: Plan Ceibal.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing. Understanding qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Brown, C., & Militello, M. (2016). Principal's perceptions of effective professional development in schools. *Journal of Educational Administration*, 54(6), 703-726. <http://doi.org/10.1108/JEA-09-2014-0109>
- Burns, M. (2014). Five models of teacher-centered professional development. Recuperado 12 de enero de 2018, a partir de <https://www.globalpartnership.org/blog/five-models-teacher-centered-professional-development>
- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Tecnología, Ciencia y Educación*, 1(mayo-agosto), 19-27.
- Cabrera, M. (2017, julio 31). La Finlandia uruguaya: ¿qué hace que Colonia tenga los liceos con los mejores resultados? *El Observador*. Montevideo.
- Cachia, R., & Punie, Y. (2012). Teacher collaboration in the context of networked learning. Current eTwinning practices and future perspectives. En V. Hogson, C. Jones, M. de Latt, D. McConnell, T. Ryberg, & P. Sloep (Eds.), *8th International Conference on Networked Learning*. Lancaster: Lancaster University.
- Calderón, A. (2012). ¿Sirven los mismos modelos para países en desarrollo? y Transliteracy en #wlic2012. Recuperado 17 de febrero de 2018, a partir de <http://www.alfared.org/blog/informacion-general/1398>
- Cardona, A., Fandiño, Y., & Galindo, J. (2014). Formación docente: creencias, actitudes y competencias para el uso de TIC. *Lenguaje*, 42(1), 173-208.
- Carmichael, P., & Procter, R. (2006). Are we there yet? Teachers, schools and electronic networks. *Curriculum Journal*, 17(2), 167-186. <http://doi.org/10.1080/09585170600787969>

- Castañeda, L., & Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En R. Roig & C. Laneve (Eds.), *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación* (pp. 83-95). Alcoy & Brescia: Marfil & La Scuola Editrice.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (2nd ed., Vol. I). Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society* (Vol. I). Malden: Blackwell Publishing.
- Castiñeiras, M. (2015, enero 24). Un punto demostrado. *El Observador, Cromo*. Montevideo.
- Castro, J., Amante, L., & Morgado, J. (2017). School climate, principal support and collaboration among Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education, 40*(4), 505-520. <http://doi.org/10.1080/02619768.2017.1295445>
- CEIP. (2018a). Datos estadísticos. Recuperado a partir de <http://www.ceip.edu.uy/datos-estadisticos-depto-estadistica>
- CEIP. (2018b). Programa de Alimentación Escolar. Recuperado 22 de febrero de 2018, a partir de <http://www.ceip.edu.uy/programas/alimentacion-escolar>
- CEIP. (2018c). Programa de Escuelas A.PR.EN.D.E.R. Recuperado 5 de febrero de 2018, a partir de <http://www.ceip.edu.uy/programas/aprender>
- CEIP. (2018d). Programa Escuelas Disfrutables. Recuperado 20 de febrero de 2018, a partir de <http://www.ceip.edu.uy/programas/ped>
- CES. (s. f.). Monitor Liceal. Recuperado 4 de mayo de 2018, a partir de <http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/portada>
- CES. (2017). Funcionarios docentes. Recuperado 29 de abril de 2018, a partir de <http://www.ces.edu.uy/index.php/observatorio-docentes>
- Chmiliar, L. (2010). Multiple-case design. En A. Mills, G. Eurepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 582-584). Thousand Oaks: Sage.
- Choque-Larrauri, R. (2011). Evaluación del modelo 1 a 1 en Iberoamérica: efectos del uso de computadoras portátiles en el aula. *Apertura. Revista de Innovación Educativa, 3*(2), 200-215.
- Cobo, C., & Doccetti, S. (2017). *Alfabetismo en el uso de datos: Estudio exploratorio sobre el caso de los Maestros de Apoyo Ceibal (MAC)*. Montevideo: Centro de Estudios Fundación Ceibal.
- CODICEN. (2011a). Caracterización sociocultural de los liceos oficiales con ciclo básico diurno 2010. Metodología en base a los países del CEIP al CES. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- CODICEN. (2011b). Relevamiento de características socioculturales de las escuelas públicas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Documentación de la metodología. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (7th ed.). Montreal: Routledge.
- Coke, P. (2005). Practicing what we preach: An argument for cooperative learning opportunities for elementary and secondary educators. *Education, 126*(2), 392-398.
- Collier, L. (2011). The need for teacher communities: An interview with Linda Darling-Hammond.

- The Council Chronicle*, 21(2), 12-14.
- Conley, S., & Muncey, D. (1999). Organizational climate and teacher professionalism: Identifying teacher work environment dimensions. En J. Freiberg (Ed.), *School climate. Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 117-128). London: The Falmer Press.
- Conoley, J., & Conoley, C. (2010). Why does collaboration work? Linking positive psychology and collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 75-82.
<http://doi.org/10.1080/10474410903554902>
- Constitución de la República Oriental del Uruguay (1967). [Reformada].
- Cook, K. (2008). In-depth interview. En L. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 422-423). Thousand Oaks: Sage.
- Cook, L., & Friend, M. (1993). Educational leadership for teacher collaboration. En B. Billingsley, D. Peterson, D. Bodkins, & M. Hendricks (Eds.), *Program leadership for serving students with disabilities* (pp. 421-444). Blacksburg: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cortés, A. (2017). Políticas públicas para la integración de las TIC en educación. *Educación y Ciudad*, 33(Junio-diciembre), 75-86.
- Cortés, O., Pinto, A., & Atrio, S. (2015). E-portafolio como herramienta constructora del aprendizaje activo en tecnología educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 36-44.
- Crano, W., Brewer, M., & Lac, A. (2015). *Principles and methods of social research* (3rd ed.). New York: Taylor & Francis.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3rd ed.). Los Ángeles: Sage.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Cuban, L. (2001). *Oversold & underused: Computers in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cuban, L. (2010). The micropolitics of teaching. Recuperado 5 de diciembre de 2017, a partir de <https://larrycuban.wordpress.com/2010/01/02/the-micropolitics-of-teaching/>
- Cummings, T., & Worley, C. (1997). *Organization development and change* (9th ed.). Mason: Cengage Learning.
- Dalkir, K. (2011). *Knowledge management in theory and practice* (2nd ed.). Cambridge: The MIT Press.
- Dalsgaard, C., & Paulsen, M. F. (2009). Transparency in cooperative online education, 10(3), 1-22.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, L., Hammerness, K., Low, E., ... Zeichner, K. (2017). *Empowered educators*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Darling-Hammond, L., Hyster, M., Gardner, M., & Espinoza, D. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Datnow, A. (2011). Collaboration and contrived collegiality: Revisiting Hargreaves in the age of accountability. *Journal of Educational Change*, 12(2), 147-158.
<http://doi.org/10.1007/s10833-011-9154-1>
- De Armas, G., & Retamoso, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo: UNICEF.
- de Melo, G., Machado, A., Miranda, A., & Viera, M. (2013). *Profundizando en los efectos del Plan Ceibal*. Montevideo: UDELAR-CIDE.
- Deal, T., & Kennedy, A. (1982). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Reading: Addison-Wesley.
- Deal, T., & Peterson, K. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington: U.S. Department of Education.
- Deal, T., & Peterson, K. (2016). *Shaping school culture* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- del Moral, M., & Fernández, L. (2014). Escuela 2.0 y modelos 1:1: implicaciones en las prácticas del profesorado con TIC. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(3), 5-8.
- Delors, J. (Ed.). (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Demarchi, M., Rodríguez, H., & Lima, J. (2010). *José Pedro Varela*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco- Massangana.
- Departamento de Monitoreo y Evaluación Plan Ceibal. (2015a). *Evolución de la brecha de acceso a TIC en Uruguay (2007-2014) y la contribución del Plan Ceibal a disminuir dicha brecha*. Montevideo: Plan Ceibal.
- Departamento de Monitoreo y Evaluación Plan Ceibal. (2015b). *Plan Ceibal en Primaria. Encuesta Anual 2014*. Montevideo: Plan Ceibal.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis*. London: Routledge.
- Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). Madrid: La Muralla.
- Drenoyianni, H. (2006). La TIC en educación, ¿la oportunidad de la escuela democrática? *Revista Europea de Formación Profesional*, (39), 5-22.
- Edelman, A. (2009). *Plan Ceibal. "One Laptop Per Child" en Uruguay*. Montevideo: IEEM-Universidad de Montevideo.
- Education World Forum. (2018). Innovations and initiatives of note. Recuperado 24 de enero de 2018, a partir de <https://www.theewf.org/video/view/innovations-and-initiatives-of-note>
- EDUY21. (2016). ¿Qué es EDUY21? Recuperado 1 de diciembre de 2018, a partir de <http://eduy21.org/#quienes>
- Egodawatte, G., McDougall, D., & Stoilescu, D. (2011). The effects of teacher collaboration in Grade 9 Applied Mathematics. *Educational Research for Policy and Practice*, 10(3), 189-209.
<http://doi.org/10.1007/s10671-011-9104-y>

