

una cosa no crece ni...
...propor...
...adjetivo. Di...
...equilibrado.
...de equilibrio. m...
...cuando encuen...
...en el se compen...
...mutuamente. | 2...
...otro peso y lo con...
...contrapeso, contra...
...entre cosas diversas. |
...del mismo tamaño...
...| 5. pl. fig. Actos...
...de prudencia o sa...
...a sostener una si...
...timiento, etc., asegura...
...equilibrio térmico. El...
...entre dos o más cuerpos...
...temperatura. Dese...
...hay paso de calor...
...Conjunto de ejer...
...práctico el equil...
...| 3. Dicho en hacer...
...de equilibrio. U. m...
...| 4. *Exquisitas*, de...
...como la sangre. | 5. *Pal...*
...órganos internos, que...
...de la sangre a con...
...de una fuerte li...
...| 6. *Palabra*, y ésta del gr...
...| 7. *Palabra*, y ésta del gr...
...| 8. *Palabra*, y ésta del gr...

Trabajo en equipo

9

Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa



Trabajo en equipo

9

Módulo



IIFE Buenos Aires
Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación



Ministerio de Educación de la Nación

Índice

CONOCIMIENTO Y COLABORACIÓN	5
Trabajo en equipo	5
Redes de trabajo	7
Potencialidades del trabajo en equipo	11
CÓMO PROMOVER UN PROFESIONALISMO COLECTIVO	15
Motivar la transformación de la cultura de trabajo	15
Estimular la capacidad de trabajar en redes de colaboración	17
Articular el trabajo alrededor de proyectos	18
Valorizar las reuniones de trabajo en equipo	24
Estimular la formación continua de los equipos de gestión educativa	25
ACTIVIDADES	26
NOTAS PARA LA MEMORIA	27
BIBLIOGRAFÍA	28

Recuadros

NO HAY UN SOLO ESTILO DE EQUIPO <i>Peter Drucker.</i>	9
LA PROFESIONALIZACIÓN COMO MOTOR Y REGULACIÓN DE UN CAMBIO DESCENTRALIZADO <i>Phillippe Perrenoud.</i>	13
SIN REFORMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE NO HABRÁ REFORMA EDUCATIVA <i>Rosa María Torres.</i>	22

Trabajo en equipo

***La confianza es la forma
más elevada
de la motivación humana.***

Stephen R. Covey

Este módulo pretende ser una guía para favorecer y hacer posible la puesta en marcha de un trabajo más interactivo entre todos los actores del quehacer educativo. En especial, se trata de impulsar cambios en las formas y los criterios de trabajo de los responsables de la gestión educativa.

De alguna forma, este módulo intenta responder a las siguientes preguntas: ¿Qué es el trabajo en equipo? ¿Cuáles son sus fortalezas? ¿Qué ofrece esta perspectiva de pensar los ámbitos de trabajo? ¿Qué consideraciones hay que tener en cuenta para su puesta en marcha y desarrollo? Y, finalmente, ¿cómo puede promoverse y organizarse el trabajo en equipo?

Este módulo se propone así impulsar estilos más adecuados a los actuales desafíos y promover formas de trabajo más dinámicas, menos rígidas y burocráticas, que terminan por desmotivar a quienes participan en el quehacer educativo. En definitiva, se intenta resolver cómo el trabajo en equipo posibilita recuperar valores primordiales a la esencia del ser humano y cómo potencia el desarrollo de un mayor impacto de la gestión educativa.

Conocimiento y colaboración

Trabajo en equipo

El trabajo en equipo es una modalidad de articular las actividades laborales de un grupo humano en torno a un conjunto de fines, de metas y de resultados a alcanzar. El trabajo en equipo implica una interdependencia activa entre los integrantes de un grupo que comparten y asumen una misión de trabajo.

Mientras el trabajo en equipo valora la interacción, la colaboración y la solidaridad entre los miembros, así como la negociación para llegar a acuerdos y hacer frente a los posibles conflictos; otros modelos de trabajo sólo dan prioridad al logro de manera individual y, por lo tanto, la competencia, la jerarquía y la división del trabajo en tareas tan minúsculas que pierden muchas veces el sentido, desmotivan a las personas y no siempre han resultado eficientes.

El trabajo en equipo se caracteriza por la comunicación fluida entre las personas, basada en relaciones de confianza y de apoyo mutuo.

Se centra en las metas trazadas en un clima de confianza y de apoyo recíproco entre sus integrantes, donde los movimientos son de carácter sinérgico. Se verifica que el todo es mayor al aporte de cada miembro. Todo ello redundando, en última instancia, en la obtención de resultados de mayor impacto.

Los equipos son un medio para coordinar las habilidades humanas y generar con acuerdo respuestas rápidas a problemas cambiantes y específicos. El término equipo deriva del vocablo escandinavo *skip*, que alude a la acción de "equipar un barco". De alguna forma, el concepto evoca al conjunto de personas que realizan juntas una tarea o cumplen una misión; su uso supone también la existencia de un grupo de personas que se necesitan entre sí y que se "embarcan" en una tarea común. A partir de este origen etimológico, y por extensión, puede decirse en el contexto de este módulo que trabajar en equipo implica la existencia de:

- un objetivo, una finalidad o una meta común;
- un grupo de personas comprometidas con esa convocatoria;
- un grupo de personas con vocación de trabajar en forma asertiva y colaborativa;
- una convocatoria explícita generadora de intereses movilizados y de motivaciones aglutinantes;

- la construcción de un espacio definido por un saber-hacer colectivo (espacio donde se pueden identificar situaciones problemáticas, juzgar oportunidades, resolver problemas, decidir acciones, llevarlas a cabo y evaluarlas);
- una comunicación fluida entre los miembros del equipo y su entorno;
- una instancia efectiva para la toma de decisiones;
- una red de conversaciones, comunicaciones e intercambios que contribuyen a concretar una tarea; y
- un espacio de trabajo dotado de las capacidades para dar cuenta de lo actuado.

En síntesis, un equipo está constituido por un conjunto de personas que deben alcanzar un objetivo común mediante acciones realizadas en colaboración.

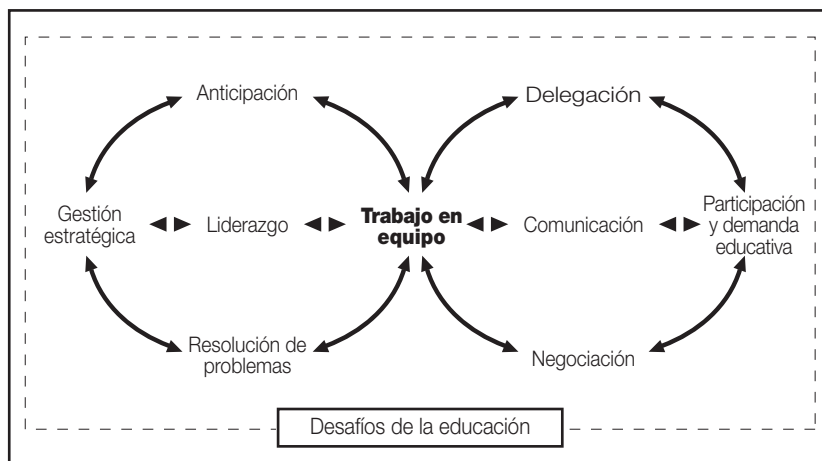
Antes de proseguir resulta preciso efectuar dos advertencias. Una: no necesariamente todo equipo de trabajo supone *trabajo en equipo*; dos: no todos los miembros del equipo tienen las mismas características ni actúan de la misma manera.

