

# Individualismo y privacidad en la cultura docente: revisando los argumentos

por José Manuel LAVIÉ MARTÍNEZ  
*Universidad de Sevilla*

Los intentos por identificar los rasgos culturales de los profesores en tanto que colectivo profesional se han sucedido en las últimas décadas. Sin embargo, a la luz de la evidencia disponible, cualquier tentativa de describir la profesión docente en términos culturalmente homogéneos resulta problemática. En el momento de su mayor efervescencia, la literatura especializada estableció un debate entre las tendencias que enfatizan la pluralidad de culturas docentes (p. ej., Devany y Sykes, 1988) y las posturas que sugieren una mayor uniformidad (p. ej., Sachs y Smith, 1988). En la actualidad, uniformidad y variación se contemplan como rasgos indisolubles de un mismo fenómeno cultural que, a la vez que inhibe el desarrollo de patrones más colaborativos, ofrece un margen para la creación de formas de trabajo menos individualistas.

Cuando todas las reformas educativas y las propuestas de cambio parecen orientadas por el discurso mítico que argumenta la necesidad de transformar las escuelas en culturas colaborativas o co-

munidades profesionales, puede resultar conveniente redirigir nuestros análisis hacia una de las reglas que siguen definiendo el comportamiento dentro de la profesión: la norma de la privacidad y la no-intervención en el establecimiento de relaciones profesionales. Este artículo quiere contribuir a dicho análisis revisando los múltiples significados y determinantes que parecen estar asociados con el fenómeno del individualismo docente.

## 1. El individualismo como norma implícita en la profesión docente

La literatura más clásica sobre las escuelas como lugares de trabajo está plagada de análisis que describen la enseñanza como una profesión solitaria. El considerable aislamiento que los profesores experimentan entre sí, así como la ausencia o el rechazo de oportunidades para compartir el propio conocimiento con los compañeros, se reiteran como lugares comunes en este tipo de literatura. Como ya contemplase Sarason (1982, 109) en su revelador trabajo sobre el pro-

blema del cambio en relación con la cultura de las escuelas, no hay «vehículos de discusión, comunicación u observación» en la cultura escolar que permitan reflexionar sobre las regularidades del comportamiento y cambiarlas. En consecuencia, la mayoría de los profesores aprenden a enseñar por sí mismos, de manera independiente los unos de los otros, y en contextos en los que sus recompensas primarias proceden de sus alumnos, no de colaborar o cooperar con otros compañeros de trabajo (Jackson, 1968, 64).

Los artificios metafóricos han sido un recurso reiterado en la literatura sobre culturas docentes para transmitir atributos relacionados con los patrones individualistas de los profesores. Lortie (1975), uno de los primeros en desviar la atención de la investigación educativa hacia los rasgos culturales de la profesión, describía las escuelas en términos de organizaciones «celulares», y empleaba la imagen de la arquitectura escolar a modo de *caja de cartón de huevos* para referirse a los aspectos más visibles y estructurales de la disposición aislacionista de los profesores. Otros trabajos posteriores sobre el tema han recurrido también al uso de imágenes [1]. Esta búsqueda reiterada de imágenes que ayuden a comprender la naturaleza del fenómeno que se pretende describir indica, en último término, que el de individualismo es un término elusivo. Una de las principales dificultades para estudiar el individualismo docente proviene, justamente, de la ambigüedad conceptual y el carácter polisémico de los que es investido en las diversas investigaciones realizadas al

respecto. Así, términos como individualismo, aislamiento, privacidad o autonomía suelen utilizarse en ocasiones para hacer referencia a un mismo fenómeno. En otros casos, en cambio, se privilegia el uso de uno de estos términos sobre los otros, poniendo de manifiesto su carácter distintivo y destacando, de este modo, algunas cualidades que caracterizan el fenómeno parcialmente. Bakkenes y otros (1999), por ejemplo, manejan un concepto de *aislamiento docente* importado de la teoría del intercambio social, de acuerdo con el cual el individualismo se entiende en términos de ausencia de interacción física: el comportamiento comunicativo del docente es lo que define su grado de aislamiento. Otros trabajos, en cambio, adoptan una perspectiva más amplia, e incluyen otros aspectos en su consideración global del fenómeno. Kainan (1992), por ejemplo, incorpora en su construcción del individualismo la experiencia subjetiva de los profesores, enfatizando de este modo las percepciones de éstos en torno a las soluciones y estrategias de enseñanza en el aula como parte de un repertorio de valores y elecciones personales.

Pero, sin duda, la mayor fuente de ambigüedad en torno al tema del individualismo docente —relacionada, ciertamente, con esta indefinición conceptual— tiene que ver con los factores con los que se intenta explicar su persistencia y extensión en la cultura ocupacional de los profesores. De acuerdo con mis propios análisis, los principales argumentos que la investigación especializada viene manejando al respecto pueden incluirse dentro de tres grandes grupos: aquellos que

apuntan a una comprensión del individualismo docente como una *condición del lugar de trabajo*, entendida ésta en sentido restringido o amplio; aquellos que entienden este patrón de comportamiento como expresión de un *déficit psicológico* o un comportamiento desviado por parte de los profesores; y aquellos que explican el aislamiento como resultado de una *elección individual* y voluntaria que los profesores realizan en base a criterios de orden pedagógico o personal. Antes de abordar el análisis detallado de cada uno de estos factores, creo conveniente introducir un par de anotaciones que nos pueden ayudar a obtener una visión más ajustada de los mismos:

- Los determinantes que explican los patrones individualistas en los profesores *son múltiples*. Estamos ante un fenómeno complejo del que no puede darse cuenta sino a través de un conjunto de interrelaciones entre factores sociales, históricos, estructurales, culturales, políticos y personales.
- Esta diversidad de interpretaciones no obedece únicamente al uso de diferentes perspectivas teóricas. Hay que tener en cuenta, además, que puesto que se trata de un fenómeno ambiguo y polisémico, la mayoría de los trabajos sólo logran dar cuenta de una parte del mismo, ofreciendo *interpretaciones parciales*.

