



## **Sobre el trabajo colectivo, colaborativo, cooperativo**

*Diálogo entre Ana Espinoza, Héctor González, Delia Lerner,  
Patricia Sadosky y Silvia A. Vázquez*

*(Integrantes del Equipo de la Secretaría de Educación y Cultura SUTEBA)*

DELIA LERNER: Entiendo el uso de “trabajo colectivo” en el sentido contrapuesto a lo que para los maestros es observable como su partecita del trabajo educativo. La relevancia de tomar conciencia de que hay un trabajo educativo que es colectivo -en el sentido de que ahí están participando todos los docentes y eso da resultados en la educación del país- me parece una dimensión interesante a tomar en cuenta para el trabajo con los maestros. Me parece lógico que se siga llamando “trabajo colectivo” porque no es compartido ni colaborativo en el sentido de que los docentes adopten una posición de discutir su trabajo con otros, sino que es constatar algo que sucede, una acción colectiva -la acción de educar en las escuelas, la educación escolar- que, en general, está visibilizada como una acción individual.

PATRICIA SADOVSKY: O sea, el docente como un sujeto social e institucional y funcionando en un sistema; en donde las cosas que le pasan, que muchas veces son atribuidas a carencias personales, son resultado de su funcionamiento en el sistema.

D. L.: Además de lo que les pasa, las cosas que hacen. Cuando volví a la Argentina, mi primer trabajo fue en la Dirección de Primaria de la provincia de Buenos Aires. En el seminario para formación de coordinadores, lo primero que hacíamos era poner a su disposición estadísticas de repitencia y deserción de 1º; ellos tenían un fuerte impacto al ver que lo que pasaba en su clase o en su escuela, daba como resultado como el 13 ó 15% de repitencia en la provincia. No habían tomado la dimensión de lo que significaba, para la sociedad, que hicieran repetir tres, cuatro chicos por año en 1º. Me parece que hay que conservar una distinción entre lo que efectivamente pasa -porque la educación escolar es una acción colectiva- y lo que es la posición de representarse el trabajo, de llevarlo a la práctica como un trabajo colaborativo con otros. Son dos cosas claramente diferenciadas.

SILVIA VAZQUEZ: No es sólo que la educación es un proceso sistemático, institucional y colectivo, sino que el carácter mismo de cualquier proceso de trabajo es estructuralmente colectivo. Este concepto es bueno para operar sobre cierto sentido común que habla de la libertad y la autonomía del maestro, esto de “*cada maestrito con su librito*”. También, en términos de política educativa, la idea de enfatizar lo colectivo del proceso educativo y, a su vez, del trabajo como proceso, viene muy bien a la hora de discutir el tema de la evaluación. Esta afirmación del carácter colectivo echa por tierra la idea de que evaluar implica sustraer una parte de ese proceso, cualquiera sea, aplicarle una medida y considerar

que eso cualifica el proceso. Pero no deberíamos caer en el abuso del uso de la palabra colectivo a la hora de connotar el tipo de trabajo, es decir, la posición que se asume en el proceso. La palabra colectivo sirve para describir lo estructural del trabajo, pero no cómo los docentes que están en la escuela van a trabajar. Ahí hay muchas formas de lo colectivo que se pueden poner en práctica.

P. S.: Habiendo discriminado el sentido que le estaríamos dando a “colectivo”, la idea de “colaborativo” tiene que ver con construir el proyecto de trabajo de manera conjunta entre los docentes de un colectivo -de una escuela por ejemplo-, desde una posición de autonomía intelectual y desde una posición de apropiación. Porque también se podría interpretar que el colectivo se reúne para asumir la norma de una manera acrítica; habría un colectivo pero no necesariamente ese colectivo está garantizando condiciones para repensar el proyecto desde una posición de autonomía intelectual que supone también la libertad de otorgarle un carácter exploratorio al trabajo.

