



MINISTERIO *de*
EDUCACIÓN



Programa
Nacional
de Gestión
Institucional

***Hacia culturas
colaborativas
en la escuela***



*Cuaderno para
directivos escolares N° 2*



Programa
Nacional
de Gestión
Institucional

***Hacia culturas
colaborativas
en la escuela***

(Versión preliminar I)

Buenos Aires, Julio de 2001

Ministro de Educación
Lic. Andrés Delich

Subsecretario de Educación Básica
Lic. Gustavo Iaies

Coordinadora del Programa Nacional de Gestión Institucional
Lic. Pilar Pozner

***Síntesis
conceptual***



Presentación de los cuadernos

El Programa Nacional de Gestión Institucional ha elaborado una serie de **Cuadernos para directivos escolares** con el propósito de colaborar con ustedes en el desarrollo de una experiencia de formación. La misma incluirá algunas instancias de estudio Independiente y algunas otras de estudio compartido con directivos de otras escuelas, con los cuales usted intercambiará conocimientos, interrogantes, reflexiones y propuestas.

Cada cuaderno está estructurado en cuatro partes, que incluyen distintos tipos de materiales:

- ✓ La primera es **una síntesis conceptual** acerca de los puntos más significativos de la temática abordada en el cuaderno; la hemos producido a partir de algunas fuentes bibliográficas que se consignan al final y que Ud. puede consultar, si le resulta posible y le interesa, para ampliar y profundizar sus aprendizajes.
- ✓ La segunda es una **compilación de aportes** de textos diversos: fragmentos de libros, artículos periodísticos, síntesis de bibliografía y documentos, etc. Los hemos seleccionado porque consideramos que pueden articularse con los puntos abordados en la síntesis conceptual y en tal sentido, pueden complementarlos, profundizarlos o ampliarlos, según los casos.
- ✓ La tercera reúne una **serie de fichas de trabajo** desarrolladas para orientar las diversas actividades que usted y sus colegas van a realizar durante esta experiencia de actualización. Algunas se utilizarán durante los encuentros y otras, durante las instancias no presenciales. Le facilitarán la lectura de la síntesis conceptual y de los aportes incluidos en la compilación; lo orientarán para que revise algunos aspectos de su práctica cotidiana como director y para que los comunique, tanto a otros directivos, como a los docentes de su escuela, cuando lo necesite o lo desee. Algunas están pensadas para que las resuelva individualmente y otras, para trabajar con ellas, en grupos.
- ✓ La cuarta contiene **herramientas para la acción**, que son propuestas de trabajo embrionarias, para que Usted las ponga en práctica con todas las modificaciones que considere necesarias. Se refieren a algunas estrategias que usted puede desarrollar tanto con los docentes, como con los alumnos, sus familias y otras instituciones de la comunidad, escolares o no. No tienen la intención de modelizar su tarea, sino la de brindarle algunos ejemplos de acciones posibles.

Estos **Cuadernos para directivos** están concebidos como nuestro aporte a su experiencia de formación; el suyo consistirá en la elaboración de una **carpeta de trabajo personal**, de carácter acumulativo, que llevará *la marca* de su proceso singular de aprendizaje. En ella puede reunir:

- sus **apuntes**;
- los **aportes elaborados** por los grupos en los cuales participe durante los encuentros;
- sus **propias síntesis, propuestas, relatos**, etc., que elaborará orientado por las fichas de trabajo presencial y no presencial;
- si lo desea, un **texto paralelo** (a la manera de un registro narrativo de los que suelen usarse en las escuelas) que le permitirá ir construyendo su propia versión del recorrido de esta experiencia formativa. Podría elaborarlo a posteriori de cada uno de los encuentros o de alguno de ellos en particular; y podría recoger las reflexiones o dudas que surjan a partir de las instancias de estudio independiente.

En su conjunto con esta carpeta usted podrá reconstruir su proceso de aprendizaje, revisar e integrar los contenidos abordados; tal vez le permitirá afrontar en mejores condiciones, la instancia de evaluación. Ser utilizada además, como un recurso para organizar e implementar actividades de intercambio con sus pares (otros directivos que no participan de estas jornadas) o con otros actores de las instituciones que usted dirige (en especial, los docentes).