## 2. Explicaciones tradicionales del individualismo docente

Los análisis tradicionales del indivi-

dualismo docente han manejado dos argumentos ciertamente opuestos para explicar, de forma aislada o conjunta, los determinantes que están a la base de esta disposición cultural en el cuerpo docente. En concreto, estos estudios tienden a adoptar una visión deficitaria de los profesores con respecto a su inclinación a preservar la privacidad de su trabajo; o bien, enfatizan las condiciones en que se organiza el trabajo docente como principales barreras a la colaboración entre profesores [2]. La mayor parte de los trabajos realizados hasta fines de los 80 son representativos de ambas orientaciones.

Por un lado, estos primeros estudios sugieren que el individualismo docente es producto de los *condicionamientos estructurales y físicos* de las escuelas en tanto que lugares de trabajo. Desde esta perspectiva, notablemente influenciada por la antropología cultural y los análisis organizativos clásicos que establecen una correspondencia unicausal entre estructura y cultura, el aislamiento es el resultado directo de una serie de características organizativas firmemente asentadas en el desarrollo histórico de las escuelas [3]. El foco de atención se centra en las características del entorno de trabajo de los profesores y en la falta de oportunidades para la interacción colegial. El individualismo, pues, se entiende como una *condición ecológica* o del lugar de trabajo, en palabras de Flinders (1988).

El clásico estudio sociológico de Dan Lortie (1975) [4], realizado con profesores norteamericanos, representa bien este enfoque, de acuerdo con el cual se esta-

blece una correspondencia entre la arquitectura tradicional de las escuelas y su disposición física, por un lado, y el funcionamiento independiente de los profesores en cada aula, por otro. Esta *ecología de los espacios* escolares, que es a la vez reflejo y reforzadora del carácter difuso de las metas educativas y de la misma actividad docente—desprovista de una sólida base de conocimientos técnicos— fomenta la independencia estructural del aula y el débil acoplamiento de las estructuras del centro. En su revisión de la literatura, Feiman-Nemser y Floden (1986, 517) captan bien la lógica de este planteamiento:

«El aislamiento físico sugiere el mensaje de que los profesores deberían hacer frente a sus problemas por sí mismos, reforzando la norma del individualismo. Arreglárselas solo llega a aceptarse así como la forma en que deben ser las cosas en la enseñanza».

Junto a la ecología de los espacios, también se señala la *ecología del tiempo* escolar como condicionante del individualismo docente. Este factor se reitera, sobre todo, en los estudios que trabajan con percepciones y explicaciones expresadas por los mismos docentes. De hecho, las limitaciones a las que los profesores suelen referirse con más frecuencia en su trabajo son el tamaño de las clases y los horarios (Connell, 1985, especialmente pp. 69-77). En la investigación conducida por Johnson (1990) con una muestra intencionalmente diversa de 115 profesores, la falta de tiempo era, con diferencia, la explicación más frecuente que los

docentes ofrecían para justificar sus escasas interacciones con otros colegas. Debido a la escasez de tiempo, los intercambios entre profesores, en las raras ocasiones en que llegaban a tener lugar, eran de carácter más bien superficial, y aquellos profesores que perseguían alguna forma de colaboración—básicamente interdisciplinar— lo solían hacer fuera de las estructuras convencionales, con frecuencia a costa de su propio tiempo.

La segunda línea de argumentación que manejan los primeros trabajos para dar cuenta del individualismo docente se relaciona con una visión deficitaria del profesorado. De acuerdo con esta segunda perspectiva, el individualismo es patologizado en términos de *déficits psicológicos* que exhiben los profesores (A. Hargreaves, 1993). Al contrario de la perspectiva anterior, que sitúa las causas del individualismo en el contexto laboral de los profesores y contempla a éstos como individuos reactivos ante las realidades sociales y físicas de su lugar de trabajo, los argumentos aquí tienden a responsabilizar—culpabilizar, más bien— a los docentes por lo que se entiende como un comportamiento desviado.

Este tipo de análisis es característico de los trabajos que abordan uno de los componentes más importantes en una relación colaborativa: el definido por el binomio proporcionar—recibir ayuda. Entre los factores que conducen a los profesores a decidir si solicitan a los compañeros ayuda o les ofrecen asistencia, destaca la percepción que se tenga del resultado de tal comportamiento.