En relación con la primera de las situaciones aludidas, puede afirmarse que no todos los equipos de trabajo operan efectivamente en equipo; generalmente, se considera como equipo a toda unidad de funcionamiento que lleva adelante una tarea concreta o a una estructura creada para cumplir funciones. Pero no todo agrupamiento implica que se trabaje en equipo. Aun cuando se actúe en el mismo espacio geográfico, se trabaje para el mismo programa o departamento o coincidiendo en el mismo tiempo, esto no alcanza para afirmar que se está trabajando *en equipo*. Porque ello implica a un grupo humano, a un conjunto de personas que están comprometidas con una finalidad común o proyecto que sólo puede lograrse con un trabajo complementario e interdependiente de sus miembros.

Con respecto a la segunda advertencia, es preciso considerar que los equipos están integrados por individualidades con sus propias características. Esto es, debe reconocerse que no todos los miembros tienen los mismos competencias, niveles de compromiso, intereses, proyección, etc. Por lo tanto, debe esperarse de los diferentes miembros aportes distintos. Un equipo de trabajo no adquiere un buen desempeño porque se halle integrado por buenos integrantes, sino más bien porque el conjunto de las individualidades logran desarrollar una modalidad de vinculación que genera una red de interacciones capaz de desplegar una dinámica colectiva que supera los aportes individuales. Así, en el equipo consolidado, el todo es más que la suma de las partes; su resultado es sustancialmente distinto a la simple sumatoria del aporte de cada miembro.

No adquiere un buen desempeño porque se halle integrado por buenos integrantes, sino más bien porque el conjunto de las individualidades logran desarrollar una modalidad de vinculación que genera una red de interacciones que despliega una dinámica colectiva que supera los aportes individuales.

Esquema 1

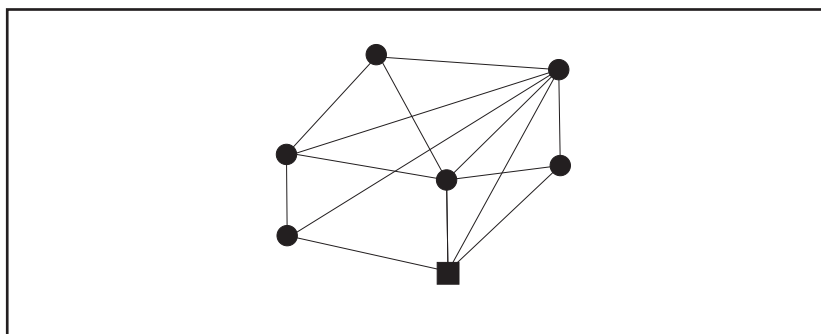


Redes de trabajo

Los diferentes equipos de trabajo pueden llegar a conformar una red que, por sus características de flexibilidad y agilidad, se convierta en una alternativa a la organización burocrática vertical. El conjunto de equipos de trabajo permite reorganizar el flujo de poder y de acción con mayor interacción y comunicación, removiendo las prácticas y hábitos rutinarios poco eficaces.

Si hubiera que representar gráficamente el trabajo en equipo, la forma más adecuada sin duda sería la de una red semejante a la del sistema nervioso (Esquema 2) que revoluciona las relaciones permitidas por la pirámide tradicional. Al contrario del modelo taylorista, las redes suponen flujos de personas que tienen la capacidad de resolver las situaciones y problemas que se presentan a lo largo y a lo ancho de toda la organización educativa, y no sólo en la cúspide del sistema.

Esquema 2: Figura de red.



Si hubiera que representar gráficamente el trabajo en equipo, la forma más adecuada sin duda sería la de una red semejante a la del sistema nervioso

En este sentido, una red es un conjunto de informaciones y acciones al servicio de una organización que cuenta con ciertos saberes para encararlas. Las

En este sentido, una red es una organización de informaciones y acciones al servicio de una organización que cuenta con ciertos saberes para encararlos. Las redes pueden concebirse como flujos de personas capacitadas, todas ellas de igual importancia en la articulación de la red.

redes pueden concebirse como flujos de personas capacitadas, todas ellas de igual importancia en la articulación de la red. El trabajo colaborativo impulsado apunta a producir una potente red de relaciones e interacciones siempre y cuando se disponga de confianza mutua, comunicación fluida, sinceridad y respeto por las personas. La red funciona como un sistema de neuronas activas, como un sistema vivo cuya energía no se detiene, y tiene la posibilidad de generar una alternativa organizacional a las estructuras jerárquicas.

Esquema 2: Características de los equipos de alto desempeño.

Coherencia en valores básicos: responsabilidad, tolerancia a la diversidad y solidaridad.
Claridad sobre la finalidad del trabajo.
Capacidad para concentrarse y generar acciones alternativas.
Persistencia para alcanzar las metas, a la vez que flexibilidad y creatividad para buscar los caminos adecuados.
Capacidad para asumir compromisos y para desarrollar la confianza en sus propias fuerzas
Tenacidad frente a los obstáculos y el avance en pequeños pasos.
Audacia para alcanzar lo que se desea enfrentando desafíos.
Clima de confianza para alcanzar los procesos de trabajo.
Capacidad para reconocer y operar en los conflictos, logrando acuerdos negociados.
Capacidad para detenerse a examinar cómo se está haciendo el trabajo, aprendiendo de cada experiencia.
Capacidad de dar cuenta de los resultados de su acción.
Capacidad para comunicar esos resultados a diferentes públicos y actores.
Capacidad para trabajar con recursos limitados y aprovecharlos al máximo.
Capacidad para transferir experiencias propias y tomar experiencias de otros.

No hay un solo estilo de equipo

"Hacer equipo" ha llegado a ser una expresión de moda. Los resultados no son demasiado impresionantes, pero una de las razones del fracaso del trabajo en equipo -tal vez, la de mayor importancia- es el convencimiento casi generalizado entre los ejecutivos de que sólo hay una clase de equipos.

Tres tipos de equipo

En realidad hay tres; cada uno diferente en su estructura, en la conducta que exige de sus componentes, en sus puntos fuertes, en sus puntos vulnerables, en sus limitaciones y en sus requisitos; pero, por encima de todo, en lo que puede hacer y para qué debe utilizarse.

El equipo de béisbol es el primer tipo. El equipo quirúrgico que opera a corazón abierto y la cadena de montaje de Henry Ford son dos ejemplos de "equipos de béisbol". También lo es el que las fábricas de Detroit suelen constituir para diseñar un nuevo coche. Los jugadores de este tipo de equipos están en él pero no juegan como equipo; tienen posiciones fijas que nunca abandonan: el jugador "segunda base" nunca correrá en ayuda del "lanzador"; el anestesista nunca irá en ayuda de la enfermera del quirófano. "Allá arriba, al bate, estás completamente solo" es un viejo dicho del béisbol. En el tradicional equipo de diseño, la gente del marketing raramente veía a los diseñadores y estos nunca consultaban con aquellos. Los diseñadores hacían su trabajo y lo pasaban a los ingenieros de desarrollo quienes, a su vez, hacían lo suyo y lo pasaban a los de fabricación; estos, a su vez, terminada su tarea enviaban el producto a marketing.

El equipo de fútbol es el segundo tipo. La unidad hospitalaria que atiende a un paciente que ingresa a un hospital a las tres de la madrugada en estado de coma es un "equipo de fútbol", como también lo es el equipo de diseño de una fábrica japonesa de automóviles. Los jugadores de fútbol, como los de béisbol, tienen posiciones fijas; pero los futbolistas juegan como un equipo es decir que el conjunto se mueve simultáneamente y adopta para ello una determinada estrategia. Para utilizar un término de ingeniería, los diseñadores, los ingenieros, el personal de fabricación y el de marketing trabajan "en paralelo". El tradicional equipo de Detroit ("equipo de béisbol") lo hace "en serie".

El de dobles de tenis es el tercer tipo. La clase de equipo que la dirección de Saturn confiaba que sustituiría a la tradicional cadena de montaje. Son también de esta clase: un conjunto de jazz; el equipo de ejecutivos de alto rango que integran el gabinete del presidente de una gran compañía. Será también de este tipo el equipo capaz de implantar una auténtica renovación: por ejemplo, el que quince años atrás diseñó el PC. En el equipo de dobles, los jugadores tienen una posición principal más que una fija; se espera que "cubran" a su compañero de equipo ajustándose a sus puntos débiles y fuertes, y a las cambiantes exigencias del juego.