Pero, fundamentalmente, puede constituirse en una producción de su autoría, capaz de funcionar como un componente más de este juego de recursos.

Síntesis conceptual

Introducción:

Otra profesionalidad: culturas de colaboración 8

Cambios culturales en la escuela 9

Crear condiciones para culturas colaborativas 14

Culturas colaborativas y actores institucionales 24

Bibliografía ... 31

Compilación de aportes 32

Herramientas para la acción 49

Acuerdos institucionales.

Reuniones para trabajar en equipo 50

ANEXO:

**EJEMPLO DE UNA SERIE DE REUNIONES PARA
TRABAJAR SOBRE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA 53**

Introducción Otra profesionalidad: culturas de colaboración

Abordar el análisis de la colaboración (...) no es otra cosa que desarrollar el principio de democratización de la escuela. Esto es atender a aquellos procesos que nos permitan analizar qué contextos, qué relaciones y apoyos son necesarios para que pueda tener lugar un desarrollo curricular basado en el contexto de una escuela comprometida con valores tales como la interdependencia, solidaridad, autorregulación, emancipación organizativa y personal...

Javier Marrero Acosta

Uno de los rasgos centrales que caracterizan a la *gestión estratégica escolar*, es su adecuación al contexto específico en que se desenvuelve la institución; esto favorece el desarrollo de su capacidad y la de sus equipos de gestión, para dar respuestas ajustadas a las necesidades de los estudiantes, en ese entorno. Gran parte de esa capacidad depende de la manera en que la totalidad de la escuela se plantea sus funciones, su gestión y el conjunto de prácticas cotidianas que la constituyen.

El sentido primordial del quehacer de gestión institucional es el *logro de mejores aprendizajes para todos los niños, jóvenes y adultos* que interactúan en la escuela, en el marco de principios éticos comprometidos con la vida democrática, ética y solidaria. Por esto se requiere sostener una vida institucional que genere *huellas profundas de aprendizaje*, a través de ambientes enriquecidos tanto en lo intelectual - calidad de los aprendizajes- como en lo actitudinal -compromisos con valores primordiales como la democracia. Lejos se está aquí de afirmar que los únicos responsables de lograr este cometido son solamente las escuelas, con sus directivos y docentes. Se requiere también de claridad de metas en las políticas educativas del más alto nivel provincial y nacional.

Este cuaderno se propone atender el desarrollo de culturas de trama más colaborativa y la gestión de equipos de trabajo, considerando no sólo a docentes y directivos, sino también a los estudiantes y a otros actores institucionales que día a día van configurando el quehacer de las escuelas. Se intenta abordar estos temas dando cuenta de su complejidad, sabiendo que las interpretaciones y argumentaciones son parciales y provisionarias porque admiten otras explicaciones alternativas y complementarias, aportadas por los lectores, producto de sus saberes y experiencias cotidianas acerca de la gestión de sus instituciones.

Para ello, se hace necesario asumir que la escuela siempre enseña, aún cuando no lo haga de manera intencional. En sus formas de organizar los horarios, el modo de relación entre docentes y alumnos, los vínculos entre adultos, la generación de una *comunidad académica* y una *comunidad educativa*, entre otros aspectos, puede dar lugar o no, a aprendizajes en todos los actores. Muchas veces estos efectos no son deseados y, en algunos casos, pueden resultar hasta contradictorios con las propias metas de la institución. Así, por ejemplo, se puede proponer que los alumnos aprendan a convivir con los demás, cuando las formas de convivencia no son objeto de reflexión en el conjunto de la institución, ni se materializan en pautas claras, públicas y consensuadas entre el conjunto de actores docentes de la escuela.

No es sencillo promover una *cultura de trabajo colaborativo*. Reconocer la complejidad de la propuesta implica asumir que no hay realidades sin conflictos y que los procesos de mejoramiento a abordar no son lineales. Pero, sin duda, los equipos son un camino hacia el logro de una mayor coherencia en la formación de los estudiantes y en el desarrollo profesional de los docentes.