- Eirín, R., García, H., & Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-13.
- Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550. <http://doi.org/10.5465/AMR.1989.4308385>
- Eisenhardt, K., & Graebner, M. (2007). Theory building from cases: Opportunities and challenges. *Academy of Management Journal*, 50(1), 25-32. <http://doi.org/10.2307/20159839>
- Eisner, E. (1993). Forms of understanding and the future of education. *Educational Researcher*, 22(7), 5-11. <http://doi.org/10.3102/0013189X022007005>
- El Observador. (2017a, mayo 11). Uruguay es en el mundo la palabra en código para la educación de vanguardia. *El Observador*. Montevideo.
- El Observador. (2017b, mayo 12). Hay padres que no saben que el liceo es obligatorio. *El Observador*. Montevideo.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V., & Paredes, D. (2017). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo.
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301.
- Elliott, A. (2011). Introduction. En M. Richards, A. Elliott, V. Woloshyn, & C. Mitchell (Eds.), *Collaboration uncovered. The forgotten, the assumed, and the unexamined in collaborative education* (pp. 1-15). Westport: Bergin & Garvey.
- Elliott, A., & Woloshyn, V. (2001). Collaboration: A vehicle for professional development. En M. Richards, A. Elliott, V. Woloshyn, & C. Mitchell (Eds.), *Collaboration uncovered. The forgotten, the assumed, and the unexamined in collaborative education* (pp. 177-189). Westport: Bergin & Garvey.
- Ellis, T. (1988). School climate. *Research Roundup*, 4(2).
- Enríquez, S. (2012). Luego de las TIC, las TAC. Recuperado 3 de noviembre de 2017, a partir de [http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/ponencia_ead_enriquez__silvia_cecilia.luego de las TIC, las TAC \(1\).pdf](http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/ponencia_ead_enriquez__silvia_cecilia.luego%20de%20las%20TIC,%20las%20TAC%20(1).pdf)
- Enseña Uruguay. (2014). Sobre nosotros. Recuperado 1 de octubre de 2018, a partir de <http://www.ensenauryuguay.org/sobre-nosotros.php>
- ERIC. (1988). Collegiality. Recuperado 11 de enero de 2018, a partir de <https://eric.ed.gov/?ti=Collegiality>
- ERIC Thesaurus. (1996). Teachers collaboration. Recuperado 27 de mayo de 2016, a partir de <https://eric.ed.gov/?qt=teacher+collaboration&ti=Teacher+Collaboration>
- Errandonea, G., Gómez, G., Pereira, L., Orós, C., Zoppis, D., Ascué, N., ... Maestro, F. (2014). *A 140 años de La educación del pueblo. Aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay*. Montevideo: MEC.
- Eschler, B. (2016). *Finnish teacher collaboration: The behaviors, learning, and formality of teacher collaboration*. (Doctoral Dissertation, Brigham Young University, Provo, United States of America). Recuperado de <http://scholarsarchive.byu.edu/etd/6191>.

- Escudero, J. (2001). La educación y la sociedad de la información: cuestiones de contexto y bases para un diálogo necesario. En F. Blázquez (Ed.), *Sociedad de la información y educación* (pp. 29-58). Mérida: Junta de Extremadura.
- European Commission. (2014). *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013. Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*. European Commission.
- Fàbregues, S. (2015). *La conceptualización y operacionalización de la calidad de la investigación basada en métodos mixtos. Un estudio de casos múltiples de cuatro disciplinas*. (Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, España). Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/383045/sff1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Fàbregues, S., & Paré, M. (2016). El grupo de discusión. En S. Fàbregues, J. Meneses, D. Rodríguez-Gómez, & M. Paré (Eds.), *Técnicas de investigación social y educativa* (pp. 157-189). Barcelona: UOC.
- Faraone, R. (1968). Varela: la conciencia cultural. *Enciclopedia Uruguaya*, 23, 42-59.
- Fernández, J., & Torres, J. (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*, 26(Número Especial), 33-49.
- Fernández, L., Losada, J., & Correa, D. (2014). Análisis intercasos de prácticas docentes con TIC en las aulas del modelo 1:1 en el País Vasco. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(3), 27-40.
- Finch, H., & Lewis, J. (2003). Focus groups. En J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 170-198). London: Sage.
- Fishbaugh, M. (1997). *Models of collaboration*. Boston: Allun & Bacon.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). London: Sage.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <http://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Foley, J. (2010). Conceptual argument. En A. Mills, G. Eurepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 200-202). Thousand Oaks: Sage.
- Fraenkel, J., & Wallen, N. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2013). *International Computer and Information Literacy Study. Preparing for life in a digital age*. Melbourne: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Fraillon, J., Schulz, W., & Ainley, J. (2013). *International Computer and Information Literacy Study. Assessment framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Freeman, T. (2006). «Best practice» in focus group research: Making sense of different views. *Journal of Advanced Nursing*, 56(5), 491-497. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.04043.x>
- French, W., & Bell, C. (1973). *Organization development: Behavioral science interventions for organization improvement*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2014). *The principal. Three keys to maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together for your school*. Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation.
- Fullan, M., & Longworthy, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. London: Pearson.
- Fullan, M., Rincón-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15), 1-22. <http://doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>
- Fullan, M., Watson, N., & Anderson, S. (2013). *Ceibal: Los próximos pasos. Informe final*. Toronto: Michael Fullan Enterprises.
- Fundación Ceibal. (s. f.). Repositorio Fundación Ceibal: Colección Digital. Recuperado 5 de mayo de 2018, a partir de <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/87?offset=20>
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 1, 125-154.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85.
- Gairín, J. (2012). El trabajo colectivo y la gestión del conocimiento generado. En C. Castilla (Ed.), *Estructura colegiada de centros educativos: trabajo coordinado y trabajo en equipo* (pp. 101-152). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Gairín, J., Muñoz, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4), 620-634.
- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2013). Escuelas nodo, aprendizaje distribuido y trabajo colaborativo del profesorado. En J. García & G. Rabajoli (Eds.), *Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible. Más allá de formatos y espacios tradicionales* (pp. 19-41). Montevideo: ANEP-Plan Ceibal.
- Garbanzo-Vargas, G. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, 40(1), 67-87. <http://doi.org/10.15517/revedu.v40i1.22534>
- García, B., & Quintanal, J. (2012). Fundamentos de la investigación. En B. García & J. Quintanal (Eds.), *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa* (pp. 11-30). Madrid: CCS.
- García, J. (2009). Educación y TIC. *La Educación Cambia*, V(20), 20-24.
- Gascue, A. (2012). *El Plan Ceibal (OLPC – Uruguay) entre la utopía y la distopía*. Montevideo: UDELAR.
- Gatt, S., & Pereira, M. (2009). Networking school teachers to promote better practice in the teaching of science across Europe. *European Journal of Education*, 44(4), 493-506. <http://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01408.x>

- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gibson, W., & Brown, A. (2009). *Working with qualitative data*. London: Sage.
- Glazier, J., Boyd, A., Bell, K., Able, H., & Mallous, R. (2016). The elusive search for teacher collaboration. *The New Educator*, 9243(June), 1-19. <http://doi.org/10.1080/1547688X.2016.1144841>
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121, 501-530.
- Goddard, T. (2010). Collective case study. En A. Mills, G. Eurepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 163-165). Thousand Oaks: Sage.
- Goddard, Y., Goddard, R., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Goleman, D. (2011). *Leadership: The power of emotional intelligence*. Northampton: More than sound.
- González-Isasi, R., Castañeda, F., Torres, M., Banda, R., Vargas, R., & Ruiz, F. (2013). Colaboración en comunidad de práctica para el desarrollo profesional del profesor. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 42, 103-113.
- González-Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(11).
- Gottlieb, C. (2017). *Exploring training to use technology enhanced learning in a uruguayan school of primary teachers*. (Master's Thesis, The University of Nottingham). Recuperado de <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/226?mode=full>.
- Goulet, L., Krentz, C., & Christiansen, H. (2003). Collaboration in education: The phenomenon and process of working together. *Alberta Journal of Educational Research*, 49(4), 325-340. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/17506200710779521>
- Granados, J., López, R., Avello, R., Luna, D., Luna, E., & Luna, W. (2014). Las tecnologías de la información y las comunicaciones, las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI. *Medisur*, 12(1), 290-294.
- Gray, B. (1989). *Collaborating: Finding common ground for multiparty problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Great School Partnership. (2014). Classroom Management definition. Recuperado 8 de enero de 2018, a partir de <http://edglossary.org/classroom-management/>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451. [http://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](http://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Gruenert, S., & Whitaker, T. (2015). *School culture rewired: How to define, assess, and transform it*. Alexandria: ASDC.
- Guest, G., MacQueen, K., & Namey, E. (2012). *Applied thematic analysis*. Thousand Oaks: Sage.

- Gutiérrez, J. (2008). *La dinámica de grupos de discusión*. Madrid: CIS.
- Hairon, S., & Tan, C. (2016). Professional learning communities in Singapore and Shanghai: implications for teacher collaboration, 7925(March).
<http://doi.org/10.1080/03057925.2016.1153408>
- Hallinger, P., & Heck, R. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 71-88.
- Halpin, W., & Croft, D. (1963). The organizational climate of schools. *Administrator's Notebook*, XI(7).
- Hammersley, M., & Traianou, A. (2012). *Ethics in qualitative research. Controversies and contexts*. London: Sage.
- Harding, J. (2013). *Qualitative data analysis from start to finish*. London: Sage.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age*. London: Cassel.
- Hargreaves, A. (1997). Cultures of teaching and educational change. En B. Biddle, T. Good, & I. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 1297-1319). Dordrecht: Springer.
- Hargreaves, A. (1999). Helping practitioners to explore their school's culture. En J. Prosser (Ed.), *School culture* (pp. 48-65).
- Hargreaves, A. (2000). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. En S. Ball (Ed.), *The politics of life. Sociology of education: Major themes* (pp. 1480-1503). London: RoutledgeFalmer.
- Hargreaves, A. (2010). Presentism, individualism, and conservatism: The legacy of Dan Lortie's Schoolteacher: A sociological study. *Curriculum Inquiry*, 40(1), 143-154.
<http://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2009.00472.x>
- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching & Teacher Education*, 6(3), 227-241.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks: Crowin.
- Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 6(1), 23-46. <http://doi.org/10.1080/0924345950060102>
- Harris, A. (2009a). Distributed leadership: What we know. En A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 11-24). London: Springer.
- Harris, A. (2009b). Distributed leadership and knowledge creation. En K. Leithwood, B. Mascal, & T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 253-266). New York: Routledge.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration*