Reconsideración de los estilos de equipo

La literatura sobre gestión -y los managers- parece que ahora tienen poco que decir en favor del equipo "de béisbol", tanto en las oficinas como en las fábricas. Incluso les resulta difícil reconocer qué es un equipo. Pero, aun así, ese estilo de equipo tiene enormes virtudes; cada miembro puede: ser evaluado separadamente; tener metas claras y específicas; hacérselo responsable; y, finalmente, puede ser calibrado (de ello puede dar fe cualquier fanático del béisbol sobre cada jugador importante a lo largo de la historia del deporte). Puede prepararse y perfeccionarse a cada miembro del equipo hasta que desarrolle al máximo su capacidad individual. Además -como cada componente no tiene que adaptarse a otro integrante del equipo- cada posición puede cubrirse con una "estrella", por temperamental, celosa o acaparadora de la fama pueda ser. Pero el "equipo de béisbol" es inflexible: juega bien cuando la jugada se ha practicado muchas veces y todos comprenden plenamente la secuencia de la acción; esto es lo que le permite ser adecuado.

Aprender de la experiencia

Un ejemplo: hace veinte años, lo último que una fábrica de Detroit necesitaba, o quería, era rapidez y flexibilidad en el diseño del automóvil. La producción a gran escala tradicional exigía ciclos de trabajo largos con cambios mínimos y, dado que el valor de reventa del "buen coche usado" era un factor clave para el comprador de un coche nuevo, era un error sacar un nuevo modelo (que depreciaría al coche antiguo) con una frecuencia mayor de cinco años. La cuota de ventas y mercado cayó en varias ocasiones en que Chrysler presentó prematuramente un nuevo y magnífico diseño. Los japoneses no inventaron la "producción a gran escala flexible"; fue probablemente IBM la primera en hacerlo, alrededor de 1960. Pero, cuando la industria japonesa del automóvil la adoptó, resultó posible la introducción de un nuevo modelo en paralelo con otro antiguo que seguía teniendo éxito. Entonces sí: el "equipo de béisbol" se convirtió en el tipo equivocado para Detroit y para la industria de la producción a gran escala en su conjunto.

El proceso de diseño, entonces, tuvo que ser reestructurado para convertirlo en "equipo de fútbol", que tiene la flexibilidad que Detroit necesita ahora. Pero sus requisitos son mucho más estrictos; necesita una pauta, como la jugada que el entrenador indica a los jugadores en el campo. Las especificaciones con que los japoneses inician el diseño de un nuevo modelo de coche -o de cualquier producto de consumo- son muchos más rigurosas y detalladas que las que habitualmente Detroit proporciona en cuanto a tecnología, estilo, funcionamiento, peso, precio, etc. Además se sigue mucho más estrictamente.

En el equipo de diseño "tipo béisbol" tradicional, cada posición -ingeniería información, marketing- realiza su tarea a su estilo. La palabra del entrenador es ley; los jugadores sólo están sujetos a este único jefe para recibir sus órdenes, sus recompensas, sus elogios, sus promociones. Si en estos equipos hay "estrellas", sólo se dejará que se destaquen si los líderes les confían un "solo"; en el resto quedan subordinados al equipo.

Más rigurosas aun son las exigencias del equipo de "dobles de tenis", el tipo que la División Saturn, de GM, confiaba desarrollar en su "fabricación flexible" y ese es el tipo de equipo que una planta así necesita. El equipo tiene que ser bastante pequeño: entre cinco y siete componentes como máximo. Sus miembros tienen que prepararse y trabajar juntos durante algún tiempo antes de funcionar plenamente como equipo. Tiene que existir una meta clara para el equipo en su conjunto y, al mismo tiempo, una considerable flexibilidad respecto del trabajo y rendimiento de cada uno de los miembros: en esta clase de equipo sólo este actúa; los componentes contribuyen.

Los tres equipos son equipos

Los tres tipos citados son auténticos equipos. Pero son tan diferentes -en la conducta que demandan, en lo que hacen y en lo que pueden hacer- que no puede haber híbridos. Cada clase de equipo sólo puede desempeñarse de una única manera y es difícil cambiar de una a otra. Los cambios graduales no funcionan; tiene que producirse una completa ruptura con el pasado, por traumática que sea. Esto significa que no se puede despachar a la vez con el jefe del primer equipo y con el preparador o con el líder del nuevo. La recompensa que los miembros del equipo reciben, su compensación, su valoración y su promoción, deben depender por completo de su rendimiento en su nuevo cometido, en su nuevo equipo, pero esto es tan impopular que la tentación de llegar a un compromiso es siempre muy grande.

Debe reconocerse que no se puede jugar un partido de béisbol y un doble de tenis con los mismos jugadores en el mismo campo, al mismo tiempo; El resultado sólo puede ser la frustración y la falta de resultados. En otras palabras:

- *El trabajo en equipo no es bueno ni deseable: es un hecho. En cualquier lugar en que las personas trabajen -o jueguen- juntas, lo hacen en tanto que equipo.*
- *Decidir qué equipo utilizar con ese propósito es crucial, difícil y arriesgado; y aun más difícil, es volverse atrás después de tomada la decisión. Los directivos tienen todavía que aprender cómo tomar esa decisión.*

*Fuente: PETER F. DRUCKER: **La administración en una época de grandes cambios.** Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1997.*

Potencialidades del trabajo en equipo

El equipo de trabajo es parte de las nuevas concepciones organizacionales. El conjunto de las personas que lo integran va generando un modo particular de hacer las cosas a través del cual se va constituyendo como tal.

Entre las principales potencialidades que tiene el *trabajo en equipo* es que produce una potente red de relaciones e interacciones que termina consolidando un liderazgo colectivo con responsabilidad y compromiso. Para ello se requiere confianza mutua, comunicación fluida, sinceridad y respeto por las personas, permitiendo superar los inevitables enfrentamientos entre los distintos puntos de vista y la inacción.

Como consecuencia del trabajo en equipo, los grupos humanos llegan a desarrollar una elevada competencia y capacidad que les permite resolver problemas con decisiones consensuadas y casi siempre más eficientes y menos costosas. Los equipos de trabajo de alto desempeño son capaces de asumir los conflictos y resolverlos de forma constructiva convirtiéndolos en una herramienta de su propio crecimiento.

Robert Blake, Jane Mouton y Robert Allen, en su libro *Cómo trabajar en equipo*, estudian, dentro de ese método de trabajo, las dimensiones que contribuyen a desarrollar un equipo de excelencia. Los autores afirman que el trabajo en equipo tiene más posibilidad de generar participación y es la clave para resolver los problemas de calidad, creatividad, satisfacción y compromiso.

Sin embargo, existen algunas condiciones previas para construir la participación. La primera está relacionada con las modalidades en que se ejercen tanto la autoridad como el liderazgo, ya que, algunas veces, unas despliegan la participación, mientras que otras la ahogan o la inhiben. La segunda se relaciona con las normas más informales que regulan las interacciones entre los individuos; es decir, las culturas de trabajo instaladas también contribuyen a ampliar la participación o a limitarla.