Con este cuaderno se busca poner a disposición de los directivos algunos textos que estimulen el ensayo de otras prácticas de gestión, para que puedan tomar una distancia crítica y reflexiva de las que ya están consagradas por tradición, no para desecharlas totalmente, sino para analizar lo que de ellas puede sostenerse y lo que hay que cambiar, en función de las nuevas exigencias que se presentan y a fin de conformar una gestión que acuñe una política institucional para su escuela.

Cambios culturales en la escuela

Una breve referencia muy somera al concepto de *cultura* que releve sus componentes centrales y analizarlos luego, en el marco de las instituciones escolares, es necesaria para comprender las mejoras en las escuelas.

Durante largo tiempo, predominó un concepto de cultura en sentido amplio, que incluía el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualquier otra capacidad adquirida por el hombre, en cuanto miembro de una sociedad. Posteriormente, el concepto fue atravesado por otras perspectivas de análisis que incluyen también y lo remarcan, los aspectos subjetivos, simbólicos y aquellos relacionados con los componentes de poder y conflicto social. Esto lleva actualmente a definir a la cultura como *el estudio de las formas simbólicas: acciones, objetos, expresiones, modos, expectativas, rituales, motivaciones, estilos y costumbres, en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y socialmente estructurados, en virtud de los cuales dichas formas simbólicas son producidas, transmitidas y recibidas.*

El carácter simbólico incorpora que la modalidad en que se relacionan los sujetos con su entorno no es unívoca, ya que constantemente está interpretando y atribuyendo significados a las cosas; y es a partir de estas significaciones, que actúa y ve el mundo. En otras palabras, todo lo que la gente afirma o hace, es producto del modo en que define el mundo. Un mismo hecho, desde este enfoque, puede ser interpretado de distintas maneras. Así, por ejemplo, si un estudiante rompe una ventana del comedor de la escuela, el director podrá definir la situación como un problema de conducta; el preceptor, como un problema familiar; para el encargado del comedor, será un problema de trabajo; y para el alumno que rompió la ventana, un accidente. Estas interpretaciones darán lugar a cursos de acción diferentes, según el modo en que sea interpretada la situación.

Por lo tanto, se puede extraer una idea clave para comprender la temática de las culturas institucionales en las escuelas: las prácticas están sostenidas por los significados y las interpretaciones individuales que tienen los actores acerca de su función dentro de la escuela, de cómo se representan su tarea, a sus alumnos, y las demandas del entorno. Estas representaciones son diversas y se relacionan con las diferentes experiencias vividas y las interpretaciones aprendidas en su interacción con los demás. Esto advierte sobre cómo muchas veces los actores dicen y actúan a partir de *texturas* no siempre del todo comprendidas por todos, pero que constituyen sus modos de ver, entender y hacer escuela.

De allí, la importancia de lograr *acuerdos acerca de los cursos de acción y sus significados*, como modo de *construir equipos*, y de anticipar y gestionar los conflictos, para generar una institución educativa más coherente, en sus múltiples y continuas decisiones.

En síntesis, se podría decir que la cultura constituye el aspecto simbólico, creencias, expectativas, representaciones, etcétera, de todas las prácticas sociales, entre las cuales se incluyen las prácticas escolares; de modo que la mirada hacia ciertos fenómenos sociales y sus instituciones no se agota en el inventario de sus características objetivas, sino que requiere también una indagación de sus componentes

más subjetivos y menos visibles. Esto posibilitaría entender más profundamente a las instituciones por sus *rasgos de cultura*.

Culturas institucionales

La escuela no puede ser abordada sin tomar en cuenta la caracterización de esos aspectos culturales e históricos que ella encarna, porque esto es central para repensar los modos de gestionarla.

Cuando se habla de cultura institucional, por lo general, se alude a una noción sumamente compleja y, por lo tanto, difícil de describir de manera esquemática sin considerar las percepciones y valores de los propios actores. Por ello, resulta frecuente encontrar caracterizaciones desarrolladas a partir de la valoración del modo de cultura predominante en una institución.