- and Leadership*, 41(5), 545-554. <http://doi.org/10.1177/1741143213497635>
- Harris, D., & Anthony, H. (2001). Collegiality and its role in teacher development: perspectives from veteran and novice teachers. *Teacher Development*, 5(3), 371-389.
- Haslam, I., & Khine, M. (2016). Social capital in the autonomous world of teachers. En I. Haslam & M. Khine (Eds.), *Leveraging social capital in systemic education reform* (pp. 1-16). Rotterdam: Sense Publishers.
- Hatch, A. J. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hellriegel, D., & Slocum, J. (2011). *Organizational behavior* (13th ed.). Mason: Cengage Learning.
- Henkin, A. B., Dee, J. R., & Singleton, C. A. (2000). Teams, teamwork and collective action in restructured schools. En *Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association*. Clearwater: Eastern Educational Research Association.
- Hepburn, A., & Bolden, G. (2017). *Transcribing for social research*. London: Sage.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4th ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hill, A., Mellon, L., Laker, B., & Goddard, J. (2016). The one type of leader who can turn around a failing school. *Harvard Business Review*.
- Hislop, D. (2005). *Knowledge management in organizations. A critical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Holmes, M. (2005). Change and tradition in education: The loss of community. En A. Lieberman (Ed.), *The roots of educational change. International handbook of educational change* (pp. 230-248). Dordrecht: Springer.
- Hooker, M., & Bassi, R. (2008). *OLPC regional case studies: Asia, Africa, Europe and Latin America*. OLPC. GeSCI.
- Hopkins, D. (2003). Understanding networks for innovation in policy and practice. En *Networks of innovation. Towards new models for managing schools and systems* (pp. 153-163). París: OECD.
- Hopkins, D. (2005). Introduction. Tensions in and prospects for school improvement. En D. Hopkins (Ed.), *The practice and theory of school improvement. International handbook of educational change* (pp. 1-21). Dordrecht: Springer.
- Hord, S. (1981). *Working together: Cooperation or collaboration?* Austin: Research and Development Center for Teacher Education Texas University.
- Hord, S. (1986). A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Leadership*, 43(5), 22-26.
- Howell, J. (2012). *Teaching with ICT: digital pedagogies for collaboration and creativity*. Melbourne: Oxford University Press.
- Hoy, W., & Clover, S. (2007). Elementary school climate. A revision of the OCDQ. En W. Hoy & M. DiPaola (Eds.), *Essential ideas for the reform of American schools* (pp. 27-45). Charlotte: Information Age Publishing.
- Hoy, W., Hannum, J., & Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 8, 336-

359.

- INE. (s. f.-a). Censos 1852-2011. Montevideo: Instituto Nacional de Estadística.
- INE. (s. f.-b). Censos 2011. Recuperado 20 de marzo de 2018, a partir de <http://www.ine.gub.uy/web/guest/censos-2011>
- INEEd. (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- INEEd. (2016). *Informe de la Encuesta Nacional Docente 2015*. Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- INEEd. (2017a). *Educación en Uruguay ¿Qué opinan los ciudadanos?* Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- INEEd. (2017b). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016. Síntesis y desafíos*. Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- INEEd. (2017c). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- INEEd. (2017d). Mirador Educativo. Recuperado a partir de <https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/mirador-educativo.html>
- INEEd. (2018). Mirador Educativo. Recuperado a partir de <http://mirador.ineed.edu.uy/>
- ISTE. (2017). ISTE standards for educators. Washington: ISTE.
- James, C. R., Dunning, G., Connolly, M., & Elliott, T. (2007). Collaborative practice: a model of successful working in schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 541-555. <http://doi.org/10.1108/09578230710778187>
- Jarzabkowski, L. (2002). The social dimensions of teacher collegiality. *Journal of Educational Enquiry*, 3(2), 1-20.
- Jiménez, R. (2012). Coaching en el desarrollo profesional docente. Fases formativas y procesos metodológicos de investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 101-112.
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4), 337-350. <http://doi.org/10.1080/0305569032000159651>
- Johnson, R. (1976). *Teacher collaboration, principal influence, and decision making in elementary schools*. Stanford: Stanford Center for Research and Development in Teaching.
- Johnston, J., Markle, G., Arhar, J., Morkle, G., & Ahrar, J. (1988). What research says: Cooperation, collaboration, and the professional development of teachers. *Middle School Journal*, 19(3), 28-32.
- Jones, A., & Shindler, J. (2016). Exploring the school climate -student achievement connection: Making sense of why the first precedes the second. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 35-51.
- Jornet, J., Carmona, C., & Bakieva, M. (2012). Hacia una definición del constructo de colegialidad docente: Estrategias metodológicas de evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 179-185.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A

- review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Kelly, J., & Cherkowski, S. (2015). Collaboration, collegiality, and collective reflection: A case study of professional development for teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (169), 1-27.
- Kelly, K., & Schaefer, A. (2014). *Creating a collaborative organizational culture*. Chapel Hill: UNC Kenan-Flagler Business School.
- Kelly, N., Clarà, M., Kehrwald, B., & Danaher, P. A. (2015). *Online learning networks for pre-service and early career teachers*. London: Palgrave Macmillan.
- Kennewell, S., Parkinson, J., & Tanner, H. (2000). *Developing the ICT capable school*. London: RoutledgeFalmer.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage.
- Kirtman, L. (2013). *Leadership and teams: The missing piece of the educational reform puzzle*. Boston: Pearson.
- Kise, J. (2017). *Differentiated coaching. A framework for helping educators change* (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Knigh, J. (2007). *Instructional coaching. A partnership approach to improving instruction*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Knigh, J. (2009). Instructional coaching. En J. Knigh (Ed.), *Coaching. Approaches & perspectives* (pp. 29-55). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Kondalkar, V. (2009). *Organization Development*. New Delhi: New Age International.
- Koula, V. (2015). The interpersonal relations between teachers and between principals and teachers: Factor in the all-around development of the student's personality. *Humanities and Social Sciences Review*, 04(1), 481-495.
- Kraemer, K., & Dedrick, J. (2011). One Laptop Per Child (OLPC): A novel computerization movement? En *Proceedings of the 44th Hawaii International Conference on System Science* (pp. 1-10). Kauai: IEEE.
- Krichesky, G., & Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156.
- Krumsvik, R. (2009). Preface. En R. Krumsvik (Ed.), *Learning in the network society and the digitalized school* (pp. vii-xii). New York: Nova Science Publishers.
- Kruse, S., & Louis, K. (2009). *Building strong school cultures. A guide to leading change*. Thousand Oaks: Crown Press.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Kuusisaari, H. (2014). Teachers at the zone of proximal development - Collaboration promoting or hindering the development process. *Teaching and Teacher Education*, 43, 46-57. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.001>
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interview*. Thousand Oaks: Sage.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes.

- Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150.
<http://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Kyndt, E., Govaerts, N., Verbeek, E., & Dochy, F. (2014). Development and validation of a questionnaire on informal workplace learning outcomes: A study among socio-educational care workers. *British Journal of Social Work*, 44, 2391-2410.
<http://doi.org/10.1093/bjsw/bct056>
- Lagos, M., & Silva, J. (2011). Estado de las experiencias 1 a 1 en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 75-94.
- Lander, J. (2015). Wanted: Time to collaborate. Recuperado 4 de octubre de 2017, a partir de <https://www.gse.harvard.edu/uk/blog/wanted-time-collaborate>
- LaRed21. (2008, febrero 26). Plan Ceibal avanza: comenzaron entrega de laptops en Colonia. *LaRed21*. Montevideo.
- Lassonde, C., & Israel, S. (2012). *Teacher collaboration for professional learning: Facilitating study, research, and inquiry communities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Laura, C. (2013). Evaluación del impacto del programa OLPC sobre los procesos de mejoramiento de la educación pública. En J. Sánchez & M. De Borba (Eds.), *Memorias del XVIII Congreso Internacional de Informática Educativa, TISE 2013* (pp. 194-203). Porto Alegre: PUCRS-Universidad de Chile.
- Laura, C., Almanza, L., & Sosa, E. (2014). Evaluación del impacto del programa OLPC sobre los procesos de mejoramiento de la educación pública. En *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (pp. 1-17). Buenos Aires.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lavié, J. (2004a). Construcciones discursivas en torno a los procesos colaborativos de desarrollo institucional. En *8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 585-593). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Lavié, J. (2004b). La perspectiva de la colaboración en el trabajo docente: un estudio de cuatro centros de primaria. En *Premios nacionales de investigación educativa 2004*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Lavié, J. (2004c). Micro-contextos para la colaboración docente: El caso de los equipos de ciclo. *Revista de Educación*, (335), 345-370.
- Lavié, J. (2006). Academic discourses on school-based teacher collaboration: Revisiting the arguments. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 773-805.
<http://doi.org/10.1177/0013161X06290647>
- Lavié, J. (2009). *El trabajo colaborativo del profesorado. Un análisis crítico de la cultura organizativa*. Sevilla: Comunicación Social.
- Lazlo, A. (2018). Foreword. En N. Chatwani (Ed.), *Distributed leadership. The dynamics of leadership with followship* (pp. v-xiii). Cham: Palgrave Macmillan.
- Lee, M., & Finger, G. (2010). The challenge: Developing a networked mode of schooling. En M. Lee & G. Finger (Eds.), *Developing a networked school community. A guide to realising the vision*. Victoria: ACER Press.
- Lee, M., & Gaffney, M. (2008). Principles and guidelines for creating a digital school. En M. Lee &