Los autores citados examinan las actividades y pautas cotidianas que constituyen un determinado estilo de trabajo en equipo. Para ello identifican qué cuestiones favorecen la participación según se presenten en cada ámbito organizacional: las consignas de trabajo los espacios de reunión, la capacidad de asumir y de resolver los conflictos, la claridad de objetivos, el concepto de innovación que manejan, las prácticas de delegación que le rigen, las aspiraciones de calidad, la realización de evaluaciones del desempeño, el espíritu de equipo, el grado de compromiso. Diversos autores afirman que se *promueve un mejor desempeño en equipo y el logro de los resultados* que se proponen en aquellas organizaciones en las que:

- hay claridad en la *misión* institucional;
- se organiza el trabajo con una lógica de *proyectos*;
- hay conciencia de lo medular que resulta para una organización cuidar al máximo las *reuniones de trabajo*. Estas se centran en las cuestiones medulares de los proyectos, sin descuidar o menospreciar las necesidades

Los equipos de trabajo de alto desempeño son capaces de asumir los conflictos y resolverlos de forma constructiva convirtiéndolos en una herramienta de su propio crecimiento.

de los procesos individuales y organizacionales;

- hay capacidad institucional para encarar los *conflictos* como oportunidades. Los intereses en conflicto se explicitan y son enfocados hacia el logro de consensos y acuerdos de trabajo;
- los *problemas* son encarados como oportunidades para aprender y dar respuesta a nuevas demandas;
- se valoran la *experimentación* y la *creatividad*;
- la organización trabaja por aumentar su capacidad de *comunicación* y el *liderazgo*;
- se promueven altos grados de *autonomía* y *responsabilidad*;
- se establecen altos *estándares de calidad* de los servicios, procesos y resultados;
- se establecen *procesos de monitoreo y seguimiento* de los proyectos en marcha;
- los *criterios de evaluación* del desempeño individual e institucional son de conocimiento de todos los miembros;
- los miembros de los equipos tienen la posibilidad de *participar en los proyectos* desde la explicitación de los objetivos en los que están involucrados; su participación no se restringe a ser simples ejecutores.
- hay conciencia de que la *formación* y la *capacitación permanente*, y especialmente el conocimiento compartido, el apoyo de carácter reflexivo y en “tiempo real”, es un potente incentivo para motivar la mayor profesionalidad y responsabilidad;
- se destinan partidas presupuestarias para generar una *política de recursos humanos* y *de formación* que contribuya a convocar a los mejores profesionales, dar continuidad al desarrollo profesional y a mantener a los talentosos;

A modo de cierre conviene apuntar dos cuestiones: por un lado, *los equipos no son un fin en sí mismo, son apenas una herramienta para abordar o resolver algún problema o cumplir un determinado objetivo*. Por otro, reconocer las potencialidades del *trabajo en equipo* que favorece una mayor integración y especialización e impulsar alternativas de acción estimulando, entre otras cuestiones:

- la ampliación del compromiso y la responsabilidad,
- el aumento de los logros,
- el acuerdo sobre los parámetros de calidad,
- la resolución de más problemas,
- la toma de decisiones más eficaces,
- una mayor flexibilidad,
- una ampliación del poder creativo y la autonomía, y
- el aumento del sentido de los sujetos en su desempeño.

A modo de cierre, conviene apuntar dos cuestiones: por un lado, los equipos no son un fin en sí mismo, son apenas una herramienta para abordar o resolver algún problema; o cumplir un determinado objetivo.

La profesionalización como motor y regulación de un cambio descentralizado

La profesionalización de la docencia es actualmente objeto de numerosos estudios. En resumen, en el sentido norteamericano de la expresión, la profesionalización se acentúa cuando en un oficio, cualquiera que sea, las directivas metodológicas y las reglas dejan sitio a una autonomía dirigida por objetivos claros, cuya consecución es evaluable, y a una ética que prohíbe las prácticas contrarias a los intereses de los usuarios o de la colectividad.

Una revolución tranquila

En el sistema educativo, la profesionalización completa de la docencia significa que la autonomía de los profesores sólo tiene dos limitaciones:

- *por una parte, la serie de objetivos de desarrollo y de aprendizaje que debe tratar de conseguir con sus alumnos, con su parte fundamental y su parte negociable (en función del nivel y los intereses de los alumnos, las oportunidades, los proyectos, etcétera);*
- *por otra, una ética de la relación, de la evaluación, del contrato pedagógico, de la autoridad, de la competencia; desterrando los métodos que ejerzan una presión inaceptable sobre las familias o sobre los alumnos, comprometan su libertad o los impliquen en ejercicios perversos o degradantes.*

Sin duda, las necesidades que plantea la coexistencia en los mismos edificios, el afán de equidad y la limitación de los recursos impulsarían a los docentes con autonomía a mantener horarios coordinados, dotaciones estables para las diversas disciplinas, locales, mobiliario y material didáctico parcialmente estandarizados, así como evaluaciones comparables. Pero este ordenamiento podría ser claramente menos rígido que el impuesto en la actualidad por la mayor parte de las administraciones escolares. En contrapartida, los docentes asumirían individual y colectivamente las responsabilidades inherentes a esta autonomía.

Como hemos visto, los docentes saben jugar con las reglas, tomarse libertades “bajo cuerda” con la letra de los programas, la ortodoxia de las didácticas, los materiales didácticos oficiales, los procedimientos de evaluación, la distribución del tiempo entre las asignaturas, las progresiones aconsejadas. La profesionalización de su oficio les permite invertir menos energías en engañar y en guardar las apariencias de la conformidad, y más en el cumplimiento de los objetivos y en el diálogo con las instancias a las que tienen que rendir cuentas. La institución por su parte renunciaría a pedir a los docentes que den la clase de gramática los jueves de 14 a 15 horas, que rellenen escrupulosamente los registros y, en fechas fijas, las libretas de notas de todos sus alumnos. Su tarea prioritaria sería conseguir, por todos los medios legítimos, que el mayor número de ellos alcance capacidades duraderas y transferibles, informando a los padres y movilizándolos sensatamente. El modo de lograrlo revelaría la calidad profesional: organización de la clase, naturaleza del contrato didáctico, material didáctico, dotación del mobiliario y de los espacios de trabajo, modo de diferenciación e individualización de la enseñanza, manera de planificar y practicar la evaluación, avances didácticos, agrupación de los alumnos por temas o por niveles, horarios variables, deberes para casa diferenciados y negociados, etc. Esta autonomía metodológica se extendería a la división del trabajo entre docentes, a la liberalización de las clases, al seguimiento de los alumnos en el centro, encargándose de ello los equipos pedagógicos que compartirían la responsabilidad de los mismos alumnos.

¿Sería esto anarquía? En el estado actual de formación de maestros y de funcionamiento de las escuelas, quizá lo fuera. La profesionalización de la docencia no se hace por decreto; no es cuestión de un día sino más bien decenios: el tiempo de aprender a hacer un buen

uso, o digamos simplemente, un uso responsable de la libertad. De inmediato viene a la mente el riesgo de injusticia: nuestra relación con la escuela está pervertida hasta tal punto que nos preocupa el hecho de que, en dos clases paralelas los docentes, no introduzcan un tema del programa en el mismo momento del curso o no den la misma importancia a los deberes para casa. Mejor sería que los padres se preocuparan de que hubiera una mayor equidad en la eficacia de los docentes y de los centros y una mejor relación entre los medios empleados y los resultados obtenidos. La profesionalización pasa por una manera diferente de pedir y rendir cuentas, por una autoevaluación y una evaluación de lo esencial -la consecución de los objetivos de desarrollo y de aprendizaje- más que por una serie de ritos. La problemática de lo que los anglosajones llaman la accountability, que a veces se traduce por "imputabilidad", es la clave para una "profesionalización interactiva". En efecto, no se pueden hacer avances en una profesión (empowerment) sin la obligación de rendir cuentas a los colegas, a los usuarios y a los mandatarios.