Así por ejemplo, cuando se dice q

ue una institución escolar es *autoritaria, muy conservadora, empobrecida, anémica* o que la institución siempre se caracterizó por ser *muy amplia, muy exigente, excelente*, etcétera, se está afirmando algo respecto del estilo institucional. Como así también, cuando se apela a ciertas metáforas como *la escuela es una gran familia, es una fortaleza*, etcétera, se hace referencia a una interpretación que los actores hacen de ella y que traduce, a través de alguna imagen significativa, el sentido que para ellos tiene esa escuela.

Esto permite reconocer que la institución escolar no se agota simplemente en la descripción de su edificio, matrícula, organigrama, la distribución de los cursos, etcétera, sino que siempre están presentes elementos que no pertenecen al terreno de la evidencia y que resultan menos visibles: por ejemplo, los vínculos, los modos en que se deciden algunas cosas, las percepciones que los miembros de la organización tienen acerca de ella.

Por tratarse de una noción lo suficientemente amplia, resulta difícil enumerar uno a uno los elementos que componen una cultura institucional. Sin embargo, se pueden mencionar algunos: los usos y costumbres que resultan específicos de cada institución; los sistemas de socialización, de ingreso y de promoción; los criterios y normas de sanción; los sistemas de seguimiento y control; los modelos de vínculos interpersonales que se establecen entre los miembros; los prejuicios y criterios de valoración; el grado de adhesión y sentido de pertenencia que tiene cada uno de sus miembros; las formas de encarar la tarea de enseñar; el estilo de funcionamiento de los grupos y la organización; los criterios de trabajo predominantes; las representaciones de los usuarios de la institución; la filiación teórico-práctica de sus integrantes; los criterios de agrupamiento de los estudiantes y de los docentes; las formas de intervención del equipo directivo.

Todos estos rasgos configuran algunas modalidades programáticas en las instituciones que resultan predominantes en unas más que en otras. De ahí que se identifiquen diferentes tipologías para referirse a las culturas escolares, que si bien tienen valor de abstracción, permiten captar, reconocer y diferenciar, a partir de ciertos elementos, algunas constantes sobre un conjunto de instituciones escolares y pensar acerca de los estilos de gestión. Es de destacar la necesidad y potencialidad de impulsar cambios de la escuela, entendiendo a ésta como unidad básica del propio cambio. Sin embargo, esto no implica desconocer y ocultar la importancia de generar cambios en todo el sistema sobre la concepción de gobierno y administración de la educación, que deriven en verdaderos acuerdos y convergencia entre los diversos actores que integran esta amplia red.

El desarrollo de nuevas culturas profesionales están relacionadas a los contextos institucionales, a las gramáticas que ellos mismos diseñan y a las condiciones que el sistema crea y mantiene en el tiempo. Habrá desarrollo profesional con esa orientación si, por lo menos, se plantean condiciones mínimas de sustentabilidad para ese

desarrollo; por ejemplo, espacio de formación docente continua, y el replanteo de normativas, entre otros temas.

Finalmente, se puede decir que los rasgos culturales de una institución no son fijos, rígidos e inmutables, sino que se renuevan en función de los cambios permanentes en el interior de la institución, en su contexto próximo y en el orden social. Así también, es necesario reconocer que cuando se habla de *cultura institucional* en lugar de *culturas*, se está haciendo alusión a un modo predominante de hacer escuela, pero esto no significa desconocer que en el ámbito escolar pueden coexistir culturas diferentes.

En los últimos tiempos han circulado distintas tipologías de culturas escolares, que se definen por los rasgos dominantes del trabajo cotidiano en una institución; por ejemplo, *cultura familiar o doméstica*, *cultura institucional burocrática* o *cultura institucional concertada*.

Interesa recuperar la tipología de rasgos institucionales que presentan Fullan y Hargreaves, basada en las formas predominantes de la cultura de trabajo docente, de acuerdo con las características de interacción. Reconocen dos formas básicas de *cultura escolar*.