- M. Gaffney (Eds.), *Leading schools in the digital era. Principles and practice* (pp. 1-13). Victoria: ACER Press.
- Leech, B. (2002). Asking questions: Techniques for semistructured interviews. *PS: Political Science & Politics*, 35(1), 665-668. <http://doi.org/10.1017.S1049096502001129>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006a). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006b). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leonard, L., & Leonard, P. (2003). The continuing trouble with collaboration: Teachers talk. *Current Issues in Education*, 6(15), s.p.
- Leonard, P., & Leonard, L. (2001). The collaborative prescription: remedy or reverie? *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), 383-399. <http://doi.org/10.1080/13603120110078016>
- Lepeltak, J., & Verlinden, C. (1998). Teaching in the information age: problems and new perspectives. En J. Delors (Ed.), *Education for the twenty-first century: issues and prospects*. París: UNESCO.
- Lesser, E. (2000). Leveraging social capital in organization. En E. Lesser (Ed.), *Knowledge and social capital. Foundations and applications* (pp. 3-16). Woburn: Butterworth-Heinemann.
- Leuenberg, D., & Reed, C. (2016). Social capital, collective actions, and collaboration. En J. Morris & K. Miller-Stevens (Eds.), *Advancing collaboration theory: models, typologies, and evidence* (pp. 238-254). New York: Routledge.
- Lewis, J. (2003). Desing issues. En J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 47-76). London: Sage.
- Ley General de Educación (2008, 12 de diciembre). Diario Oficial de Uruguay, 27654. Enero 16, 2009.
- Lichtman, M. (2011). *Understanding and evaluating qualitative educational research*. Thousand Oaks: Sage.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Lightfoot, M. (2016). The emergence of digital social capital in education. En I. Haslam & M. Khine (Eds.), *Leveraging social capital in systemic education reform* (pp. 43-66). Rotterdam: Sense Publishers.
- Little, J. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325-340.
- Little, J. (1990a). Teachers as colleagues. En A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 165-194). Bristol: The Falmer Press.
- Little, J. (1990b). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- López-Yañez, J. (2014). La escuela como comunidad profesional de práctica. En I. Cantón & M. Pino (Eds.), *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento* (pp. 273-

- 290). Madrid: Alianza.
- López, P. (2013). Redes de colaboración docente apoyadas en el uso de TIC. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 46, 1-18.
- Lortie, D. (1977). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: Chicago University Press.
- Lortie, D. (2005). Unfinished work: Reflections in schoolteacher. En A. Lieberman (Ed.), *The roots of educational change. International handbook of educational change* (pp. 133-150). Dordrecht: Springer.
- Louis, K. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(4), 477-489.
<http://doi.org/10.1007/s00268-015-3225-z>
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47.
- Lugo, T., & Kelly, V. (2011). *El modelo 1 a 1: un compromiso por la calidad y la igualdad educativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Lugo, T., Kelly, V., & Gringerg, S. (2006). *Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector*. Buenos Aires: UNESCO.
- Lugo, T., Kelly, V., & Schurmann, S. (2012). Políticas TIC en educación en América Latina: Más allá del modelo 1:1. *Campus Virtuales*, 1(1), 31-42.
- Lugo, T., López, N., & Toranzos, L. (2014). *Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Buenos Aires: UNESCO-OEI.
- MacBeath, J., Oduro, G., & Waterhouse, J. (2004). *Distributed leadership in action: A study of current practice in schools*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Macià, M., & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 55, 291-307.
<http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.021>
- Mardis, M. (Ed.). (2017). *Librarians and educators collaborating for success: the international perspective*. Santa Bárbara: International Association of School Librarians-Libraries Unlimited.
- Marshall, C., & Rossman, G. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Martín, E., & Marchesi, Á. (2006). *Propuestas de introducción en el curriculum de las competencias relacionadas con las TIC*. Santiago: UNESCO.
- Martínez, A., Alonso, S., & Díaz, D. (2009). *Monitoreo y evaluación de impacto social del Plan Ceibal: Metodología y primeros resultados a nivel nacional*. Montevideo: Plan Ceibal.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. London: Sage.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 329-368). Madrid: La Muralla.
- Matsumura, L., Bickel, D., Zook-Howell, D., Correnti, R., & Walsh, M. (2016). Cloud coaching. *JSD*, 37(4), 30-39.

- Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Mayer, M., & Kenter, R. (2016). The prevailing elements of public-sector collaboration. En J. Morris & K. Miller- Stevens (Eds.), *Advancing collaboration theory: models, typologies, and evidence* (pp. 43-64). New York: Routledge.
- Mayrowetz, D., & Smylie, M. (2005). Work redesign that works for teachers. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 103(1), 274-302.
<http://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2004.tb00037.x>
- McCormick, R., Fox, A., Carmichael, P., & Procter, R. (2011). *Researching and understanding educational networks*. London: Routledge.
- McFarlane, A. (2008). La política británica sobre tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para el siglo XXI. En *XXII Semana Monográfica de la Educación* (pp. 107-115). Madrid: Fundación Santillana.
- McGrinn, M. (2008). Transcript. En L. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 882-884). Thousand Oaks: Sage.
- McLellan, E., MacQueen, K., & Neidig, J. L. (2003). Beyond the qualitative interview: Data preparation and transcription. *Field Methods*, 15(1), 63-84.
<http://doi.org/10.1177/1525822X02239573>
- McNamara, M. (2016). Collaborative management and leadership: a skill set for entrepreneur. En J. Morris (Ed.), *Advancing collaboration theory: models, typologies, and evidence* (pp. 116-132). New York: Routledge.
- MEC. (2015). *Panorama de la Educación 2014*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- MEC. (2017). *Anuario estadístico de educación 2016*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161-181.
<http://doi.org/10.1080/0305764X.2010.481256>
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2), 145-164.
<http://doi.org/10.1080/13540600601152496>
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Meneses, J. (2014). *Internet, escola i comunitat en el trànsit cap a la societat xarxa. La incorporació d'internet al sistema educatiu de Catalunya per al desenvolupament comunitari*. (Tesis Doctoral, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España). Recuperado de femrecerca.cat/meneses/files/internet_escola_i_comunitat_meneses.pdf.
- Meneses, J., Fàbregues, S., Rodríguez-Gómez, D., & Ion, G. (2012). Internet in teachers' professional practice outside the classroom: Examining supportive and management uses in primary and secondary schools. *Computers & Education*, 59(3), 915-924.
<http://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.011>
- Meneses, J., Fàbregues, S., Rodríguez-Gómez, D., & Jackoviks, J. (2014). La introducción de las TIC en el sistema educativo español (2000-2010): un análisis comparado de las políticas autonómicas desde una perspectiva multinivel. *Estudios sobre Educación*, 27, 63-90.

<http://doi.org/10.15581/004.27.63-90>

- Meneses, J., & Mominó, J. (2015). Online community building in classrooms and schools: Using the internet to extend teachers' face-to-face community practices. *Educar*, 51(2), 1-24.
- Meredith, C., Moolenaar, N., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S., & Kyndt, E. (2017). The measurement of collaborative culture in secondary schools: An informal subgroup approach. *Frontline Learning Research*, 5(2), 24-35. <http://doi.org/10.14786/flr.v5i2.283>
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S., & Tisdell, E. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Miller-Stevens, K., & Morris, J. (2016). Future trends in collaboration research. En J. Morris & K. Miller-Stevens (Eds.), *Advancing collaboration theory: models, typologies, and evidence* (pp. 276-287). New York: Routledge.
- Miller, M., & Burden, R. (2007). Teacher-teacher collaboration. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(1).
- Moen, A., Mørch, A. I., & Paavola, S. (Eds.). (2012). *Collaborative knowledge creation: Practices, tools, concepts*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Monguillot, M., González, C., & Guitert, M. (2017). La colaboración virtual docente para diseñar situaciones de aprendizaje mediadas por TIC en educación física. *Didacticae*, 2, 6-23.
- Monteiro, B., Martins, I., de Souza, A., & de Carvalho, F. (2016). The issue of the arrangement of new environments for science education through collaborative actions between schools, museums and science centres in the Brazilian context of teacher training. *Cultural Studies of Science Education*, 11(2), 419-437. <http://doi.org/10.1007/s11422-014-9638-4>
- Montevideo Portal. (2008, abril 12). Plan Ceibal llegó a Colonia. *Montevideo Portal*. Montevideo.
- Moolenaar, N. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology, and applications. *American Journal of Education*, 119(1), 7-39. <http://doi.org/10.1086/667715>
- Moolenaar, N., Daly, A., & Slegers, P. (2012). Exploring patterns of interpersonal relationships among teachers: A social network theory perspective. En T. Wubbles, P. den Brok, J. van Tartawijk, & J. Levy (Eds.), *Interpersonal relationships in Education. An overview of contemporary research* (pp. 87-101). Rotterdam: Sense.
- Moolenaar, N., Slegers, P., & Daly, A. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251-262. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación* (3rd ed.). Madrid:

- Universidad Pontificia Comillas.
- Moran, M. (2007). *Diferenciated literacy coaching. Scaffolding for student and teacher*. Alexandria: ASCD.
- Moravec, J., & Zorrilla de San Martín, V. (2016). *¿Y ahora qué? Las TIC en la educación primaria: ¿Podemos construir una capacidad colectiva?* Montevideo: Universidad ORT Uruguay-Education Futures LLC.
- Moreno, T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. *Perfiles educativos*, XXVIII(112), 98-130.
- Morgan, D. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22(1), 129-152.
<http://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129>
- Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Morris, J., Gibson, W., Leavitt, W., & Campbell, S. (2013). *The case of grassroots collaboration*. Lanham: Lexington Books.
- Morris, J., & Miller-Stevens, K. (2016). The state of knowledge of collaboration. En J. Morris & K. Miller-Stevens (Eds.), *Advancing collaboration theory: models, typologies, and evidence* (pp. 3-13). New York: Routledge.
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 563-586.
<http://doi.org/10.1080/03054985.2015.1047824>
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking and collaboration between schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26. <http://doi.org/10.1080/09243450903569692>
- Murillo, F., & Krichesky, G. (2014). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Nahum, B. (2008). *Historia de educación secundaria 1935-2008*. Montevideo: ANEP-CODICEN.
- Natalevich, M., & Cabrera, M. (2016, diciembre 25). La sombra del ceibal, diez años después. *El Observador*. Montevideo.
- National Center on Time & Learning. (s. f.). *Framework for assessing teacher collaboration*. Boston: National Center on Time & Learning.
- National Institute of Education. (2009). *A teacher education model for the 21st century*. Singapore: National Institute of Education.
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Neuman, L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Harlow: Pearson Education.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Nias, J., Southworth, G., & Campbell, P. (1992). *Whole school curriculum development in the primary school*. London: The Falmer Press.
- Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1994). The culture of collaboration. En A. Pollard & J.