ANA ESPINOZA: Si nos juntamos todos es obvio que eso enriquece, pero es necesario ver qué tipo de cosas ocurren, qué posibilidades abre, en qué sentido enriquece. Por otra parte, esas cuestiones que se abren en una producción colaborativa requieren de ciertas condiciones para que se puedan desplegar, para que haya realmente una producción intelectual de todos los integrantes y que lo que alguien propone no se tome como lo que todos deben apropiarse de alguna manera. Por ejemplo, los diseños curriculares dicen cosas acerca del trabajo de enseñanza con las que en términos generales uno acordaría, pero eso que se muestra en un documento no produce nada -o incluso en algunos casos produce repliegue- porque la representación que se tiene de eso no puede ser puesta a jugar y, en esa medida, tampoco puede modificarse.

P. S.: Pensando en un contexto de cambio respecto de esa escuela homogénea, transmisora, donde había un programa predeterminado, etc., es necesario construir una referencia para el trabajo de enseñar -entendido como colectivo y cooperativo- tomando en cuenta que los que aprenden piensan, y estableciendo un vínculo entre eso que piensan y lo cultural y socialmente establecido. Una descripción así del trabajo de enseñar, no tiene nada que ver con la descripción del trabajo de enseñar que circula en la sociedad. Lo que estamos pensando es otro trabajo.

A. E.: Para ese otro trabajo hay que tener una representación, que no se construye previamente sino que se va construyendo, y que obliga a desandar las representaciones existentes. Eso es muy costoso.

P. S.: Esa construcción es inherentemente colectiva.

D. L.: En nuestra definición de trabajo compartido o colaborativo, no está incluido que sean “todos”, sino que son los que deciden autónomamente. La posición autónoma desde la cual los integrantes de un colectivo van a colaborar tiene que ver con un compromiso voluntario de las personas. Por otra parte, tenemos que tener presente el nexo con la democratización, es decir con la posibilidad de que todos los chicos aprendan. Desde nuestra perspectiva, trabajo compartido o colaborativo implica tomar en consideración lo que los chicos piensan y que lo que ellos piensan pueda ser incluido en la situación didáctica para ser discutido. Lo

mismo en relación con los docentes.

P. S.: El docente está emprendiendo una acción cooperativa, además de colectiva, en aras de darle forma a un proyecto.

S. V: Esta posición que se asume en el trabajo que se está llamando compartido o colaborativo, describe un proceso con unas condiciones, con unas relaciones y con unos sujetos, distintos a las tradicionales formas instaladas respecto del enseñar como tarea. Pero cabe la pregunta, ¿estamos hablando de lo que “es” o de lo que queremos “que sea”? Yo creo que no estamos hablando del puesto de trabajo ni del trabajo que hoy “es”, sino del que queremos “que sea”. Muchas veces lo que queremos “que sea” suele ser nombrado como que “es”. Con esto del trabajo colaborativo o cooperativo estamos describiendo un modo de producción de la enseñanza que “no es” pero que apostamos a “que sea”. Para que este modo se transforme, tenemos que ser críticos en el análisis del proceso de trabajo tal cual es. Y el trabajo que “es” no se reduce al tema de si es conductista o constructivista; es mucho más; no es un problema de posicionamiento teórico didáctico, no sólo. Acá se está hablando de un nuevo proceso de trabajo. Es importante discriminar cómo es el proceso de trabajo y cómo sería el proceso de trabajo deseable porque en cada uno se producen determinadas formas institucionalizadas que se denominan puestos de trabajo. Y a su vez, cada uno de esos procesos y esos puestos de trabajo requieren estar en un contexto de determinadas condiciones.

D. L.: En relación con lo que “es” y lo que “sería” quiero decir que “no es” si lo pensamos en términos generales, pero hay experiencias en la provincia de Buenos Aires en las que han existido grupos de autogestión docente para llevar a la práctica ciertos proyectos. Hay docentes que intentan trabajar de esa manera.

HECTOR GONZALEZ: El “no es” tiene que ver con que no es estructuralmente: la organización de la escuela, la organización del trabajo, la forma en cómo está organizado el currículum, la normativa que regula. Todo eso está pensado para otra producción que no es la que nosotros estamos pensando. Que los compañeros puedan percibir la naturaleza colectiva del trabajo y que no vean como trabajo sólo lo que cada uno hace fragmentado, es fundamental para poder visualizar entre todos la producción de la escuela, y visualizar la escuela como un lugar de producción. Desde lo individual no es posible ver la producción de la escuela, por lo tanto, quizás la escuela está produciendo algo totalmente distinto a lo que uno intenta hacer en su lugarcito; pensamos “*yo acá estoy salvando a los pibes*” y resulta que el sistema escolar los está formateando y los está triturando. Resulta absolutamente alienado.