Sin duda, la profesionalización de la docencia no exime de "grandes" reformas de programa o de estructuras, pero tendría dos importantes consecuencias sobre las estrategias de cambio:

- las grandes reformas autorizarían y animarían a los centros, a los equipos pedagógicos y a los profesores a hacer suyas las ideas innovadoras; más que proyectar hasta el último detalle de una pedagogía de ensueño, destinada, eso sí, a no ser nunca aplicada tal cual; habría que definir los grandes ejes, un marco general y unos procedimientos de regulación. Así habría lugar para una "construcción activa del cambio";
- lo esencial de la modernización del sistema educativo se llevaría a cabo de manera continua y descentralizada, en los centros, en los equipos o en otras redes; desde ese momento, sería inútil definir un modelo "nacional" y un único modelo de pedagogía activa, de trabajo por proyecto, de enseñanza diferenciada, de liberalización interdisciplinar o de evaluación formativa. Todos los docentes conocerían estas ideas y trabajarían en su aplicación allí donde estuviesen, en su puesto de trabajo, sin estar esperando a que se les entregue una solución "lista para su uso". Así, la pedagogía diferenciada seguirá siendo una utopía racionalista mientras se quiera reflexionar sobre ella en lugar de los docentes y hacer que estos adopten una respuesta en lugar de hacer que trabajen juntos sobre la cuestión: ¿cómo diferenciar la enseñanza?

Esto no se producirá si no hay una evolución de la formación inicial y permanente de los docentes. La tendencia es a hacer universitaria la formación inicial. Pero se perdería una gran oportunidad si esta evolución no sirviera para una nueva articulación teórico-práctica, orientada a lograr una capacidad de regulación y de reflexión sobre la práctica individual y colectiva desde la formación inicial.

Lo que no se ve tan claro es que la profesionalización exige también un funcionamiento muy diferente de los centros, la emergencia de una nueva cultura profesional y de un nuevo estilo de dirección. En efecto, no se puede esperar que cada docente, por muy competente que sea, vaya a inventar la pólvora. La profesionalización es cosa de varios, pasa por una división del trabajo, por una mayor cooperación cada vez que sea necesario en pro de la eficacia. Esto plantea las posibilidades de evolución de:

- las culturas profesionales y de las culturas de los centros hacia una cultura de cooperación;
- las funciones de la jerarquía hacia la animación, la renovación pedagógica, una dirección colaboradora, una autoridad negociada;
- las relaciones entre los centros escolares y el centro del sistema educativo, hacia la autoevaluación y la gestión por contratos o proyectos;

Si el funcionamiento de las escuelas evoluciona en este sentido, la profesionalización superará sus enfermedades infantiles y los sistemas de enseñanza podrán adoptar nuevas estrategias de cambio.

Fuente: PHILIPPE PERRENOUD, en **Perspectivas**, Vol. XXVI, N°3, Oficina Internacional de Educación, setiembre de 1996.

Cómo promover un profesionalismo colectivo

El trabajo en equipo -que promueva un profesionalismo colectivo- requiere transitar de una concepción de trabajo aislado y solitario a la promoción de dinámicas más interactivas que permitan un mayor desarrollo del compromiso y la responsabilidad.

Trabajar en equipo implica también un cambio en las prácticas y las herramientas utilizadas con vistas a concretar esa transformación. Pueden reconocerse prácticas que contribuyen a orientar el trabajo en equipo. Sin la ambición de agotar la totalidad de las prácticas que estimulan y propician la gestación de equipos de trabajo, interesa plantear algunas de vital relevancia. Entre ellas puede mencionarse la necesidad de:

- motivar la transformación de la cultura de trabajo,
- estimular la capacidad de trabajar en redes de colaboración,
- valorizar las reuniones de trabajo,
- articular el trabajo alrededor de proyectos y
- estimular la formación continua de los equipos de gestión.

Motivar la transformación de la cultura de trabajo

El espíritu del trabajo en equipo es una cuestión que puede desarrollarse progresivamente. Se requiere de destrezas, aptitudes y competencias profesionales de las personas. Pero se requiere también del encuadre institucional que así lo estimule y valore. En el marco de un proceso que promueva la horizontalidad de las estructuras y motive la transformación de la participación de los actores, el trabajo en equipo precisa valores que estimulen el desarrollo de un carácter democrático en las acciones, los comportamientos y las relaciones con los demás. Precisa asimismo la conformación de una ética comunicativa que posibilite articular los aportes entre las individualidades y el conjunto.

El ámbito del trabajo en equipo supone determinados valores en los que funda su comunicación, como promoción de las relaciones humanas. Si se reconoce que generalmente no se está formado y preparado para instancias de diálogo e interdisciplinariedad, las competencias para trabajar como equipo serán un conjunto de conocimientos y habilidades que deberá ser adquirido seguramente en un complejo proceso. Este aprendizaje necesitará disolver esquemas mentales derivados de la cotidianidad en instituciones de estructura fragmentada y sus consecuencias en las relaciones interpersonales: la falta de participación, dificultades en el diálogo, desmotivación y falta de compromiso.

Trabajar en equipo implica también un cambio en las prácticas y las herramientas utilizadas con vistas a concretar esa transformación.

Este aprendizaje necesitará disolver esquemas mentales derivados de la cotidianidad en instituciones de estructura fragmentada y sus consecuencias en las relaciones interpersonales: la falta de participación, dificultades en el diálogo, desmotivación y falta de compromiso.

El proceso del trabajo en equipo necesita el aprendizaje de un valor prioritario: el respeto por la diferencia. La nueva actitud se ve inmersa en el reconocimiento de la existencia de conflictos como producto habitual de la diversidad en las instituciones. Que la democracia sea posible gracias a la congruencia de posiciones iguales en una estructura no significa que sus contenidos sean homogéneos. Las prácticas del equipo son un ámbito donde se manifiesta la igualdad de las personas y también un espacio donde existe la posibilidad de expresar las diferencias.

Posiblemente sea la *tolerancia* una de las cualidades más representativas de una cultura de trabajo democrática; en esa dirección son dos los componentes esenciales del pensamiento y la actitud tolerantes: el reconocimiento de individualidades y la valoración de las diferencias para el enriquecimiento de todos. Es la integración de lo diverso lo que conduce a la consagración de lo democrático. Es más, un equipo podría no tener razón de ser si es formado entre iguales, ya que necesita de la expresión de las diferencias –personales y profesionales– para descubrir los modos en que dichas particularidades pueden enriquecer el trabajo en equipo. La tolerancia a esas diferencias individuales se manifiesta en el respeto por las creencias y las opiniones de los demás.

La confianza y la responsabilidad. Formar parte de un equipo requiere la participación comprometida de cada uno de sus miembros. Pero comprometerse profesional y emocionalmente requiere también generar confianza en los demás miembros y la responsabilidad de todos en el desarrollo del vínculo. En las relaciones interpersonales, la confianza de unos está profundamente ligada a la responsabilidad de otros. Al requerir el desarrollo de confianza por parte de todos los miembros (indispensable para el desarrollo del compromiso), la responsabilidad debe estar distribuida igualmente. Justamente, la *responsabilidad* es otro de los valores que fundan la actividad en equipo ya que su formación significa una transferencia de responsabilidad en el desarrollo de un liderazgo no respaldado por la autoridad. Una responsabilidad compartida es la consideración de que, al poder tomar decisiones, todos pueden afectar la vida de los demás.

El *diálogo* puede ser una herramienta útil a la creación de una nueva cultura de trabajo, ya que de alguna manera el diálogo horizontaliza las posiciones al asumir como supuesto que ambos interlocutores pueden aprender uno del otro. El diálogo debe aspirar a superar la capacidad de un solo individuo que debe comenzar reconociéndose a sí mismo como limitado e incompleto para abordar las problemáticas que lo rodean y reconocer los aportes del otro. Existe una cualidad indispensable para tal reconocimiento: la consideración de que pueden aprender unos de otros. Esto no sólo reafirma las relaciones con los demás sino que, en instituciones habituadas al aislamiento, el diálogo puede redefinir las relaciones.

En el *diálogo* no sólo se pueden captar las diferencias; también se estimula la expresión de dichas diferencias. Si bien en un entorno de equipo conviene a veces acentuar lo positivo, los acuerdos, las coincidencias, un buen ambiente de equipo invitará y posibilitará la manifestación de lo que se está en desacuerdo. El diálogo supone tres capacidades comunicativas básicas que habrá que desarrollar –según Eduardo Surdo y Sara Rozemblum:

*El diálogo supone tres
capacidades
comunicativas básicas
que habrá que
desarrollar –según
Eduardo Surdo y Sara
Rozemblum–*

- la escucha activa,
- la expresión clara y
- saber dar y recibir *feed-back*.