- Bourne (Eds.), *Teaching and learning in the primary school* (pp. 258-272). London: Routledge.
- Ning, H. K., Lee, D., & Lee, W. (2015). Relationships between teacher value orientations, collegiality, and collaboration in school professional learning communities. *Social Psychology of Education, 18*(2), 337-354. <http://doi.org/10.1007/s11218-015-9294-x>
- Nonaka, I. (1991). The knowledge creating company. *Harvard Business Review, 69*(November-December), 96-104.
- Nóvoa, A. (2010). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En C. Vélaz de Medrano & D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Nugroho, D., & Lonsdale, M. (2010). *Evaluation of OLPC programs globally: a literature review*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Núñez, L. (2017, mayo 14). «En 5 años Uruguay va a mostrar ejemplos de progreso educativo». *El Observador*. Montevideo.
- O'Leary, D. (2016). Knowledge management and enterprise social networking: content versus collaboration. En L. Razmerita, G. Phillips-Wren, & L. Jain (Eds.), *Innovations in knowledge management. The impact of social media, semantic web and cloud computing* (pp. 45-74). Heidelberg: Springer.
- OECD. (2000). *Knowledge management in the learning society*. París: OECD Publishing.
- OECD. (2001). *The well-being of nations. The role of human capital and social capital*. París: OECD Publishing.
- OECD. (2004). *Innovation in the knowledge economy. Implications for education and learning*. París: OECD Publishing.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. París: OECD Publishing.
- OECD. (2013a). Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) 2013. Cuestionario del director. Educación secundaria obligatoria [Instrumento de medición]. Recuperado a partir de <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:824596f0-9765-412f-bbdc-4971806d684e/121004talis2013msprqesesver.pdf>
- OECD. (2013b). Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) 2013. Cuestionario del profesorado. Educación secundaria obligatoria [Instrumento de medición]. Recuperado a partir de <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:be1198cc-6f0c-4ac4-95f1-e1e4d462ba19/121004talis2013mstcquesesver.pdf>
- OECD. (2014). *Guía del profesorado TALIS 2013: Estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje (TALIS)*. París: OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Enseñar con tecnología*. París: OECD Publishing.
- OEI. (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- OEI. (2018). *Estudio sobre la inclusión de las TIC en los centros educativos de Aulas Fundación Telefónica*. Madrid: OEI.
- OLPC. (s. f.). Worldwide. Recuperado 29 de diciembre de 2017, a partir de

- <http://one.laptop.org/map>
- Onwuegbuzie, A., Dickinson, W., Leech, N., & Zoran, A. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3(1), 127-157.
- OREALC/UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Oskamp, S., & Schultz, W. (2005). *Attitudes and opinions* (3rd ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2), 54-77.
- Oxford Leadership. (2016). *Collaborative leadership*. White paper. Oxford: Oxford Leadership.
- Paavola, S., Engeström, R., & Hakkarainen, K. (2012). The triological approach as a new form of mediation. En A. Moen, A. Mørch, & S. Paavola (Eds.), *Collaborative knowledge creation: practices, tools, concepts* (pp. 1-14). Rotterdam: Sense Publishers.
- Palomeque, A. (1903). *El Instituto de Instrucción Pública en 1855 y una memoria del Dr. D. José G. Palomeque*. Buenos Aires: Establecimiento Poligráfico.
- Palomeque, A. (2012a). *José Pedro Varela y su tiempo. Tomo 1*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- Palomeque, A. (2012b). *José Pedro Varela y su tiempo. Tomo 2*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- Patton, K., & Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching & Teacher Education*, 67(2017), 351-360.
<http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.013>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Pérez, G., & Ravela, P. (2012). *Impactos del Plan Ceibal en las prácticas de enseñanza en las aulas de primaria*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay- University at Albany.
- Plan Ceibal. (s. f.-a). ¿Qué es Diseñando el cambio? Recuperado a partir de <http://blogs.ceibal.edu.uy/formacion/que-es-dec/>
- Plan Ceibal. (s. f.-b). Formación docente. Recuperado 5 de mayo de 2018, a partir de <https://www.ceibal.edu.uy/es/formacion-docente>
- Plan Ceibal. (s. f.-c). Formación educativa. Recuperado 4 de marzo de 2018, a partir de <http://blogs.ceibal.edu.uy/formacion/formacion-educativa/>
- Plan Ceibal. (2010). *Impacto del Plan Ceibal en el acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación*. Montevideo: Plan Ceibal.
- Plan Ceibal. (2014). *Evaluación anual en primaria - 2009-2011*. Montevideo: Plan Ceibal.
- Plan Ceibal. (2017a). Evaluación. Recuperado 5 de mayo de 2018, a partir de <https://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/institucional/evaluacion>
- Plan Ceibal. (2017b). *Plan Ceibal: 10 años. Hicimos historia haciendo futuro*. Montevideo: Plan Ceibal .

- Plan Ceibal. (2018a). Ceibal en cifras. Recuperado 25 de mayo de 2017, a partir de <http://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/institucional/ceibal-en-cifras>
- Plan Ceibal. (2018b). Sobre nosotros. Recuperado 5 de abril de 2018, a partir de <https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional>
- Poland, B. (2001). Transcription quality. En J. Gubrium & J. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context & method* (pp. 629-649). Thousand Oaks: Sage.
- Poland, B. (2008). Transcriptions. En L. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 884-885). Thousand Oaks: Sage.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*. París: OECD Publishing.
- Popp, J., & Goldman, S. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education, 59*, 347-359. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.007>
- Poulos, J., Culbertson, N., Piazza, P., & D'Entremont, C. (2014). *Making space: The value of teacher collaboration*. Boston: Rennie Center & edvestors.
- Prado de Oliveira, A., & Souza, A. (2016). Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 24*(93), 824-844. <http://doi.org/10.1590/S0104-40362016000400003>
- Price, H. (2012). School principal-staff relationship effects on school climate. En T. Wubbels, P. den Brok, & J. van Tartwijk (Eds.), *Interpersonal relationships in education. An overview of contemporary research* (pp. 103-118). Rotterdam: Sense.
- Price, H., & Moolenaar, N. (2015). Principal-teacher relationships: foregrounding the international importance of principals' social relationships for school learning climates. *Journal of Educational Administration, 53*(1). <http://doi.org/10.1108/JEA-11-2014-0134>
- Prosser, J. (1999). The evolution of school culture research. En J. Prosser (Ed.), *School culture*. London: Paul Chapman.
- Psathas, G., & Anderson, T. (1990). The 'practices' of transcription in conversation analysis. *Semiotica, 78*(1-2). <http://doi.org/https://doi.org/10.1515/semi.1990.78.1-2.75>
- Raes, E., Kyndt, E., Decuyper, S., Den, P. Van, & Dochy, F. (2015). An exploratory study of group development and team learning. *Human Resource Development Quarterly, 26*(1), 5-30. <http://doi.org/10.1002/hrdq.21201>
- Ragin, C. (1992). Introduction: Cases in «What is a case?» En C. Ragin & H. Becker (Eds.), *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry* (pp. 1-18). New York: Cambridge University Press.
- Ratten, V., Marques, C., & Braga, V. (Eds.). (2018). *Knowledge, learning and innovation. Research insights on cross-sector collaboration*. Cham: Springer.
- Ratten, V., Marques, C., & Braga, V. (2018). Preface. En V. Ratten, C. Marques, & V. Braga (Eds.), *Knowledge, learning and innovation. Research insights on cross-sector collaboration*. Cham: Springer.
- Razmerita, L., Phillips-Wren, G., & Jain, L. (2016). Advances in knowledge management: An overview. En L. Razmerita, G. Phillips-Wren, & L. Jain (Eds.), *Innovations in knowledge management. The impact of social media, semantic web and cloud computing* (pp. 3-18). Heidelberg: Springer.

- Red Global de Aprendizajes. (s. f.). El corazón del cambio. Recuperado a partir de <http://redglobal.edu.uy/language/es/el-corazon-del-cambio/>
- Red Global de Aprendizajes. (2018). Pensar entre nosotros. Recuperado 5 de abril de 2018, a partir de <http://redglobal.edu.uy/pensar-entre-nosotros/>
- Reeves, P., Pun, W., & Chung, K. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education, 67*, 227-236. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>
- Rhodes, C., Stokes, M., & Hampton, G. (2004). *A practical guide to mentoring, coaching and peer-networking: teacher professional development in schools and colleges*. London: RoutledgeFalmer. <http://doi.org/10.4324/9780203591949>
- Riesco, M. (2012). Investigación cualitativa. En B. García & J. Quintanal (Eds.), *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa* (pp. 93-134). Madrid: CCS.
- Rivoir, A. L., & Lamschtein, S. (2012). *Cinco años del Plan Ceibal. Algo más que una computadora para cada niño*. Montevideo: UNICEF.
- Rivoir, A. L., Pittaluga, L., & di Landri, F. (2010). *El Plan Ceibal: Impacto comunitario e inclusión social 2009–2010*. Montevideo: ObservaTIC.
- Robbins, S., & Judge, T. (2017). *Organizational behavior* (17th ed.). Boston: Pearson.
- Rodríguez-Gómez, D. (2015). *Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez-Gómez, D. (2016). La entrevista. En S. Fàbregues, J. Meneses, D. Rodríguez-Gómez, & M. Paré (Eds.), *Técnicas de investigación social y educativa* (pp. 95-156). Barcelona: UOC.
- Rodríguez-Gómez, D., & Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación, 24*(46), 73-90.
- Rodríguez-Gómez, D., & Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: UOC.
- Rodríguez, E. (2017). Micropolítica escolar y el liderazgo directivo en la escuela. *Revista Educación, 41*(1), 1-14. <http://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21407>
- Rodríguez Zidán, E., & Téliz, F. (2011). Estudio exploratorio sobre el impacto del Plan Ceibal y las nuevas políticas TIC desde la perspectiva de los educadores. *Encuentros uruguayos*, s.p.
- Rojas, B., & Medina, C. (2011). *Iniciativas 1:1*. Madrid: Instituto de Tecnologías Educativas.
- Rollett, H. (2003). *Knowledge management. Processes and technologies*. New York: Springer.
- Ronfeldt, M., Owens, S., McQueen, K., & Grissom, J. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal, 52*(3), 475-514. <http://doi.org/10.3102/0002831215585562>
- Rosenholtz, S. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education, 93*(3), 352.
- Rosenholtz, S. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal, 89*(4), 420.
- Rosenholtz, S. (1991). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Rosenholtz, S., & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers'