S. V.: No hay trabajador asalariado que esté exento de esa condición.

H. G.: Creo que nos falta avanzar en la pregunta que Deolidia<sup>1</sup> hacía veinte años atrás: ¿qué produce la escuela?, ¿qué producimos los docentes?. Hemos avanzado en la formulación de que se produce conocimiento, pero eso es una parte, tenemos que abrirlo muchísimo.

---

<sup>1</sup>Martínez, Doliidia. “*El riesgo de enseñar*”. SUTEBA. 1992

Volviendo a cómo desplegar la idea de trabajo colectivo, en un trabajo, Ana y Patricia<sup>2</sup>, hablan acerca de que el trabajo de enseñar tal como se lo concibe tradicionalmente -individual y privado- está sustentado en un conjunto de ideas que operan de manera solidaria: concepción de conocimiento, concepción de aprendizaje, concepción de enseñanza. Es decir, esta escuela hegemónica que queremos transformar está fundada en una determinada concepción de conocimiento, de la que se desprende una determinada forma de entender cómo se aprende y de lo cual se deriva una forma de concebir cómo se enseña. Un camino para avanzar en la formulación de qué sería el trabajo colectivo, colaborativo, cooperativo, es, creo, desplegar esos otros conceptos de conocimiento, aprendizaje y enseñanza con los que se vincularía. Por ejemplo, qué concepción de conocimiento hace que necesariamente el trabajo tenga que ser colaborativo. Pero además salir del aula, y mirar la escuela como espacio de una producción compleja, que está produciendo no sólo conocimiento.

P. S.: Entre lo que “es” y lo que queremos “que sea” hay mucha cosa en el medio. Una, es que todos los intentos para abordar los problemas que se plantean no tienen en la escuela un espacio para poder ser conceptualizados y poder sacarle rédito a ese intento. Los maestros que hacen esos intentos, muchas veces se basan en percepciones muy superficiales como si los chicos se engancharon o no, si hicieron quilombo o no, para decir si les fue bien o mal. No pueden sacarle el jugo a su propia experiencia.

H. G.: Claro, porque la escuela no fue pensada ni organizada para que los docentes piensen en nada de eso.

P. S.: En función de los posicionamientos de los docentes, los problemas se barajan de distintos modos. Por ejemplo, frente a los chicos que no aprenden: hay docentes que dicen “*porque no comió*”, “*porque la madre no le da bola*”, etc., otros dicen “*veamos qué hacemos con estos chicos que no aprenden, es un problema nuestro*”. Hay algo del orden de la responsabilidad social de cómo estoy entendiendo el trabajo y de qué problemas me hago cargo. Sin embargo, los maestros que asumen como problema algunas de las cosas que el escenario de la escuela actual plantea, no tienen un espacio donde analizar y validar los intentos que hacen para explorar esos problemas.

D. L.: Muchos ni siquiera piensan que necesitan ese espacio. Es una cosa que tenemos que ayudar a instalar.

A. E.: Al ser algo individual, queda en el esfuerzo y el compromiso de cada uno. Hay experiencias interesantes pero que no se instalan; el docente trabaja en eso un tiempo y quizás queda satisfecho de muchas cosas, pero al no tener una estructura que lo soporte se vuelve algo muy pesado y termina abandonando. No hubo conceptualización de lo que ocurrió.

D. L.: Ese trabajo no está visto como parte del trabajo docente. Nos pasó en nuestro proyecto aquí<sup>3</sup>, con docentes muy militantes. Una cosa fue la planificación y la puesta en

2 Patricia Sadovsky y Ana Espinoza. “*Conocimiento y trabajo colaborativo docente*”. SUTEBA. 2012

3 Proyecto “*Transformar la enseñanza, transformar el trabajo docente. Investigación colaborativa en Educación Primaria*”. Coordinación: Delia Lerner y Beatriz Aisenberg.

práctica, pero el pasaje al análisis fue toda una historia porque costó ver para qué servía eso. Nos dimos cuenta que planificar, aunque se haya convertido en algo administrativo, está contemplado institucionalmente en el trabajo docente. En cambio, analizar lo que pasó no tiene ningún equivalente en la representación. Sin embargo, desde la perspectiva de la inclusión, analizar lo que está pasando y lo que yo puedo hacer para seguir adelante ayudando a los chicos, es absolutamente esencial.