Esto posibilita fortalecer los espacios de *participación* en los que muchos actores puedan contribuir en los procesos de toma de decisiones, ampliar sus marcos de actuación desarrollando su crecimiento tanto individual como profesional y, a la vez, un mayor compromiso organizacional. Fortalecer una gestión educativa participativa supone valorar:

- El aporte de los diversos actores según sus saberes y su pertenencia de origen político o técnico, y requerirá valor e integridad para generar una cultura de trabajo participativa.
- Su integración a las diversas modalidades de percibir y generar la información.
- Su integración a la diversidad de roles y estilos de participación y colaboración con el diseño o la implementación de proyectos.

Estimular la capacidad de trabajar en redes de colaboración

Estimular la capacidad del trabajo en colaboración supone valorar la iniciativa. La organización en redes construye una trama de saberes desde la base; en ellas prima el movimiento, la cooperación y la creación de nuevas modalidades de ver y hacer "en-con" la realidad educativa. La red permite la multiplicación de la experiencia individual y colectiva, y puede llegar a anticiparse a los problemas y resolverlos por su capacidad de innovación. Para ello será imprescindible un cambio verdadero de las reglas del juego que busquen responsabilidad y capacidad de autoorganización.

Las redes de equipos suponen flujos de personas que tienen la capacidad de resolver las situaciones y problemas que se presentan a lo largo y ancho de la organización. Cuando el trabajo colaborativo se pone en marcha, produce una potente red de relaciones e interacciones siempre y cuando se disponga de confianza, comunicación y respeto por las personas. Es relevante para ello valorar la información, como medio para el cambio y como energía básica del trabajo colaborativo. Los equipos de gestión tendrían que habilitar el trabajo en redes, generando condiciones para la transmisión a toda la red de información valiosa para la acción educativa, que fomente el reconocimiento y el intercambio de experiencias, que vuelva accesible la información compleja y que aliente la experimentación, como, por ejemplo, en los bolsones duros de fracaso escolar.

El propósito primordial de las redes es superar el aislamiento y la dependencia que arrinconan a los sistemas educativos y a sus actores a la desprofesionalización y estimular el desarrollo de una autonomía interdependiente. Para ello, las redes tienen que ser canales que posibiliten superar la crisis de aprendizaje que transita la organización educativa en general, posibilitando:

Estimular la capacidad del trabajo en colaboración supone valorar la iniciativa.

- reunir al sistema para que piense y reflexione;
- intercambiar el conocimiento producido por los diversos actores;
- conocer las pautas establecidas sobre lo que quiere lograr, por qué y para qué.
- estimular una cierta conciencia de que en la organización se genere mayor identidad y sentido;
- promover el desarrollo de una profesionalidad, a la vez que eficaz, más libre;
- crear un entramado social y profesional que supere a las estructuras verticales;
- fomentar la comprensión de los propósitos y
- propiciar una mayor “visibilidad” de los actores y de las innovaciones.

Por otra parte, trabajar en conjunto permite la resolución colectiva de problemas educativos y posibilita transitar de los aprendizajes individuales a los aprendizajes compartidos y al aprendizaje organizacional.

Articular el trabajo alrededor de proyectos

Una estrategia que puede incentivar el desarrollo del trabajo en equipo es la modalidad denominada trabajo *por proyectos*. Esta consiste en federar a la persona o a los equipos alrededor de proyectos con claridad las metas que se proponen o los resultados que se desean alcanzar y plantear. Entre otras razones, esta modalidad permite identificar claramente para qué se desarrolla el proyecto, lo que a su vez posibilita realizar una clara convocatoria, reunión e identidad del grupo profesional que se desempeñará en él.

Es posible instaurar la lógica de trabajo por proyectos, tanto en unidades funcionales que ya se vienen desempeñando como tales –los equipos permanentes– como en los equipos *ad hoc* que se reúnen para implementar acciones más puntuales o a término. Es posible instaurar la lógica de trabajo por proyectos, tanto en unidades funcionales que ya se vienen desempeñando como tales –los equipos permanentes– como en los equipos *ad hoc* que se reúnen para implementar acciones más puntuales o a término.

El desafío de incorporar la fuerza de trabajar *por proyectos* es que ella incorpora en su esencia dos cuestiones fundamentales: la primera es que el proyecto define un *qué hay que realizar* y un *para qué se realiza*; la segunda es que esta claridad posibilita a su alrededor la gestación del equipo que se reúne para realizarlo. La lógica de trabajo por proyectos se vincula con la necesidad de ampliar y actualizar la profesionalización de los equipos de gestión que se crean a raíz de las exigencias planteadas por los procesos de descentralización en marcha, así como para atender nuevas demandas o nuevas formas de resolver problemas ya tradicionales en el quehacer educativo. Todo este contexto lleva a los equipos de gestión a asumir un protagonismo mayor en los procesos de elaboración e impulso de las políticas educativas que les exige a su vez nuevos saberes y competencias.

La descentralización posibilita la generación de políticas de mayor impacto

Una estrategia que puede incentivar el desarrollo del trabajo en equipo es la de generar una estructura y modalidad de trabajo denominada trabajo por proyectos

específico sin que ello implique dejar de relacionarse con los objetivos diseñados a nivel nacional. Supone, para los equipos de piloteo y gestión de los más altos niveles provinciales, un crecimiento de su autonomía a la vez que implica una mayor capacidad de relacionarse e interactuar -no sólo con las políticas nacionales, sino con las estrategias de otras provincias- a fin de maximizar el impacto de sus propias acciones educativas.

Elaborar proyectos y gestar equipos a su alrededor implica sin duda un cambio de naturaleza radical un giro copernicano en la forma como habitualmente se organizan las administraciones de lo educativo.

La noción de *proyecto* implica, ante todo, una dinámica de proyección, un cúmulo de creatividad de visión y de voluntad de cambio de un problema o conjunto de problemas específicos. Es esta una primera cuestión que diferencia al proyecto de la planificación. Así, antes de ser diseñado, un proyecto pasa por una etapa de creación y diseño tan relevante y de tanto peso como su posterior puesta en marcha. Un proyecto comienza entonces por una etapa de creación y sólo después pasa a una etapa de programación.

Se trata de promover un proyecto que diseñe una estrategia global de intervención. Esto opera como un espacio de transición entre una realidad educativa compleja -que acarrea fugas de la calidad o la equidad- y otra que se procura alcanzar en una búsqueda de mejoramiento y que se denomina "situación objetivo".

Los proyectos parten siempre del reconocimiento de problemas o situaciones problemáticas. Implican al conjunto coherente de acciones y estrategias que posibilitan modificar una problemática educativa hacia una situación objetivo. Los proyectos, como propuesta global, posibilitan generar estrategias integrales de resolución de problemáticas de la educación.

La lógica de elaboración de proyectos prioriza el reconocimiento claro de un problema a resolver; el conocimiento en profundidad del problema que es necesario encarar a través de la generación de un diagnóstico que jerarquiza la trama de problemáticas relacionadas. La generación de estrategias alternativas o cursos de acción supone un posicionamiento claro de los actores y la toma de decisiones sobre las estrategias más adecuadas para resolver un problema dentro de su campo de trabajo y de acción. La puesta en marcha del proyecto, así como su seguimiento permanente y finalmente su evaluación y estudio de impacto, contribuirá a optimizar los resultados de sus acciones.