Ofrecer ayuda a un colega puede marcar asunciones ampliamente asentadas sobre cómo deberían conducirse las relaciones entre iguales, pudiendo percibirse como una amenaza a la competencia profesional propia o ajena; o como una expresión de arrogancia o una representación de mayor estatus entre iguales. En su argumentación sobre el profesor como *artesano independiente*, Huberman (1993, 30) ha descrito elocuentemente el modo en que la tendencia a minimizar los tópicos instructivos en las conversaciones entre profesores puede servir para evitar la atribución de competencia relativa entre ellos.

Los primeros trabajos de D. Hargreaves sobre la cultura ocupacional de los profesores son paradigmáticos de la orientación más extrema y deficitaria de este tipo de interpretaciones. Partiendo de la premisa de que los profesores contemplan la enseñanza como un acto íntimo, Hargreaves sostiene que las relaciones entre colegas dentro de la escuela están plagadas de susceptibilidades en cuestiones de competencia, las cuales radican en la ansiedad de los docentes con respecto a su capacidad, y no son más que «expresión de un valor mucho más profundo: el compromiso de los profesores con su autonomía» (D. Hargreaves, 1982, 205-206). La «adicción a la autonomía», como la califica el autor en esta misma obra (D. Hargreaves, 1982, 207), no es sólo una estrategia que los profesores han construido para obtener poder sobre el público externo. Es también una manera que aquéllos han encontrado para hacerse autónomos *los unos de los otros*, evitando la exposición

y la evaluación mutua (D. Hargreaves, 1980, 141).

Otros trabajos articulan análisis análogos como explicaciones *complementarias* a la persistencia del individualismo docente (p. ej., Johnston y Hedeman, 1994; Ritchie, 1989). El mismo estudio de Lortie (1975), citado anteriormente, señalaba la incertidumbre y la ansiedad, así como las características mismas de los individuos que ingresan en la profesión, como rasgos generalizados que están a la base de la búsqueda activa del aislamiento por buena parte de los docentes. Y entre sus conclusiones apuntaba el hecho de que las normas de su cultura ocupacional «protegen a los profesores frente a intervenciones de otros no solicitadas» (Lortie, 1975, 195). En definitiva, desde esta perspectiva de interpretación, el individualismo viene a funcionar como una suerte de *mecanismo de defensa* para preservar la privacidad de la propia práctica y protegerla, así, del escrutinio ajeno y de potenciales amenazas a la propia competencia profesional.

Ambas aproximaciones al individualismo—la basada en las condiciones estructurales del lugar de trabajo y la que se sustenta en las características psicológicas de los profesores— aportan contribuciones para la comprensión del fenómeno. Pero presentan, a su vez, importantes limitaciones. Puede decirse, en este sentido, que son plausibles pero insuficientes. Las explicaciones de orientación estructural no resultan satisfactorias por sí mismas por cuanto asumen implícitamente que el contexto del trabajo escolar puede ser definido de forma

independiente de cómo lo experimentan los profesores, atribuyéndoles a éstos un papel meramente reactivo frente a las condiciones organizativas en las que se encuentran (Flinders, 1988). Por su parte, los argumentos que recurren a explicaciones psicológicas adoptan una óptica inversa: sitúan el lugar de trabajo dentro del individuo, localizando el problema en los profesores. Generan, de este modo, cierta tentación de 'culpar a la víctima', al asumir que es el profesor, y no la escuela, quien necesita cambiar. Además, como ha señalado A. Hargreaves (1994, 169), aun cuando es posible que sea «la falta de confianza en sí mismos y el deseo de defenderse, el miedo a la observación y la evaluación lo que lleve a muchos profesores a la seguridad imaginada de sus aulas», los datos de los estudios revisados no sostienen esta afirmación como un argumento categórico o como la única explicación posible.

### 3. Revisando el individualismo docente: argumentos alternativos

Las insuficiencias que albergan las dos perspectivas que acabo de comentar han llevado, por un lado, a ponderar su valor relativo como explicaciones holísticas a un fenómeno complejo y multidimensional como el del aislamiento docente; y, por otro, a ampliar el espectro de argumentos manejados *redefiniendo* las explicaciones iniciales o *complementándolas* con otras adicionales.

Así pues, los argumentos revisados en torno al individualismo docente siguen aduciendo factores ligados a las condiciones de trabajo de los profesores, pero desde una perspectiva menos estructural. El

concepto que comienza a manejarse de las condiciones organizativas del trabajo docente no se restringe a sus dimensiones más evidentes, de carácter físico o estructural. Desde un planteamiento amplio, se esgrimen toda una suerte de *limitaciones situacionales que están presentes en el lugar de trabajo* y que funcionan como disuasorias de las interacciones colegiales. Destacado entre estas contribuciones es el trabajo de McTaggart (1989), que atribuye el individualismo a la *racionalidad burocrática* del sistema. Su estudio de caso sobre una innovación desarrollada en un grupo de escuelas de primaria pertenecientes a un mismo distrito, pone de manifiesto los mecanismos sutiles a través de los cuales los profesores son disuadidos de colaborar en un contexto que define sus roles en términos técnicos y que convierte las tentativas de participación en formas burocráticas de control y en técnicas de cooptación. Siguiendo este análisis, McTaggart resitúa el supuesto compromiso del colectivo docente con la privacidad y el individualismo en una serie de condiciones que derivan de raíces ideológicas y epistemológicas. Así, su estudio ofrece una comprensión del individualismo en términos de «una forma de adaptación y oposición [...] con la que los docentes han elaborado mecanismos eficaces para hacer frente a los intentos contradictorios de oprimirlos y controlar su trabajo» (McTaggart, 1989, 61). Otros trabajos posteriores apoyan esta visión (Johnston y Hedeman, 1994; Smyth, 1999).