- commitment. *Sociology of Education*, 63(4), 241-257.
- Rothwell, W., & Sullivan, R. (Eds.). (2005). *Practicing organization development. A guide for consultants* (2nd ed.). San Francisco: Wiley.
- Sabariego, M., & Bisquerra, R. (2009). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación* (2da ed., pp. 19-49). Madrid: La Muralla.
- Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173-185. <http://doi.org/10.1007/s10833-011-9157-y>
- Sahlberg, P. (2013). *El cambio educativo en Finlandia ¿Qué puede aprender el mundo?* Buenos Aires: Paidós.
- Salamano, I., Pagés, P., Baraibar, A., Ferro, H., Pérez, L., & Pérez, M. (2009). *Monitoreo y evaluación educativa del Plan Ceibal*. Montevideo: Plan Ceibal.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Sallis, E., & Jones, G. (2002). *Knowledge management in education. Enhancing learning & education*. New York: Routledge.
- Sancho, J. (2008). De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en La Escuela*, 64, 19-30.
- Santos, M. (2015). El paradigma de la colegialidad. Recuperado 12 de enero de 2018, a partir de <http://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve/2015/06/27/el-paradigma-de-la-colegialidad/>
- Sanz, S., & Pérez-Montoro, M. (2009). Conocimiento colaborativo: las comunidades de práctica y otras estrategias organizacionales. En *IX Congreso Isko-España* (pp. 101-119). Valencia: International Society for Knowledge Organization.
- Saphier, J., & King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. *Educational Leadership*, (March), 67-74.
- Sarder, R. (2016). *Building an innovative learning organization. A framework to build a smarter workforce, adapt to change, and drive growth*. Hoboken: Wiley.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1991). Higher levels of agency in knowledge building: A challenge for the design of new knowledge media. *Journal of the Learning Sciences*, 1(1), 37-68.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2014). Knowledge building and knowledge creation: Theory, pedagogy, and technology. En K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. París: OECD Publishing.
- Schleifer, D., Rinehart, C., & Yanisch, T. (2017). *Teacher collaboration in perspective. A guide to research*. San Francisco: Spencer Foundation - Public Agenda.
- Seashore, K., Anderson, A., & Riedel, E. (2003). *Implementing arts for academic achievement: The impact of mental models, professional community and interdisciplinary teaming*.

- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). Looking East: Shanghai, PISA 2009 and the reconstitution of reference societies in the global education policy field. *Comparative Education*, 49(4), 464-485. <http://doi.org/10.1080/03050068.2013.770943>
- Selwyn, N., Nemorin, S., Bulfin, S., & Johnson, N. (2018). *Everyday schooling in the digital age, high school, high tech?* Abingdon: Routledge.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. (2000). *The lifeworld of leadership. Creating a culture, community and personal meaning in our school*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.
- Severin, E., & Capota, C. (2011). *Modelos uno a uno en América Latina y el Caribe. Panorama y perspectivas* (Notas Técnicas No. 261). Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Shah, M. (2011). The dimensionality of teacher collegiality and the development of teacher collegiality scale. *International Journal of Education*, 3(2), 1-20. <http://doi.org/10.5296/ije.v3i2.958>
- Shah, M. (2012). The importance and benefits of teacher collegiality in schools. A literature review. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 46(2012), 1242-1246. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.282>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sliwka, A. (2003). Networking for educational innovation: A comparative analysis. En OECD (Ed.), *Networks of innovation. Towards new models for managing schools and systems* (pp. 49-63). París: OECD Publishing.
- Smylie, M. (1994). Redesigning teacher's work: Connections to the classroom. *Review of Research in Education*, 20, 129-177.
- Smyth, J. (1996). Schools as critical collaborative communities. En J. Richards & T. Russell (Eds.), *Empowering our future in teacher education* (pp. 156-162). Herstmonceux Castle: Queen's University.
- Smyth, J. (1999). Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente: un enfoque crítico basado en el concepto de «trabajo de los docentes». En A. Pérez, J. Barquín, & J. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 52-77). Madrid: Akal.
- SNEP. (s. f.). Sistema Nacional de Educación Pública. Recuperado a partir de <http://snepe.edu.uy/>
- Solari, A. (2017). *La revolución Ceibal. El sueño que cumplió 10 años*. Montevideo: Sudamericana.
- Somekh, B. (2008). Factors affecting teachers' pedagogical adoption of ICT. En J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information and technology in primary and secondary education* (pp. 449-460). New York: Springer Science & Business Media.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2014). Computer-supported collaborative learning. En R. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp. 479-500). New York: Cambridge University Press.

- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos* (2.ª ed.). Madrid: Morata.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Stewart, C. (2014). Transforming professional development to professional learning. *Journal of Adult Education*, 43(1), 28-33.
- Stewart, D., & Shamdasani, P. (1990). *Focus groups. Theory and practice*. Newbury Park: Sage.
- Stoll, L. (1999). School culture: Black hole or fertile garden for school improvement? En J. Prosser (Ed.), *School culture*. London: Paul Chapman Publishing.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(7), 221-258. <http://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Suárez, J., Almerich, G., Gargallo, B., & Aliaga, F. (2013). Las competencias de profesorado en TIC: Estructura básica. *Educación XX1*, 16(1), 39-61.
- Sukovic, S. (2017). *Transliteracy in complex information environments*. Cambridge: Chandos.
- Sunkel, G., Trucco, D., & Espejo, A. (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. Santiago: CEPAL.
- Surraco, H. (2017, agosto 24). El (des)prestigio docente ¿factor de deterioro educativo? *La diaria*. Montevideo.
- Szczesiul, S., & Huizenga, J. (2014). The burden of leadership: Exploring the principal's role in teacher collaboration. *Improving Schools*, 17(2), 176-191. <http://doi.org/10.1177/1365480214534545>
- Taddei, E. (2006). La sociedad del conocimiento y la modernización de la escuela y la universidad: El reto de la sociedad para afrontar con éxito los cambios. En *XIV Jornadas de Reflexión Académica del Diseño y la comunicación* (pp. 236-237). Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Tan, S., & Tan, Y. (2014). Perspectives of knowledge creation in education. En S. Tan, H. So, & J. Yeo (Eds.), *Knowledge creation in education* (pp. 11-34). Singapore: Springer.
- Taylor, S., Bogdan, R., & DeVault, M. (2016). *Introduction to qualitative research methods. A guidebook and resource* (4th ed.). Hoboken: Wiley.
- Texeira, A., Leoni, S., & Baraibar, D. (2011). Modelo 1:1 y actualización del profesorado a través de Plan Ceibal en Uruguay. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (20), 1-13.
- The Alberta Teachers' Association. (s. f.). Professional development activities for teachers. Recuperado 24 de diciembre de 2017, a partir de <https://www.teachers.ab.ca/ForMembers/ProfessionalDevelopment/TeacherProfessionalGrowth/Section3/Pages/ProfessionalDevelopmentActivitiesforTeachers.aspx>
- The Alberta Teachers' Association. (2016). *Enhancing teaching practice for student learning. A framework for professional development in Alberta*. Edmonton: The Alberta Teachers' Association.

- Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S., & Pullinger, K. (2007). Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*, 12(12).
<http://doi.org/10.5210/fm.v12i12.2060>
- Thompson, L. (2018). *Making the team: A guide for managers* (6th ed.). New York: Pearson.
- Thomson, A. M., Perry, J. L., & Miller, T. (2009). Conceptualizing and measuring collaboration. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19(1), 23-56.
<http://doi.org/10.1093/jopart/mum036>
- Thoonen, E., Slegers, P., Oort, F. J., & Peetsma, T. (2012). Building school-wide capacity for improvement: the role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 441-460.
<http://doi.org/10.1080/09243453.2012.678867>
- Thoonen, E., Slegers, P., Oort, F., Peetsma, T., & Geijsel, F. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
<http://doi.org/10.1177/0013161X11400185>
- Tilley, S. (2003). "Challenging" research practices: Turning a critical lens on the work of transcription. *Qualitative Inquiry*, 9(5), 750-773.
<http://doi.org/10.1177/1077800403255296>
- Tiwana, A. (2002). *The knowledge management toolkit: Orchestrating IT, strategy, and knowledge platforms* (2nd ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Toll, C. (2009). Literacy coaching. En J. Knigh (Ed.), *Coaching. Aproxches & perspectives* (pp. 56-90). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Toll, C. (2014). *The literacy coach's survival guide: Essential questions and practical answers* (2nd ed.). Newark: International Reading Association.
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, X., París, G., & José, C. (2011). Competencia de trabajo en equipo: Definición y categorización. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 329-344.
- Treviño, E., Place, K., & Gemp, R. (2012). *Análisis del clima escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* Santiago: OREALC/UNESCO.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. (2015a). Principals, trust, and cultivating vibrant schools. *Societies*, 5(2), 256-276. <http://doi.org/10.3390/soc5020256>
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015b). Faculty trust in the principal: an essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66-92.
<http://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0024>
- Tseng, F., & Kuo, F. (2014). A study of social participation and knowledge sharing in the teachers' online professional community of practice. *Computers and Education*, 72, 37-47.
<http://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.005>
- UNESCO-OREALC. (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Estandares de competencias en TIC para docentes*. Londres: UNESCO.