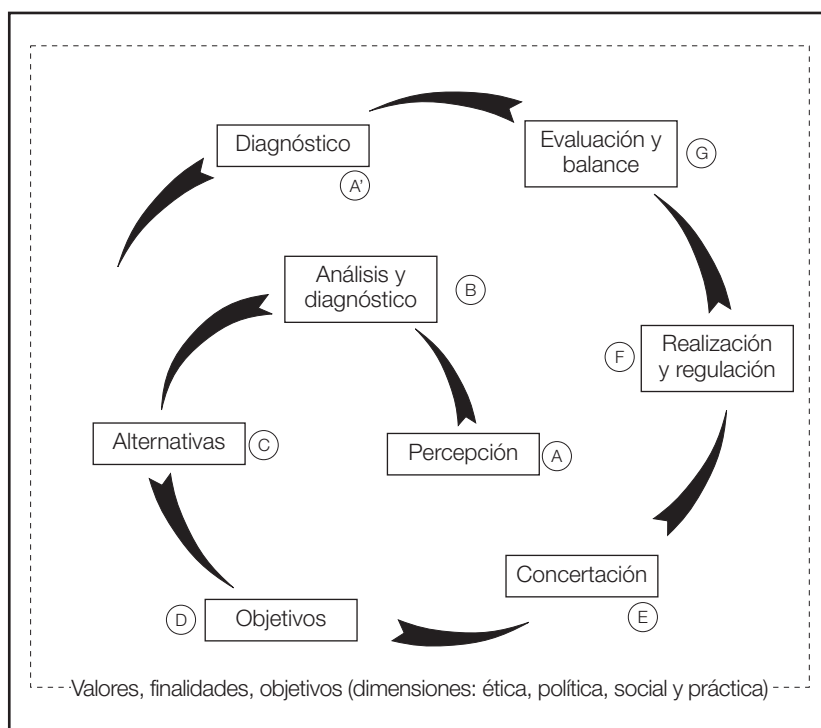
Desde la perspectiva del equipo de gestión provincial, la puesta en marcha de proyectos implica la articulación de siete etapas fundamentales que comprenden e incluyen diferentes fases y acciones; pero esto no supone que los procesos que de ellos se derivan deban contemplarse de forma lineal, cronológica y sucesiva.

La noción de proyecto implica, ante todo, una dinámica de proyección, un cúmulo de creatividad de visión y de voluntad de cambio de un problema o conjunto de problemas específicos

Las etapas a considerar son retomadas de las utilizadas por la Academia de Versalles -que funciona como una entidad de piloteo de la educación de nivel provincial- y son las que se exponen a continuación:

- Percepción de una situación problemática.
- Su análisis y diagnóstico.
- Identificación de alternativas de acción.
- Construcción de objetivos.
- Concertación.
- Realización y seguimiento.
- Evaluación y balance.

Esquema 3



Conviene insistir en que la elaboración de un proyecto requiere múltiples aportes, por lo que no es posible realizarlo sin acuerdos y consensos. La propia elaboración del proyecto requiere la implicación de los actores. Así como no es posible hablar de equipos de trabajo si no existe un proyecto, tampoco es posible hablar de proyecto si no existe un grupo humano con capacidad e intencionalidad de trabajar en él.

En definitiva, trabajar por proyectos significa hacerlo en torno a un contenido a ser abordado y un conjunto de personas con capacidades para resolverlo. El

desafío de la nueva gestión es, entonces, aumentar su potencialidad para desarrollar proyectos con equipos de trabajo.

No puede dejar de mencionarse que un efectivo trabajo en equipo enfrentado al trabajo *por proyecto* debe tomar en cuenta otras competencias que no necesariamente tienen que ser abordadas en este módulo. Concretamente se está haciendo referencia a la relevancia y la pertinencia que tienen los procesos de *negociación, delegación, comunicación, liderazgo y resolución de problemas*. Estos relevantes temas se desarrollan con mayor detenimiento en los módulos dedicados a estos asuntos.

Conviene insistir en que la elaboración de un proyecto requiere múltiples aportes, por lo que no es posible realizarlo sin acuerdos y consensos. La propia elaboración del proyecto requiere la implicación de los actores.

Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa

Los límites del modelo convencional de formación docente

Las instituciones, programas y resultados de la formación docente vienen siendo objeto de cuestionamiento. Datos empíricos han comenzado a impugnar la afirmación tradicional según la cual los diplomas y las calificaciones formales del profesorado producen automáticamente mejores resultados en el aula. En distintas partes del mundo, diversos programas de enseñanza primaria a cargo de docentes legos o con escasa formación profesional revelan resultados de aprendizaje escolar equivalentes o aun mejores que los que están a cargo de docentes profesionales diplomados (UNICEF, 1993).

La escasa correlación hallada entre formación docente y aprendizaje escolar en la educación básica no debería sorprender. El modelo de dicha formación (programa de estudios, pedagogía, arreglos organizativos e institucionales) es obsoleto, tanto para la formación inicial como en servicio. La escuela transmisora -que confunde enseñanza con aprendizaje e información con conocimiento- sigue perpetuándose en las instituciones, los programas, los cursos y los manuales con los que se capacitan millones de maestros en todo el mundo. Algunas de las características de este modelo convencional de formación del docente son conocidas y visibles en el mundo en desarrollo. En cada nueva política, plan o proyecto de formación docente se:

- *empieza de cero, ignorando o haciendo caso omiso de los conocimientos y experiencias anteriores;*
- *considera que la educación/formación es principalmente -y aun exclusivamente- una necesidad de los docentes y no de los directores, supervisores y otros recursos humanos vinculados al sistema educativo en general;*
- *percibe la educación/formación aislada de otras dimensiones de la profesión docente (salarios, condiciones de trabajo y de vida, mecanismos de ascenso, disposiciones organizativas, etcétera);*
- *desechan las condiciones reales del docente (motivación, intereses, conocimientos, tiempo y recursos disponibles, etcétera);*
- *adopta una actitud verticalista y sólo se ve a los docentes en la función pasiva de receptores y capacitandos, sin recurrir a la consulta ni buscar su participación en la elaboración del plan de formación;*
- *ofrece una propuesta homogénea para “el profesorado” en general, en lugar de atender a las distintas clases y niveles de docentes y sus necesidades particulares;*
- *adoptan enfoques estrechos y operativos con respecto a la formación del profesorado (la formación en servicio aparece como un anuncio posterior a la reforma, un instrumento para persuadir y aplicar una política, un programa, un proyecto o aun un texto escolar determinados);*
- *parte del principio de que la necesidad de formación es inversamente proporcional al nivel de enseñanza, ignorándose así la importancia y la complejidad de la enseñanza a niños pequeños y en los primeros años;*
- *recurre a mecanismos de incentivos externos y a mecanismos de motivación tales como las notas, los ascensos y los diplomas, antes que a reforzar el objetivo del aprendizaje y mejorar la práctica docente;*
- *dirige a cada docente de manera individual antes que al grupo de docentes, el equipo de trabajo o la escuela como conjunto unificado;*
- *imparte la formación fuera del lugar de trabajo (generalmente, se lleva a los docentes a centros de capacitación en lugar de organizar la formación en la escuela);*

- *limita una capacitación no sistemática a un breve período de tiempo, ya sea antes del servicio o a lo largo este, y sin integrar de un plan de educación permanente;*
- *centra en el evento (curso, seminario, taller, etcétera) como instrumento privilegiado de enseñanza y aprendizaje, ignorando o descuidando otras modalidades tales como el intercambio horizontal, los debates entre colegas, la observación de clases, la enseñanza a distancia, el estudio personal, las visitas de estudios, etcétera.*
- *disocian los asuntos administrativos de los pedagógicos (se considera que estos últimos sólo incumben a los docentes y los asuntos administrativos, al personal administrativo, sin un enfoque integral de ambos tipos de conocimientos y aptitudes);*
- *separan contenido y método (asignatura y pedagogía, conocimiento del tema y aptitud para enseñarlo) y se da preferencia al primero respecto del segundo, ignorando de ese modo el carácter indisociable del conocimiento del tema y el conocimiento pedagógico en una buena enseñanza;*
- *considera que educar y capacitar son tareas formales y rígidas, con lo que se niega la importancia que tiene un entorno informal, el juego, la risa y el disfrute personal en toda posibilidad de aprendizaje y comunicación;*
- *hace hincapié en el punto de vista de la enseñanza, más que en el del aprendizaje;*
- *desechan los conocimientos y la experiencia anterior de los docentes en lugar de capitalizarlos;*
- *tiende más a corregir los errores y a destacar las insuficiencias que a estimular y reforzar los puntos fuertes;*
- *entiende la formación como académica y teórica, centrada en el libro, al tiempo que se niega la práctica pedagógica concreta como fuente primordial de aprendizaje permanente;*
- *basa en el modelo de enseñanza transmisiva: la enseñanza como transmisión de información y el aprendizaje como asimilación pasiva de esa información;*
- *considera la formación de los docentes como esencialmente contradictoria con el modelo pedagógico que se exige que estos plasmen en sus aulas: aprendizaje activo, formación reflexión crítica, creatividad, etc. que ellos mismos no experimentan en su propio proceso de educación y formación.*

Fuente: ROSA MARÍA TORRES, en **Perspectivas**, Vol. XXVI, N°3, Oficina Internacional de Educación, setiembre de 1996.