H. G.: Esa parte del trabajo no es visible porque tampoco está en la representación social del trabajo.

P. S.: En el ateneo médico sí. Creo que esta parte del trabajo tampoco está valorizado porque no se concibe la enseñanza como un problema que tiene que enfrentar el docente, en el sentido de qué estrategias despliego para que estos alumnos aprendan. Al no estar presente ese carácter exploratorio, al no concebir la enseñanza como un problema frente al cual me posiciono y para el cual voy aproximando respuestas, tampoco hay lugar para el análisis. Queda en si funcionó o no funcionó.

A. E: En nuestra experiencia, la idea de lo que funcionó y no funcionó se modificó en el análisis de las clases que hicimos entre todos. Los docentes decían “*no me fue bien*” y resulta que los registros de clases mostraban una producción intelectual de los pibes enorme. Este aspecto del trabajo docente no tiene representación. Por otra parte, lo que se evalúa como productivo o no está atravesado por qué quiere decir un pibe que produce.

P. S.: En la escuela que “es”, también hay un trabajo que está invisibilizado y que hay que recuperar. Todo lo que cada docente, aunque sea individualmente, piensa para dar su clase y el mismo docente no lo visibiliza. Y eso que pensó son soportes imprescindibles del trabajo; si no tiene los problemas para que los chicos resuelvan, si no tiene el texto que van a leer, etc., no tiene clase. No hay conciencia de que sin esos soportes, no puede dar clase. Hay mucho trabajo que es individual, que no es frente a los alumnos y que no está visibilizado.

S. V: En el 95, recorriendo escuelas con Martín Carnoy, fuimos a una escuela de compañeros de La Matanza, en el fondo de Laferrere. Nos recibió la escuela con escombros, en una precariedad total, además llovía. Fue a ver una clase -era de potenciación- y cuando volvió dijo: “*¡qué maravilla!*”. Lo traigo como ejemplo del trabajo invisibilizado. ¿Qué vio que estuvo genial?. Primero, el maestro tenía un tema y dio clase de ese tema, no dio clase de otra cosa. “*Esto en Estados Unidos no se consigue*” decía. La explicación era del tema, era una explicación entendible y había unos ejercicios que anotó en el pizarrón que eran del tema. Otra cosa que puso de relieve era que el docente tenía capacidad para corregir los ejercicios de los chicos sin seguir una plantilla. Todo esto es un plus de trabajo; Carnoy relevaba algo que ninguno de nosotros relevaba.

D. L.: Otro ejemplo, la mayoría de los maestros usa bastante tiempo en revisar libros de texto para elegir actividades.

P. S.: A la escena de pararse frente a los chicos, haga lo que haga, el docente la tiene que sostener con algo que pensó.

S. V.: Para tomar conciencia del proceso de trabajo, es fundamental empezar por hacer visibles todos los procesos que acompañan y hacen posible el estar frente a los alumnos.

P. S.: Ese trabajo fuera del momento en el que los docentes están con los chicos, tampoco es socialmente visible. Esa no visibilidad tiene una cosa de alienación para el docente, porque no lo lleva a cuestionar lo que está haciendo, lo rutiniza para optimizarlo. No se mete con un núcleo esencial como es el tema del conocimiento, no lo cuestiona, no tiene una visión crítica.

S. V.: En relación a esto tengo una pregunta: teniendo el espacio y el tiempo, ¿se cambia la concepción?. En mi investigación sobre la escuela media<sup>4</sup> hubo bastante discusión entre la experiencia de una escuela de reingreso de Barracas, donde había docentes que tenían un cargo con horas que se podían usar por fuera de la asignatura que dictaban, y la de la escuela de Bariloche que tenía desde hacía veinte años un espacio de dos horas y media todos los miércoles, como espacio común con todos los docentes. El espacio y el tiempo - el con otros- es la condición necesaria pero no suficiente, discutían los compañeros. La pregunta sería: ¿puede un proceso de trabajo distinto terminar dando por resultado que a partir de esa autonomía intelectual la definición colectiva sea -por decirlo de alguna manera- el desarrollo de prácticas conservadoras en relación al conocimiento y la enseñanza?