Además de los dispositivos burocráticos del sistema que «pervierten» los es-

fuerzos colaborativos de los profesores, otra suerte de condiciones del lugar de trabajo han sido identificadas por la literatura como determinantes del individualismo docente. Rosenholtz (1991), que desarrolló a finales de los ochenta uno de los estudios más celebrados sobre la organización social de las escuelas, estimó como principales variables la ausencia de certezas en torno a una cultura técnica en la enseñanza o la falta de metas compartidas dentro de la escuela. La carencia de estructuras y recursos formativos y de asesoramiento en el lugar de trabajo que contribuyan al desarrollo de destrezas de trabajo colaborativo (Johnston y Hedeman, 1994) completan la lista de las principales limitaciones que operan en el lugar de trabajo de los profesores para un funcionamiento más colegiado. Todos estos factores, junto con los condicionantes de orden estructural y físico descritos al principio, hacen del individualismo un comportamiento hasta cierto punto *obligado* —en palabras de A. Hargreaves (1993)— por las contingencias presentes en la situación de trabajo. Los individuos tienden a *reaccionar* ante estas limitaciones de su entorno de trabajo replegándose en la práctica individual dentro del aula.

Pero, sin duda, las explicaciones más aplaudidas y reiteradas en la literatura reciente son las que centran su atención en la *ecología del trabajo en el aula* y en cómo los profesores interpretan la naturaleza de su práctica en tales condiciones de trabajo. De acuerdo con esta línea de argumentación, otro factor que explica la propensión de los profesores a alejarse de la interacción con sus

compañeros de trabajo tiene que ver con la importante inversión que realizan en la actividad docente centrada en el aula. Una amplia evidencia, derivada de la investigación, sugiere que la relación más fuerte en la enseñanza es la que los profesores establecen con sus alumnos, afirmando en este sentido que los impulsos de los profesores son «organizativamente centrífugos» (Lortie, 1975, 164). De modo similar, Huberman (1993, 28) ha insistido en que los esfuerzos por introducir modalidades de trabajo colaborativo entre los profesores «se harán secundarios y más abstractos en función directa de cuánto aparten la atención del aula». McLaughlin (1993) señala que los comentarios de los profesores indican que los alumnos constituyen el factor más relevante del contexto escolar a la hora de configurar la forma en que los primeros piensan sobre su práctica y lo que hacen en el aula. Así, en ausencia de estructuras institucionales para la solución de problemas y de oportunidades para repensar conjuntamente la práctica, la mayoría de los profesores abandona las prácticas que pueden encontrar más idóneas para las necesidades de sus alumnos, a favor de acciones menos demandantes en términos de recursos personales y apoyo organizativo. En este sentido,

«una diferencia saliente entre [...] las escuelas radica no en el talento o el profesionalismo del profesorado, sino en las estructuras a nivel de escuela establecidas para estimular la planificación y la solución de problemas, y el consecuente desarrollo de una comunidad profesional de apoyo

en toda la escuela y de oportunidades para la reflexión.» (McLaughlin, 1993, 92).

La atención preferente de los profesores hacia las realidades del aula es, de este modo, expresión de importantes fuerzas culturales y estructurales que prevalecen en la enseñanza (Lortie, 1975). Culturalmente, la enseñanza se contempla como una misión, un servicio público dedicado a los niños y los adolescentes. Estructuralmente, las respuestas institucionales a los esfuerzos y compromisos profesionales de los docentes son estimadas por éstos injustas e inadecuadas y, por tanto, se desplazan a favor de una mayor concentración en cuestiones del aula, de las que ellos sienten que son capaces de obtener las mayores «recompensas psíquicas».

De acuerdo con esta óptica de análisis, el individualismo no es algo que las condiciones de trabajo imponen sobre los docentes, sino que son éstos quienes se imponen a sí mismos comportamientos individualistas en respuesta a las contingencias de su entorno de trabajo. En uno de los estudios más citados sobre el individualismo docente, realizado con seis profesores en dos institutos norteamericanos, Flinders (1988) mostraba su sorpresa por el hecho de que los participantes «no sólo aceptaban su relativo aislamiento, sino que *luchaban* activamente por mantenerlo» (Flinders, 1988, 22-23, cursiva en el original) [5]. Flinders (1988) explica esta *naturaleza «auto-impuesta»* del aislamiento docente en términos de las demandas prácticas —frente a las de carácter interpersonal— bajo las

que trabajan los profesores. Él describe la enseñanza como una actividad abierta, y a los profesores como individuos implicados en «una búsqueda interminable hacia un horizonte que siempre se aleja» (Flinders, 1988, 25). Por tanto, concluye, viviendo en una tensión entre el deseo de implicarse en interacciones colegiales y las pesadas demandas de la actividad docente, es probable que los profesores vean la primera como una distracción y, a la vez, como una amenaza potencial a su propia supervivencia profesional. La consecuencia que necesariamente se deriva es que los profesores acaban por inclinarse a evaluar la interacción colegial como algo positivo sólo en la medida en que se muestra relevante para la necesidad —más apremiante e inmediata— de completar las tareas de enseñanza. De acuerdo con Flinders (1988), por tanto, el individualismo en la cultura docente también puede entenderse como una *estrategia adaptativa* o de conservación, subrayando de este modo el hecho de que, para dar cuenta de la naturaleza auto-impuesta del aislamiento, las demandas prácticas bajo las que los profesores trabajan son más importantes que las interpersonales. El aislamiento se presenta aquí como una estrategia eficaz que permite a los profesores conservar recursos ocupacionales escasos. El aislamiento, entonces, es