Valorizar las reuniones de trabajo en equipo

Una problemática que puede generarse en esta transición de una cultura de trabajo individual a una cultura que valora un profesionalismo colectivo es la de no desarrollar estrategias coherentes con los cambios que se busca cristalizar. Uno de los más evidentes problemas que pueden presentarse es el relacionado con las oportunidades de trabajo en equipo: los espacios de reunión.

La resignificación de los espacios de reunión es una estrategia potente para propiciar un trabajo en colaboración. Sin duda, su mayor desafío es superar, por un lado, la tiranía de las urgencias que generalmente viven los equipos de gestión; y, por otro, el volver a recrear estos espacios como instrumentos eficaces para generar claridad de metas, mayores consensos y valorizar la argumentación y el aprendizaje.

Nadie niega la necesidad del trabajo urgente, pero es un gran desafío para gestores el hacerse espacio para trabajar sobre lo sustantivo e importante, que no siempre coinciden con lo inmediato.

Las reuniones de los equipos de gestión son los espacios primordiales para estimular los intercambios, la relación cara-a-cara; en fin, es tiempo-espacio en el que pueden darse múltiples prácticas de comunicación y en el que, como se afirma en el módulo de comunicación, es el espacio de comunicación directa, interactiva, un espacio que genera y que recibe información y en el que se ponen en juego diversos roles. En el módulo mencionado se desarrollan los aspectos dinámicos a considerar de estos espacios de trabajo.

Importa aquí rescatar su capacidad para propiciar el tratamiento de diferentes cuestiones esenciales a la vida de los equipos de trabajo. Por ello deben registrarse diferentes tipos de reuniones, por ejemplo:

- para establecer las metas del proyecto,
- para definir problemas e identificar sus causas,
- para consensuar estrategias de acción alternativas,
- de seguimiento durante la implementación de un proyecto,
- relacionadas con el sostén de los equipos,
- para consensuar las modalidades de acción de un equipo a partir de las metas establecidas,
- de evaluación y balance a la finalización de un proyecto.

Las reuniones son espacios de alta densidad simbólica, por lo que es necesario resguardarlas para no caer en viejos esquemas que las banalicen. Y deben considerarse como fermento para generar comunidades sustentables de aprendizaje, ya que pueden hacer confluir *identidad, intercambio e interacción*.

La resignificación de los espacios de reunión es una estrategia potente para propiciar un trabajo en colaboración.

Estimular la formación continua de los equipos de gestión educativa

La generación de un *proceso de capacitación continuo y adecuado* a las características del trabajo y de los sujetos involucrados se constituye en uno de los presupuestos básicos para la promoción de un *profesionalismo colectivo*. Esto alienta la formación de los equipos de gestión en competencias significativas para la impulsión de políticas integrales, tomando en consideración que estos están integrados por sujetos adultos con amplia experiencia en el área.

Este postulado de la *formación y capacitación continua de los equipos de conducción* lleva a considerar un conjunto de competencias exigidas a sus miembros; y al mismo tiempo requiere que los dirigentes educativos hagan extensivo el desarrollo de estas competencias a otros actores de los procesos educativos: supervisores, directivos de instituciones escolares, docentes entre otros. A simple título enumerativo se enuncian algunas de estas competencias, que, por otra parte, son las que se han detenido a trabajar los diferentes módulos de esta *caja de herramientas*: aprendizaje continuo, trabajo en redes, creatividad para la resolución de problemas, perspectiva estratégica.

Actividades

Ficha N° 1

- A. Recupere la experiencia acumulada en las últimas diez reuniones de trabajo.
- B. Describa sintéticamente cómo y para qué se desarrollaron. Indague cuál es la matriz que subyace en ellas, así como sus fortalezas y debilidades.
- C. Identifique qué prácticas podrían encararse para potenciar la comunicación en las reuniones, así como para que estas sean espacios que favorezcan el trabajo en equipo.

Ficha N° 2

- A. Después de la lectura de este módulo sobre *Trabajo en equipo*, lea el recuadro de Peter Drucker en él incluido.
- B. Identifique en la propuesta metafórica de Drucker los estilos de equipo.
- C. Determine las ventajas y restricciones de cada estilo de equipo. Redáctelo en no más de una carilla.
- D. Teniendo como marco de referencia las instituciones educativas de la provincia, identifique qué estilo de equipo sería más pertinente para cada uno de los proyectos que se están encarando.
- E. Fundamente tales opciones en no más de una carilla.
- F. Confronte su propuesta con la de otros colegas.

Bibliografía

ANZIEU, DIDIER; MARTIN, JACQUES YVES, **La dinámica de los grupos pequeños**, Buenos Aires, Kapelusz, 1971.

BONALS, JOAN, **El trabajo en equipo del profesorado**, Barcelona, Graó, 1996.

BONNET, FRANCIS; DUPONT, POL; HUGET, GEORGES, **L'école et le management. Gestión estratégica d'un établissement scolaire**, Bruselas, Bocee Université, 1989.

DELAIRE, GUY; ORDRONNEAU, HUBERT, **Enseigner en équipe**, París, Les Editions D'Organisation, 1989.

HARGREAVES, ANDY, **Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)**, Madrid, Morata, 1994.

HUBERMAN, M. (1988): Teacher careers and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 20 (2): 119-32.

IBARROLA, SILVA DÍAZ, CASTELÓN CEDILLO, **¿Quiénes son nuestros profesores?**, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1997.

IZQUIERDO, CONRAD, **La reunión de profesores. Participar, observar y analizar la comunicación en grupo**, Barcelona, Paidós, 1996.

JARES, XESÚS R., Contexto organizativo y resolución de conflictos en los centros educativos, **en Volver a pensar la escuela (Vol. II)**, Madrid, Ediciones Morata, 1995.

LISTON, DANIEL; ZEICHNER, KENNETH, **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**, Madrid, Morata, 1993.

MAHIEU, PIERRE, **Travailler en équipe**, París, Hachette, 1992.

MARRERO ACOSTA, JAVIER, La cultura de la "colaboración" y el desarrollo profesional del profesorado, **en Volver a pensar la escuela (Vol. II)**, Madrid, Ediciones Morata, 1995.

NARODOWSKI, MARIANO; NARODOWSKI, PATRICIO, **La crisis laboral docente**, Buenos Aires, Centro editor de América Latina, 1988.

OBIN, PIERRE JEAN, **La crise de l'organisation scolaire**, Paris, Hachette, 1993.

ROZEMBLUM DE HOROWITZ, SARA, **Mediación en la escuela, Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente**, Buenos Aires, Aique, 1998.

SACRISTÁN, JOSÉ GIMENO, **Docencia y Cultura Escolar. Reformas y modelo educativo**, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1997.

SURDO, EDUARDO, **La magia de trabajar en equipo**, Buenos Aires, Granica, 1998.