- UNESCO. (2011). UNESCO ICT competency framework for teachers. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2012). *ICT in education in Latin America and the Caribbean. A regional analysis of ICT integration and e-readiness*. Montreal: UNESCO.
- UNESCO. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. París: UNESCO.
- Universitat Pompeu Fabra. (2015). Alfabetización transmedia. La explotación de las habilidades transmedia y las estrategias de aprendizaje informales para mejorar la educación formal. Recuperado 17 de febrero de 2018, a partir de <http://unica.upf.edu/es/alfabetizacion-transmedia-la-explotacion-de-las-habilidades-transmedia-y-las-estrategias-de>
- Urrea, C., & Bender, W. (2012). Making learning visible. *Mind, Brain, and Education*, 6(4), 227-241. <http://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2012.01161.x>
- Vacchieri, A. (2013). *Estado del arte sobre la gestión de las políticas de integración de computadoras y dispositivos móviles en los sistemas educativos*. Buenos Aires: UNICEF.
- Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340(Mayo-Agosto), 117-140.
- Vaillant, D. (2013a). *Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina*. Buenos Aires: UNICEF.
- Vaillant, D. (2013b). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Uruguay*. Buenos Aires: UNICEF.
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional, la carrera y la evaluación docente. *Educación, Especial*(30 aniversario), 55-66.
- Vaillant, D. (2016a). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 5-21.
- Vaillant, D. (2016b). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios de desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, (60), s.p.
- Vaillant, D., Rodríguez Zidán, E., & Bernasconi, G. (2015). En qué cambian las prácticas de enseñanza de la matemática en un “modelo 1:1” a escala nacional. *Revista Complutense de Educación*, 26, 295-313.
- Valencia, T., Serna, A., Ochoa, S., Caicedo, A., Montes, J., & Chávez, J. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valverde, J., & Sosa, M. (2014). Centros educativos e-competentes en el modelo 1:1. El papel del equipo directivo, la coordinación TIC y el clima organizativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(3), 42-62.
- Van Velzen, C., & Van der Klink, M. (2014). Developing internships in The Neatherlands: New concepts, new roles, new challenges. En J. Calvo de Mora & K. Wood (Eds.), *Practical knowledge in teacher education. Approaches to teacher internship programmes* (pp. 180-194). London: Routledge.
- Vandenbergh, R., & Huberman, M. (Eds.). (1999). *Understanding and preventing teacher*

- burnout*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vangrieken, K., Dochy, F., & Raes, E. (2016). Team learning in teacher teams: team entitativity as a bridge between teams-in-theory and teams-in-practice. *European Journal of Psychology of Education, 31*(3), 275-298. <http://doi.org/10.1007/s10212-015-0279-0>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review, 15*, 17-40. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education, 67*(2017), 302-315. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education, 61*, 47-59. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Velaz, C., & Vaillant, D. (2010). Introducción. En C. Velaz & D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 11-14). Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 11*(1), 1-23.
- Vuorikari, R., Garoia, V., Punie, Y., Cachia, R., Redecker, C., Cao, Y., ... Sloep, P. (2012). *Teacher networks. Today's and tomorrow's challenges and opportunities for the teaching profession*. Brussels: European Schoolnet.
- Waller, W. (1965). *The sociology of teaching*. New York: John Wiley & Sons.
- Wang, M.-T., & Degol, J. (2016). School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315-352. <http://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Watson, C. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal, 40*(1), 18-29. <http://doi.org/10.1002/berj.3025>
- Webs, T., & Holtappels, H. G. (2018). School conditions of different forms of teacher collaboration and their effects on instructional development in schools facing challenging circumstances. *Journal of Professional Capital and Community, 3*(1), 39-58. <http://doi.org/10.1108/JPCC-03-2017-0006>
- Wellington, J. (2015). *Educational research: Contemporary issues and practical approaches* (2nd ed.). London: Bloomsbury.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wenger, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). Communities of practice. A brief introduction. Recuperado 10 de diciembre de 2016, a partir de <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>

- West, L. (2009). Content coaching: Transforming the teaching profession. En J. Knigh (Ed.), *Coaching. Aproxches & perspectives* (pp. 113-144). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Westheimer, J. (1998a). *Among school teachers: Community, autonomy and ideology in teachers' work*. New York: Teachers College Press.
- Westheimer, J. (1998b). Conceptualizing community. *Journal of Research in Education*, 8(1), s.p.
- Westheimer, J. (1999). Communities and consequences: An inquiry into ideology and practice in teachers' professional work. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 71-105.
- Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: teacher community and the shared enterprise of education. En M. Cochran-Smith, D. Feiman-Nemser, J. McIntyre, & K. Demers (Eds.), *Handbook of research in teacher education* (pp. 756-785). New York: Routledge.
- Williams, A. (2016). The development of collaboration theory. Typologies and systems approaches. En J. Morris & K. Miller-Stevens (Eds.), *Advancing collaboration theory: models, typologies, and evidence* (pp. 14-42). New York: Routledge.
- Williams, C., Merriam, C., & Morris, J. (2016). A life-cycle model of collaboration. En J. Morris & K. Miller-Stevens (Eds.), *Advancing collaboration theory: models, typologies, and evidence* (pp. 175-196). New York: Routledge.
- Winocur, R., & Sánchez, R. (2016). *Familias pobres y computadoras. Claroscuros de la apropiación digital*. Montevideo: Planeta.
- Wood, D., & Gray, B. (1991). Toward a comprehensive theory of collaboration. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 27(2), 139-162. <http://doi.org/10.1177/0021886391272001>
- Woollard, J. (2007). *Learning and teaching using ICT in secondary schools*. Exeter: Learning Matters.
- Yin, R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- Yin, R. (2012). *Applications of case study research* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Youngs, P., & King, M. B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643-670. <http://doi.org/10.1177/0013161X02239642>
- Younie, S., Leask, M., & Burden, K. (2015). *Teaching and learning with ICT in the primary school* (2nd ed.). Oxford: Routledge.

Anexos

Anexo I: Modelos de consentimiento informado

Modelo de consentimiento informado para directores

Estimada directora,

Mediante esta entrevista se busca conocer aspectos de su práctica profesional relacionados con el desarrollo de trabajo colaborativo entre docentes, en el contexto del centro en que desempeña su labor. Este instrumento es parte de un estudio desarrollado en el marco del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

La información brindada en el contexto de esta entrevista será tratada de manera confidencial, garantizando que no se revelará su identidad, ni se hará mención del centro al que pertenece, así como tampoco se identificará de manera alguna en los informes, artículos, ni memoria final de la investigación.

La entrevista será grabada y luego transcrita para ser adjuntada como evidencia de la investigación, por lo que es necesario contar con su consentimiento escrito.

Asimismo, se le solicita complete la siguiente ficha que tiene como propósito contextualizar sus respuestas.

Muchas gracias por su colaboración.

Ficha

En relación al centro

1. Datos generales				
Nivel	Primaria		Secundaria	
Nombre				
Dirección				
Página web				
Correo				

2. Ciclos				
Inicial		Ciclo Básico		Otro
Primaria		Bachillerato		

3. Cantidad de estudiantes				
Inicial		Ciclo Básico		Otro
Primaria		Bachillerato		

4. Dispositivos y conectividad				
¿El centro posee conexión WiFi?	Si		No	
¿Pueden los docentes conectarse a la red WiFi a través de cualquier dispositivo?	Si		No	
¿Hay dispositivos disponibles para el uso de los docentes en el centro?	Si		No	

Ficha

En relación al entrevistado

Datos personales	
Edad	
Años de experiencia en equipos de dirección	
Años de experiencia docente	
Antigüedad en la dirección de este centro	
Grado de formación alcanzado	
Cantidad de docentes bajo su dirección en este año lectivo	

Conformidad con la participación en el estudio	
Firma	
Aclaración	

Modelo de consentimiento informado para docentes

Estimad@ docente,

La organización de este grupo de discusión busca conocer aspectos de su práctica profesional relacionados con el desarrollo de trabajo colaborativo entre docentes, en el contexto del centro en que desempeña su labor. Este instrumento es parte de un estudio desarrollado en el marco del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

La información brindada en el contexto de esta discusión será tratada de manera confidencial, garantizando que no se revelará su identidad, ni se hará mención al centro al que pertenece, así como tampoco se identificará de manera alguna en los informes, artículos, ni memoria final de la investigación.

La instancia será grabada y luego transcrita para ser adjuntada como evidencia de la investigación, por lo que es necesario contar con su consentimiento escrito.

Asimismo, se le solicita complete la siguiente ficha que tiene como propósito contextualizar sus intervenciones en la discusión.

Muchas gracias por su colaboración.

Ficha

Datos personales	
Género	
Edad	
Años de experiencia docente	
Antigüedad en este centro respecto de la docencia directa	
Cantidad de centros educativos en los que trabaja actualmente	
En relación a la docencia, grado de formación alcanzado	
Cantidad de alumnos a los que enseña en este año lectivo, en este centro educativo	
Cantidad de horas de docencia directa, en este centro educativo	

Conformidad con la participación en el estudio	
Firma	
Aclaración	

Anexo II: Guion de grupo de discusión

Agradecimiento/ Normas/ Anonimato/ Grabación / Presentación de los docentes

Colaboración docente: presencial, interna, externa, actitudes

1. ¿Cómo definirían la colaboración entre docentes?
 - a) ¿Qué características tiene un profesor que colabora?
 - b) ¿Quién podría decirse que es un docente que colabora poco?
 - c) ¿A quién identifican como el docente más colaborador?
 - d) ¿Es usual colaborar con docentes de otros centros?

TIC: actitud, dotación Ceibal, colaboración

2. ¿Qué creen que aportan las TIC para la colaboración entre colegas?
 - a. ¿Qué opinión tienen sobre los recursos y dispositivos Ceibal?
 - b. ¿Usualmente utilizan recursos TIC para el intercambio con colegas sobre cuestiones relacionadas a la docencia?
 - c. ¿Consideran que son útiles las TIC para el desarrollo de la práctica profesional?
 - d. ¿Por qué?