«una estrategia adaptativa para los profesores porque protege el tiempo y la energía que se requieren para satisfacer demandas educativas inmediatas. En general, tales estrategias de conservación reflejan lo que ha sido

descrito como una 'ética de practicidad' en la enseñanza.» (Flinders, 1988, 25).

Esta perspectiva, por tanto, subraya la utilidad funcional del aislamiento, que puede entenderse no tanto como un problema que necesite resolverse, cuanto como parte de la solución que los profesores aportan a los dilemas prácticos de la enseñanza en el aula sobre una base diaria. Esta «solución» deriva de un motivo altamente profesional: proporcionar la mejor enseñanza posible.

La tipología de Flinders ha constituido el fundamento de trabajos posteriores sobre el individualismo en la cultura docente. Partiendo de las entrevistas mantenidas con profesores canadienses en torno al tiempo de preparación para la planificación conjunta, Andy Hargreaves (1993) se ha apoyado en la distinción establecida por Flinders para diferenciar entre tres determinantes del individualismo docente. Aunque en muchos casos el individualismo es, como apuntaba más arriba, *obligado* por las limitaciones administrativas y situacionales del lugar de trabajo, también puede contemplarse como un comportamiento *estratégico*. De acuerdo con éste, los profesores adoptan soluciones individuales como estrategias adaptativas para hacer frente a sus dificultades y concentrar así sus esfuerzos en las actividades centradas en el aula. En un trabajo más reciente, Bakkenes y su equipo (1999) han analizado las redes de comunicación en ocho centros de primaria holandeses, y han llegado a resultados similares. En concreto, su estudio concluye que el comportamiento defensivo de los profesores, de modo más especí-

fico la evitación de comunicación con los colegas relacionada con el trabajo, está destinada a proteger tiempo y recursos escasos. En su conjunto, los resultados indican la pertinencia de adoptar lo que los autores denominan una «perspectiva defensiva» del aislamiento docente (Bakkenes y otros, 1999, 194), de acuerdo con la cual éste puede entenderse mejor en términos de protección de tiempo y recursos escasos para trabajar con los alumnos.

Como interpretación complementaria a todas las anteriores, A. Hargreaves (1993) ha considerado un tercer determinante a la luz de los datos aportados por sus entrevistas. De acuerdo con él, el individualismo puede ser, en ocasiones, *elegido*, en el sentido de que puede expresar una forma preferida de acción profesional para todo el trabajo o para parte de él. En este caso, especialmente, los esfuerzos por eliminar el individualismo en la enseñanza corren el riesgo de mermar la *individualidad*, llevándose con ella el sentido de competencia y eficacia personal de los propios profesores. Desde esta perspectiva, el individualismo constituye una *opción individual basada en criterios pedagógicos y personales*, y no adoptada en respuesta a las limitaciones del lugar de trabajo o como parte de un esfuerzo estratégico para administrar de modo eficiente el tiempo y la energía disponibles. En un trabajo reciente, que maneja datos cualitativos acerca de 39 profesores belgas, Clement y Vandenberghe (2000) han confirmado las tres formas de individualismo distinguidas por Hargreaves (1993), y han añadido una nueva que las complementa: la autono-

mía *atribuida*, caracterizada porque está reconocida explícitamente por todo el equipo y suele integrarse explícitamente en la colegialidad de éste. Tal como la explican los autores,

«sobre la base de su conocimiento específico o sus particulares destrezas, el equipo autoriza a ciertos profesores a desarrollar de modo autónomo tareas específicas [...]. Los miembros del equipo aceptan y confirman la profesionalidad de un colega particular.» (Clement y Vandenberghe, 2000, 89).

#### 4. Individualismo e identidad docente

La tipología elaborada por Andy Hargreaves, aunque clarificadora en cuanto a la diferenciación que plantea entre individualismo e individualidad, así como su interés en liberar al concepto de las connotaciones negativas con que tradicionalmente se asocia, no resulta, sin embargo, totalmente satisfactoria. En concreto, no queda claro de qué forma el individualismo *elegido* constituye una condición independiente de los otros tipos formulados por el autor —hasta qué punto, por ejemplo, el individualismo *elegido* no constituye *también* una condición ecológica, en el sentido amplio del término, y bajo una opción aparentemente libre y voluntaria no subyace el influjo de otras condiciones del lugar de trabajo más sutiles—. Es razonable pensar que los profesores pueden optar de forma consciente y voluntaria por trabajar aisladamente de sus compañeros sobre la base de criterios idiosincrásicos (preferencias en estilos pedagógicos, por ejemplo). De

hecho, ya Lortie (1975) enfatizó en su momento que la cultura ocupacional de los profesores define el grado de cooperación que debe establecerse entre ellos como una cuestión de *opción individual*. «Las normas [de la cultura docente]», concluía, ‘respetan el derecho del individuo a elegir entre asociación y privacidad’ (Lortie, 1975, 195).