P. S.: La necesidad de lo colectivo se hace visible cuando se rompen las ideas en las que los docentes están parados respecto del conocimiento y de la enseñanza. Si es para hacer lo que ya vengo haciendo, si ya tengo resuelto mi proceso de trabajo, ¿por qué necesito lo colectivo?. Se puede visibilizar y reconocer el trabajo, y seguir siendo individual y no necesitar a los otros. Hay dos cosas que están muy cerca: la necesidad de hacer un análisis crítico del proyecto de enseñanza y la necesidad de hacerlo con otros; ese análisis crítico solo no lo puedo hacer. O sea, construir otra representación de la enseñanza es inherentemente colectivo, compartido y colaborativo, las tres cosas.

D. L.: Lo que estamos discutiendo es un problema complejísimo que tiene que ver con que enseñar es visto como una tarea fácil por la sociedad. Sino no nos podemos explicar que se suponga que es suficiente con las horas en las que uno está en la clase, que es lo que piensa la mayoría de la gente. Por eso creo que es tan importante que el Sindicato tome el desafío de ir cambiando la representación que existe acerca del trabajo del docente. Porque enseñar es efectivamente fácil cuando los chicos ya lo saben casi todo o cuando se las pueden arreglar por su cuenta para producirlo porque tienen un medio extraescolar que hace que la escuela sea un “además”. Pero en el enseñar para que aprendan todos, ahí aparece la problematización de los contenidos. La problematización de los contenidos y la problematización de cómo aprenden los chicos son inseparables. En la medida en la que se intente que todo el mundo aprenda, la complejidad de la enseñanza es enorme. ¿Cómo se prepara alguien para eso?, ¿cómo se aborda el trabajo cotidiano?, ¿por qué se piensa que los médicos tienen que discutir en un ateneo y los docentes en la escuela no?. Creo que el trabajo de los médicos -en el hospital, no como profesión liberal- es el trabajo más cercano

4 Vazquez, Silvia Andrea (Coord). “*Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares*”. CTERA. Editorial Stella. La Crujía. Buenos Aires. 2013.

al de los maestros. En un caso se trata de salvar vidas físicamente, y en el otro caso se trata de formar seres humanos.

P. S.: En ese trabajo, el diagnóstico es una hipótesis, pero la enseñanza y lograr que el otro aprenda no están constituidas como hipótesis. Retomando la cuestión de si alcanza con generar el espacio, yo creo que algún tipo de intervención en esos grupos es necesaria, una intervención colaborativa que ayude a construir una posición diferente y aporte análisis crítico. Me parece que los equipos directivos juegan un rol fundamental. También es interesante pensar en puestos de trabajo que no existen pero que podrían existir, cumpliendo una función movilizadora, promotora. Que se diferencien de, por ejemplo, una asistencia técnica -algo que existe hoy en la provincia- que es una llegada a la escuela con características de desembarco. Un desembarco de tipos que se conciben como especialistas y le van a decir a los docentes lo que tienen que hacer, aplicándoles un formato que ya tienen pensado y no problematizan las cosas. Es decir, que siguen sosteniendo la matriz de conocimiento que sostiene la escuela tal como es pero con un discurso constructivista.

S. V.: De lo que se trata es de pensar otro proceso de trabajo que tomará cosas de una corriente pedagógico-didáctico más que de otras para fundamentarse, pero se sale de eso.

D. L.: En el trabajo que hicimos acá en SUTEBA, una de las cosas que resultó más fuerte para los docentes, al analizar la clase, fue el tomar contacto con lo que los diferentes alumnos habían entendido de un texto que habían leído, y tomar conciencia de que si hay 30 alumnos en la clase y estás solo, no tenés la menor posibilidad de registrar eso. Uno cree que el conocimiento que circula en la clase es lo que todos entendieron, y no se problematiza por si efectivamente ocurre eso. El contacto con qué pasó en cada grupo, ver cómo la intervención docente en el grupo ayudaba a detectar problemas que no aparecían en la clase colectiva y ayudaba a avanzar en la comprensión a los chicos, todo eso ayudó a tener la dimensión de por qué el trabajo compartido en el aula ayudaría a la inclusión. También ayudó a tomar conciencia de la relevancia de analizar juntos lo que pasó, porque las perspectivas son distintas.