Gestión: reflexión colectiva, registro de las prácticas, organización del conocimiento, accesibilidad, socialización

3. ¿Qué aspectos del centro promueven las prácticas de trabajo en colaboración?
 - a. ¿Existen instancias donde se reflexione sobre las prácticas docentes?
 - b. ¿Cómo se organizan las instancias de reflexión?
 - c. ¿Se recopila y registra de alguna manera la información relacionada a las prácticas docentes y a la colaboración?
 - d. ¿Resulta fácil a los docentes acceder al registro?
 - e. ¿Se comparte de alguna forma el conocimiento generado, con otros centros?

Observaciones sobre grupo de discusión con docentes	
Centro	
Fecha	
Hora de inicio/ finalización	
Participantes	
Observaciones	

Anexo III: Guion de entrevista a directores

Agradecimiento/ Anonimato/ Grabación

Colaboración docente: presencial, interna, externa, actitudes

- 1- ¿Es su opinión, en qué medida los docentes de este centro colaboran entre sí con fines profesionales?
- 2- ¿Conoce instancias donde docentes de este centro hayan colaborado con colegas de otros centros educativos?
 - a. [Si] ¿Puede describir alguna de esas experiencias?
 - b. [No] ¿Por qué cree que no se han dado este tipo de experiencias?
- 3- ¿Cuáles cree que son los beneficios para la práctica docente que aporta la colaboración entre colegas?
 - a. ¿Cuáles visualiza como inconvenientes para que los docentes trabajen en colaboración con otros colegas?
- 4- Desde su rol en la dirección, ¿cómo incentiva a los docentes a colaborar?

TIC: actitud, dotación Ceibal, colaboración

- 5- En su opinión, ¿cómo cree que las tecnologías de la información y la comunicación inciden en las formas en que se desarrolla la colaboración docente con fines profesionales?
 - a. Y específicamente relacionado con el Plan Ceibal, ¿cómo percibe que los docentes usan los recursos (por ejemplo los dispositivos y la conectividad) para la colaboración profesional?
- 6- Desde la dirección del centro, ¿cómo incentiva a los docentes al uso de las TIC para colaborar?
 - a. ¿Puede describir una experiencia donde docentes de este centro hayan usado herramientas TIC para colaborar en el ámbito profesional?
 - b. ¿Cuáles han sido los resultados desde el punto de vista de la colaboración, obtenidos a partir de la experiencia que acaba de describir?
 - c. [De no existir tal experiencia] ¿Por qué cree que los docentes de este centro no usan las TIC para el desarrollo del trabajo en colaboración con colegas?

Gestión: reflexión colectiva, registro de las prácticas, organización del conocimiento, accesibilidad, socialización

- 7- De su experiencia en la gestión, ¿qué aspectos del funcionamiento del centro facilitan el trabajo colaborativo entre docentes?
 - a. Los aspectos que mencionaba anteriormente, ¿cómo se promueven desde la dirección?
- 8- En el centro, ¿existen espacios formales para la socialización y la reflexión sobre las prácticas de aula de los docentes?
 - a. [Sí] ¿Cómo se organizan dichos espacios respecto a:
 - i. ¿La frecuencia?
 - ii. ¿La obligatoriedad de la asistencia?
 - iii. ¿El registro?
 - b. ¿Cómo participa el equipo de dirección en estos espacios?
 - c. ¿Cómo se promueve la participación de los docentes en estos espacios por parte del equipo de dirección?
 - d. [Sí] En cuanto al registro de las prácticas docentes:
 - i. ¿Cuáles son los mecanismos para la sistematización de la información y la socialización?
 - ii. ¿Se comparte el registro con otros centros?
 - e. [No] ¿Cuáles señalaría como motivos de que no se hayan implementado espacios para la reflexión y la socialización sobre las prácticas de los docentes?
- 9- ¿Sabe si existen foros virtuales o encuentros presenciales fuera del centro, donde se realice socialización y reflexión sobre la práctica profesional?
 - a. ¿Los docentes de este centro participan en instancias de estas características?

Cierre

- 10- Si tuviera que proponer una definición sobre la colaboración entre docentes, ¿cuál sería?

Observaciones	
Centro	
Fecha	
Hora de inicio/ finalización	
Observaciones	

Anexo IV: Guion de entrevista a docentes

Agradecimiento/ Anonimato/ Grabación

Colaboración docente: presencial, interna, externa, actitudes

- 1- Durante su desempeño como docente en este centro educativo, ¿ha participado en alguna instancia de colaboración entre colegas con fines profesionales?
 - a. [Si] ¿Podría describir su experiencia de colaboración con colegas de este centro?
- 2- Y fuera de los centros educativos en los que trabaja, ¿ha participado en experiencias de colaboración docente?
 - i. [Si] ¿Puede describir alguna de esas experiencias de colaboración?
 - ii. [No] ¿Conoce colegas de este centro que hayan participado en experiencias de colaboración, con docentes de centros donde ellos no trabajan?
- 3- ¿Cuáles cree que son los beneficios para la práctica docente que aporta la colaboración entre colegas?
 - a. ¿Cuáles indicaría como inconvenientes de trabajar en colaboración con otros docentes?

TIC: actitud, dotación Ceibal, colaboración

- 4- ¿Cómo cree que inciden las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las formas en que se desarrolla la colaboración docente?
 - a. Y específicamente respecto del Plan Ceibal, ¿qué incidencia tienen los recursos disponibles (por ejemplo los dispositivos y la conectividad) en la colaboración con colegas?
- 5- ¿Cuáles cree que son las herramientas TIC que se adaptan mejor para lograr la colaboración entre docentes?
 - a. ¿Ha usado estas herramientas para la colaboración con otros docentes? (por ejemplo correo electrónico, archivos compartidos en la nube...)
 - b. [Si] ¿De qué manera ha utilizado las TIC para colaborar con colegas?
 - c. La experiencia de uso de herramientas o recursos TIC, ¿implicó la colaboración con docentes de este centro?
 - d. [Si] ¿Cuáles estima fueron los resultados de la aplicación de las herramientas TIC para el desarrollo de la colaboración entre colegas?

- e. [No] Usted menciona que no ha utilizado las herramientas o recursos TIC para la colaboración con colegas, ¿qué motivos ha tenido para no hacerlo?

Gestión: reflexión colectiva, registro de las prácticas, organización del conocimiento, accesibilidad, socialización

- 6- De su experiencia profesional, ¿qué aspectos del funcionamiento de un centro facilitan el trabajo en colaboración entre docentes?
 - a. En su opinión, ¿en qué medida los aspectos que mencionaba anteriormente son favorecidos por la dirección de este centro educativo?
- 7- En este centro, ¿existen espacios para la socialización o la reflexión sobre las prácticas de aula entre los docentes?
 - a. [Si] En su opinión, ¿cómo se promueve la participación en estos espacios por parte de la dirección del centro?
 - b. ¿Cómo se organizan dichos espacios respecto a:
 - i. ¿La frecuencia?
 - ii. ¿La obligatoriedad de la asistencia?
 - iii. ¿El registro?
 - c. [Si] En lo que respecta al registro de las prácticas docentes:
 - i. ¿Cuáles son los mecanismos para la sistematización de la información y la socialización? (¿se publica de algún modo, se deja una copia en la sala de profesores, se envía un resumen por mail?)
 - ii. ¿Se comparte el registro con otros centros?
 - iii. ¿Sabe si existen sistemas de registro de las prácticas que implican colaboración entre docentes a nivel departamental o nacional?
 - d. [No] ¿Cuáles cree que son los motivos por los que en este centro no existen espacios de socialización y reflexión sobre las prácticas de aula entre docentes?
- 8- ¿Conoce la existencia de foros virtuales o encuentros presenciales fuera del centro, donde los docentes puedan socializar y reflexionar sobre la práctica profesional?
 - a. [Si] ¿Participa en alguno de estos espacios?
 - i. ¿Cuáles?
 - ii. ¿Cómo se organizan esos espacios?
 - b. [No] ¿Por qué no participa?

Cierre

- 9- Si tuviera que proponer una definición de colaboración docente, ¿cuál sería?

Observaciones	
Centro	
Fecha	
Hora de inicio/ finalización	
Observaciones	

Anexo V: Matriz de correspondencia entre elementos del estudio

Matriz de correspondencia entre elementos del estudio				
Objetivo general	Analizar las formas de trabajo colaborativo docente que se manifiestan entre maestros de primaria y profesores de secundaria en centros educativos públicos del departamento de Colonia, Uruguay.			
	Objetivo específico 1	Objetivo específico 2	Objetivo específico 3	Objetivo específico 4
Objetivos específicos	Identificar los procesos de colaboración docente (dentro y fuera del centro, con y sin mediación de las TIC).	Analizar las formas en que se da el trabajo colaborativo docente presencial y el mediado por la tecnología.	Comparar las prácticas colaborativas intra-centro e inter-centros del profesorado.	Analizar las prácticas utilizadas para la reflexión colectiva, el registro y la organización del conocimiento pedagógico desarrollado a partir de la colaboración docente.
Conceptos de referencia	Colaboración: constructo Condiciones previas: TIC Procesos: tipos y modelos	Condiciones previas: perfiles docentes e interrelaciones; clima y cultura, barreras y facilitadores Procesos: niveles, tipos y modelos	Procesos: niveles, tipos y modelos	Resultados: desarrollo profesional, creación y gestión del conocimiento, desarrollo organizacional
Dimensiones y categorías	Colaboración docente: -Definición -Características -Experiencias -Beneficios -Dificultades Organización del centro: -Facilitadores -Impedimentos -Clima organizacional -Socialización	Elementos caracterizadores del centro TIC: -Actitud -Para colaborar -Para el aula -Plan Ceibal Organización del centro: -Facilitadores -Impedimentos -Clima organizacional -Socialización -Supervisión	Organización del centro Colaboración docente	Elementos caracterizadores del centro Organización del centro: -Facilitadores -Impedimentos -Socialización y reflexión -Registros Colaboración: -Experiencias
Ítems entrevista a directores	1, 2, 3, 4, 10	5, 6	N/a	7, 8, 9
Ítems entrevista a docentes	1, 2, 3, 9	4, 6	N/a	6, 7, 8
Ítems grupo de discusión	1	2	N/a	3

Elaboración propia.