Más equívoco resulta, sin embargo, considerar hasta qué punto tales preferencias no están conformadas, en mayor o menor medida, por otras condiciones —estructurales y culturales— que se reiteran en el lugar de trabajo (léase, por ejemplo, el ethos racionalista y administrativo que lo impregna; los dispositivos de formación inicial y socialización; o el mismo aislamiento físico, que refuerza la idea de la enseñanza como un acto íntimo que se resuelve a partir de un repertorio de destrezas y recursos hecho a medida y en función de las idiosincrasias de cada práctico y los rasgos de cada grupo de alumnos). De hecho, la investigación más reciente tiende a apoyar la idea de que el individualismo docente se deriva de los comportamientos organizativos de cada profesor, y que estos comportamientos se ven afectados tanto por características individuales como organizativas (Bakkenes y otros, 1999).

Describir el individualismo como una opción individual basada en criterios pedagógicos y personales debe ayudarnos, en cualquier caso, a entenderlo en referencia a la identidad profesional que muchos docentes construyen y, por tanto, a explorar los factores que inciden para que tales construcciones identitarias se im-

pregnen de un *habitus* ocupacional adverso al trabajo colaborativo que hace de la colaboración con otros colegas un elemento prescindible.

Esta idea de *habitus* nos remite a uno de los conceptos centrales de los trabajos del sociólogo francés Pierre Bourdieu, que enfatiza el modo en que las acciones humanas son predisuestas, a la vez que inventadas, de acuerdo con nuestra experiencia social e histórica y las rutinas colectivas, dando dirección y orientación a nuestra conducta práctica. El *habitus* funciona de esta manera como una suerte de recurso cultural que ofrece dirección a nuestra práctica y que, hasta cierto punto, puede producir tanto los límites como las posibilidades para el cambio (Bourdieu, 1997, 2000). Así, frente a los intentos malogrados de explicar el comportamiento colaborativo en base a patrones estructurales, el concepto de *habitus* proporciona un modo de resituar la acción individual dentro de un escenario cultural. El *habitus* no determina las acciones individuales, pero media entre la estructura y la práctica individual. Puesto que los profesores deben armonizar tradicionales normas individualistas de la enseñanza con propuestas para aumentar la colaboración, el *habitus* es un concepto importante para comprender la respuesta de los profesores a las iniciativas colaborativas. Esta cualidad activa del concepto de *habitus* de Bourdieu sugiere cuestiones para explorar el vínculo entre los factores socioculturales más amplios, las condiciones institucionales, las experiencias de los profesores, y la práctica individual de estos últimos.

#### 5. Hacia una visión más diferenciada del individualismo docente

A pesar de las críticas recibidas, las aportaciones de A. Hargreaves (1993) sobre el tópico del individualismo docente han contribuido a llamar la atención sobre el modo en que, en la literatura especializada, tal fenómeno tiende a presentarse siempre como un mecanismo de carácter *defensivo* y con connotaciones manifiestamente *negativas*. A pesar de que los trabajos sobre el tema manejan causas diversas y a veces encontradas para explicar los impulsos aislacionistas de los docentes —argumenta— en todos ellos «la herejía del individualismo permanece en su mayor parte intacta» (A. Hargreaves, 1994, 171).

De hecho, ya McTaggart (1989) había criticado el uso que del término ‘privacidad’ han hecho autores de la talla de Joyce o Fullan, emplazándolo en una lógica de compromiso moral o *ética* por parte de los profesores destinada a preservar sus ideas sobre la enseñanza para sí. Varios autores además de él han tasado como poco afortunada la conocida expresión de Fullan, que asevera que «si queremos alcanzar cambios en la práctica, tenemos que —siguiendo las chispeantes palabras de Bruce Joyce— “derribar el muro de la privacidad” en educación» (Fullan, 1982, 292; citado en McTaggart, 1989, 347). Lieberman y Miller (1990, 160), por citar otro ejemplo, hablan del individualismo como de «la mayor tragedia de la enseñanza» en un fragmento que merece la pena citarse íntegramente:

«Con tanta gente implicada en una misión tan común en un espacio y tiempo tan compactos, es quizás la mayor ironía —y la mayor tragedia de la enseñanza— que la mayor parte se lleve a cabo en un aislamiento autoimpuesto y profesionalmente sancionado.»

En efecto, incluso la literatura más reciente tiende a desestimar de modo tangencial el individualismo, representándolo en oposición perfecta a la colaboración. Navarro (2001) pone de relieve esta noción aludiendo a ambos términos como parte de un discurso simbólico y mítico sobre la escuela y su funcionamiento, de acuerdo con el cual la colaboración remite a «poderosas imágenes del progreso y del desarrollo organizacional», mientras que el individualismo se asocia con «la imagen igualmente poderosa del inmovilismo y del atraso escolar» (Navarro, 2001, 252).