P. S.: Uno no puede hablar del trabajo docente desconociendo que es una acción interactiva con los alumnos. Cuando vos producís un objeto con una máquina, conjugás todas las variables y te podrá salir mejor o algo defectuoso, pero sale. En la escuela, uno genera unas acciones para que otro haga un trabajo, que es aprender; el que aprende no puede aprender sin hacer el trabajo intelectual de aprender, tu éxito depende de lo que haga otro. Esto plantea, a quien está trabajando, un escenario de gran incertidumbre que sólo puede ser sostenido por un colectivo. La incertidumbre de enfrentar una clase, abriéndome a lo que me dicen, sin saber cómo le respondo ni cómo discuto, eso no lo puedo sostener solo.

S. V.: Estamos hablando de un proceso de trabajo, que para mí cada vez es más claro que no debe ser llamado trabajo docente, sino trabajo educativo; se debe llamar como se llaman los trabajos: por sector de actividad. Una cosa es preguntar qué produce un docente, y otra cosa es preguntar qué produce la educación. En esta discusión, por momentos hablamos de un proceso de trabajo que es relativo a una institución que no es una sola escuela, es un sistema que tiene unas ciertas funciones dentro de una sociedad. Y por momentos -cuando precisamos esto de los procesos de trabajo colaborativo- hablamos de otro objeto que se

inscribe en un universo más pequeño que es sí, efectivamente, el trabajo de los docentes o lo que tradicionalmente la pedagogía llama prácticas pedagógicas.

H. G.: Utilizar “trabajo docente” parece individualizar el trabajo, recortarlo. La actividad social de producir la educación de los sujetos que se van a incorporar a esta sociedad, no se hace, ya, en clases particulares, se hace en un determinado sistema de producción -el sistema educativo- en el cual una unidad de producción sería la escuela. En esa unidad de producción, con el maestro solo el chico no se educa, hay una organización colectiva de esa producción. Por eso la importancia de que se visibilice el trabajo colectivo, para que se vea que hay distintos procesos de trabajo.

P. S.: Educan entre todos porque hay muchas personas que intervienen en la educación de los sujetos. Pero también hay que ver que al interior de la escuela eso se fragmenta; este año lo educo yo y vos el año siguiente, y no tenemos por qué ponernos de acuerdo para producir esa educación, no tenemos por qué conciliar y producir de manera conjunta el proyecto que va a educar a unos niños o a unos jóvenes. Por lo tanto no me alcanza con la definición que das para justificar la necesidad de que para producir el proyecto de enseñanza, yo tengo que interactuar con otros. Esa descripción no me alcanza para justificar el trabajo compartido o colaborativo como inherente a la enseñanza en las condiciones de la escuela que queremos.

S. V.: El trabajo es colectivo siempre. Puede ser un colectivo parcelado, contradictorio, individual y el conocimiento se da por acumulación.

P. S.: Cuando yo quiero formar un tipo de sujeto e interactuar de una cierta manera, el trabajo es intrínsecamente compartido.

D. L.: Estamos pensando que los chicos tienen que ser incluidos como personas que aprenden, no solamente que tienen que estar en la matrícula escolar sino que además, tienen que aprender. Una de las cosas que nosotros estamos diciendo es que el trabajo compartido entre docentes es fundamental para que esto sea cierto. Es verdad que es el deber ser, y que hay contradicciones porque en la vida real hay un proceso de trabajo que es colectivo y que tiene como resultado la exclusión de un montón de gente.

S. V.: Yo lo estoy tratando de leer desde otro lugar. Vos decís que determinada perspectiva, determinado modo, educa, y determinado otro no.

P. S.: Educa de otra manera.

D. L.: Educa: convence a mucha gente de que no puede, de que no le puede ir bien en la escuela.

S. V.: Lo entiendo y estoy de acuerdo, pero mirado desde los procesos de trabajo, no puedo negar que ahí hay un proceso de trabajo.

D. L.: Sí, que tiene unas ciertas características.