La introducción de la perspectiva de la individualidad en la comprensión más amplia del individualismo docente, y la consideración de otros determinantes para el mismo más allá que la mera defensa ante la exposición pública o la incorregible tendencia al presentismo, nos ayudan a cuestionar afirmaciones categóricas sobre la bondad absoluta de la colaboración como instrumento de cambio frente al aislamiento como rémora que conduce al conservadurismo en materia pedagógica. Clement y Vandenberghe (2000) hablan en su estudio, a este respecto, de una *tensión circular* entre autonomía y colegialidad presente en las escuelas que proporcionan mayores oportu-

nidades para el desarrollo profesional. La interdependencia entre los profesores, concluyen, no debe excluir la independencia.

En síntesis, pues, una revisión crítica de la literatura sobre la cultura profesional de los docentes debe estimularnos a considerar el hecho de que el individualismo entre los profesores puede tener muchos significados y connotaciones, cada uno con consecuencias sustancialmente distintas para la enseñanza. Pese a las múltiples y persistentes referencias sobre la universalidad del aislamiento docente y su carácter perverso para el cambio educativo, el individualismo puede constituir, en realidad, un fenómeno más diferenciado que homogéneo en cultura docente. Desde mediados de los noventa, los trabajos tienden a revisar las disposiciones individualistas de los docentes desde una perspectiva más flexible y comprensiva. De modo relevante, esta literatura más reciente sostiene que tanto el individualismo como la cooperación y la competición desempeñan un papel relevante en la cultura profesional de los profesores (Kainan, 1992), y que la imagen del aislamiento como una característica global de la profesión docente podría reemplazarse por una visión más diferenciada (Bakkenes y otros, 1999).

**Dirección del autor:** José Manuel Lavié Martínez. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela, s/n, 41018 Sevilla. E-mail: lavie@us.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 5. VII. 2004.

## Notas

- [1] Barth (1990), por ejemplo, ha descrito el aislamiento docente mediante la metáfora del *juego paralelo* de dos niños que construyen juntos un castillo de arena. De acuerdo con esta imagen, el trabajo de los profesores se asemejaría al del juego infantil en el sentido de que «aun cuando están en gran proximidad durante largos periodos de tiempo y tienen mucho que ofrecer el uno al otro, cada cual trabaja y juega de forma aislada» (Barth, 1990, 15). Otra metáfora para describir el individualismo del colectivo docente es la de la *cupitera de hielo* (Navarro, 2001, 256), según la cual el profesor se comporta como un iceberg aislado en las aguas del océano escolar, y cuyo reflejo estructural ha llevado a algunos autores a denominarlas «anarquías organizadas».
- [2] Es frecuente que ambas perspectivas de interpretación, aunque aparentemente contradictorias entre sí, se utilicen en un mismo trabajo de forma complementaria. Es el caso del clásico de Lortie (1975; v. nota 4), que concluye que el trabajo docente es producto de las condiciones de trabajo *junto con* factores psicológicos.
- [3] La investigación educativa ha tendido a explicar el individualismo docente a partir de los argumentos utilizados por la antropología cultural. Así, por ejemplo, Margaret Mead (1937) sostenía en su clásico estudio sobre sociedades primitivas que el individualismo se crea por la falta de condiciones técnicas para encontrarse e interactuar. Sin las condiciones adecuadas, argumentaba, no hay modo de crear sociedad. De modo parecido se ha entendido generalmente que el individualismo está presente en las escuelas como consecuencia directa de las condiciones de trabajo.
- [4] El trabajo de Dan Lortie (1975), realizado en cinco ciudades norteamericanas, constituye uno de los principales hitos en la sociología de la profesión docente. Aunque no han faltado las críticas, tanto en lo referente al contenido como al proceso metodológico empleado, el mismo autor ha reiterado los principales hallazgos de su trabajo en una revisión publicada recientemente (Lortie, 1998).
- [5] Esta perspectiva cuestiona la visión de los docentes como sujetos «reactivos» presentes en las interpretaciones estructuralistas clásicas revisadas anteriormente. De hecho, incluso en el trabajo de Johnson (1990), en el que se identificaba el tiempo como el principal obstáculo a las relaciones colaborativas entre docentes, la misma autora señala que «aun si dispusieran de más tiempo, los profesores podrían no utilizarlo

para más encuentros con sus compañeros; los alumnos siempre necesitan más ayuda; la cautela y la competencia profesional se infiltran» (Johnson, 1990, 172).

## Bibliografía

- BAKKENES, I., BRABANDER, C. de, IMANTS, J. (1999) Teacher isolation and communication network analysis in primary schools. *Educational Administration Quarterly*, 35: 2, pp. 166-202.
- BARTH, R.S. (1990) *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make a difference* (San Francisco, Jossey-Bass).
- BOURDIEU, P. (1977) *Outline of a theory of practice* (Cambridge, Cambridge University Press).
- CLEMENT, M. y VANDENBERGHE, R. (2000) Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16: 1, pp. 81-101.
- CONNELL, R.W. (1985) *Teachers' work* (Sydney and New York, George Allen & Unwin).
- DEVANY, K. y SYKES, G. (1988) Making the case for professionalism, en A. LIEBERMAN (ed.) *Building a professional culture in schools*, pp. 3-22 (New York, Teachers College Press).
- FEIMAN-NEMSER, S. y FLODEN, R. E. (1986) The cultures of teaching, en M. WITTRICK (ed.) *Handbook of research on teaching*, pp. 505-526 (New York, Macmillan Publishing).
- FLINDERS, D. J. (1988) Teacher isolation and the new reform, *Journal of Curriculum and Supervision*, 4:1, pp. 17-29.
- HARGREAVES, A. (1992) Cultures of teaching: A focus for change, en A. HARGREAVES y M. FULLAN (eds.) *Understanding teacher development*, pp. 216-240 (Londres, Cassell).
- HARGREAVES, A. (1993) Individualism and individuality: Reinterpreting the teacher culture, en J. W. LITTLE y M. W. McLAUGHLIN (eds.) *Teachers' work: Individuals, colleagues and contexts*, pp. 51-76 (New York y Londres, Teachers College Press).
- HARGREAVES, A. (1994) *Changing teachers, changing times: Teachers work and culture in the postmodern age* (Toronto, Ont., OISE Press).

- HARGREAVES, D. (1980) The occupational culture of teachers, en P. WOODS (ed.) *Teacher strategies: Explorations in the Sociology of the School*, pp. 125-148 (Londres, Croom Helm).
- HARGREAVES, D. (1982) *The challenge for the comprehensive school: Culture, curriculum and community* (Londres, Routledge & Kegan Paul).
- HUBERMAN, M. (1993) The model of the independent artisan in teachers' professional relations, en J. W. LITTLE y M. W. McLAUGHLIN (eds.) *Teachers' work: Individuals, colleagues and contexts*, pp. 11-50 (New York y Londres, Teachers College Press).
- JACKSON, P. (1968) *Life in classroom* (New York, Holt, Reinhart & Winston).
- JOHNSON, S. M. (1990) *Teachers at work. Achieving success in our schools* (Nueva York, Basic Books).
- JOHNSTON, S. y HEDEMANN, S. (1994) With devolution comes collaboration, but it's easier said than done, *School Organisation*, 14:2, pp. 195-207.
- KAINAN, A. (1992) Themes of individualism, competition and cooperation in teachers' stories, *Teaching and Teacher Education*, 8: 5/6, pp. 441-450.
- LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (1990) The social realities of teaching, en A. LIEBERMAN (ed.) *Schools as collaborative cultures: Building the future now*, pp. 153-163 (Londres: The Falmer Press).
- LORTIE, D. C. (1975) *Schoolteacher: A sociological study* (Chicago, The University of Chicago Press).
- LORTIE, D. C. (1998) Unfinished work: Reflections on Schoolteacher, en A. HARGREAVES, A. LIEBERMAN, M. FULLAN y D. HOPKINS (eds.) *International handbook of educational change*, pp. 145-162 (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers)
- McLAUGHLIN, M. W. (1993) What matters most in teachers' workplace context?, en J. W. LITTLE y M. W. LAUGHLIN (eds.) *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts*, pp. 79-103 (New York y Londres, Teachers College Press).
- McTAGGART, R. (1989) Bureaucratic rationality and the self-educating profession: The problem of teacher privatism, *Journal of Curriculum Studies*, 21:4, pp. 345-361.
- MEAD, M. (1937) *Cooperation and competition among primitive people* (Gloucester, Peter Smith).
- NAVARRO PERALES, M.ª J. (2001) La cultura escolar: De la cultura del individualismo a la cultura de la colaboración, *Bordón*, 53: 2, pp. 251-268.
- RITCHIE, J. M. (1989) *Experiments in promoting teacher collegiality: A qualitative study of three schools* (Ann Arbor, University Microfilms International).
- SACHS, J. y SMITH, R. (1988) Constructing teacher culture, *British Journal of Sociology of Education*, 9: 4, pp. 423-436.
- SARASON, S. B. (1982) *The culture of the school and the problem of change* (Boston, Allyn & Bacon).
- 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, y J. F. ANGULO (eds.) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*, pp. 52-57 (Madrid, Akal).
- WALLER, W. (1932) 1965) *The sociology of teaching* (New York, John Wiley).

### Resumen: Individualismo y privacidad en la cultura docente: revisando los argumentos.

Aun cuando cualquier tentativa de describir la profesión docente en términos culturalmente homogéneos resulta problemática, el individualismo aparece como rasgo reiterativo en las descripciones que estudios teóricos y empíricos presentan sobre el colectivo docente. Cuando todas las reformas educativas y las propuestas de cambio planificado parecen orientadas por el discurso mítico que argumenta la necesidad de transformar las escuelas en culturas colaborativas o comunidades profesionales para el aprendizaje docente, quizás pueda resultar conveniente redirigir nuestros análisis hacia esta ubicua norma generalizada. Este artículo quiere contribuir a dicho debate revisando los múltiples significa-

dos y determinantes que parecen estar asociados con el fenómeno del individualismo docente.

**Descriptor:** Cultura docente, individualismo, aislamiento profesional.

### Summary: Individualism and privatism in the teacher culture: a review of the arguments

Though any attempt to describe the teaching profession in culturally homogeneous terms may become problematic, individualism appears as a reiterative trait in descriptions both theoretical and empirical works make of teachers. In times when educational reforms and planned change proposals seem to be nurtured by the mythical discourse arguing for the need to transform schools in collaborative cultures or professional communities for teacher learning, it might be useful to redirect our analysis towards this ubiquitous norm. This paper aims to contribute to this debate by reviewing the various meanings and determinants attached to the phenomenon of teacher individualism.

**Key Words:** Teacher culture, individualism, professional isolation.