* Una cultura netamente *individualista* vinculada con el trabajo aislado, la falta de información proveniente del medio y de los otros colegas, con ambientes de aprendizaje empobrecido. En ellos, los docentes tienen dificultades para aprender de los demás y no están en una situación adecuada para perfeccionarse y cambiar.

* Otra cultura más *colaborativa*, vinculada con aquellos rasgos de trabajo donde los profesores comparten las decisiones y trabajan en equipo, cuando conversan sobre cualquier aspecto de su tarea, comparten recursos y materiales, criterios de planificación, soluciones frente a problemas comunes, etcétera. Estas modalidades crean ambientes de aprendizaje enriquecido, en los cuales se instala la idea de que aprender es una tarea que no culmina nunca y un compromiso genuino con su profesión y su perfeccionamiento.

Supuestos básicos del desarrollo de culturas colaborativas

- La escuela constituye un espacio para el desarrollo de la acción y la reflexión sobre lo realizado.
- La escuela, en cuanto organización, tiene una cultura propia, y los sujetos que en ella interactúan han de reconstruirla críticamente, como meta para la mejora de los aprendizajes y de la calidad de la vida escolar.
- Es necesario fomentar algunos valores en la cultura escolar: la apertura, en vez de una actitud defensiva; la comunidad, en vez del aislamiento; la colaboración, en vez del individualismo; la autonomía interdependiente y la autorregulación crítica, en vez de la dependencia de una dirección externa.
- La colaboración supone una apuesta por un nuevo modo de interpretar las relaciones entre escuela y sociedad, la organización educativa en su conjunto, las prácticas curriculares de enseñanza y aprendizaje y las relaciones institucionales.
- La colaboración no puede enseñarse de manera teórica; es necesario vivenciarla en todos los aspectos de la vida escolar.

Para dar cuenta de una cultura de colaboración no basta partir sólo de estos supuestos. Es necesario unir la reflexión a la práctica educativa, revisando las concepciones de escuela, de currículum, de enseñanza y de aprendizaje, de docente y de estudiante; revisar también, las consecuentes prácticas de planificación, de evaluación y calificación. Por supuesto también, las concepciones acerca de los vínculos con la comunidad y las relaciones que la escuela establece con el entorno social, político y cultural más amplio.

Como afirma Arie De Geus, es el aprendizaje institucional el proceso por el cual los miembros de una institución cambian sus culturas de trabajo, sus modelos mentales, aprendiendo *a ver* y *a analizar* la realidad y los problemas educativos a resolver para intentar generar propuestas alternativas *conjuntas* y llevarlas con convicción colaborativa a la práctica. De esta manera, comienza un nuevo circuito de trabajo profesional que pone en cuestionamiento el sustento y los supuestos tradicionalmente primordiales, iniciándose el cambio de cultura de trabajo.

La cultura colaborativa

No es difícil distinguir las formas de trabajo colaborativas de las que son predominantemente individualistas. Pero es preciso entender que la colaboración puede ser interpretada de diversas maneras: o bien, como convivir con otros, como hacer juntos alguna tarea puntual, o bien, como recrear una cultura, donde los vínculos con otros se afiancen, teniendo como objetivo además de la tarea, un aprendizaje conjunto. Por esto, interesa la búsqueda de *aquellas características de la colaboración que tienen una mayor incidencia en el logro de cambios relevantes dentro de la escuela, para construir o consolidar la coherencia institucional y mejorar sus niveles de logro.*

Pueden existir algunas *formas colaborativas* que no tienen peso transformador sobre la realidad y por eso se consideran versiones debilitadas de la colaboración. Reflexionar sobre ellas resulta relevante en un doble sentido: primero, porque eso permite reconocer de manera más profunda, las formas de relación presentes entre las personas; y segundo, porque se las puede tomar como base, para encarar el desarrollo de formas más complejas de interacción.

Algunos ejemplos de esas *versiones debilitadas de la colaboración* pueden ser: los relatos de historias comunes por parte de los miembros de una institución escolar; la ayuda y asistencia que se prestan unos a otros, cuando es requerida; la puesta en común de algunas situaciones. Sin embargo, estas no implican necesariamente, el *trabajo colaborativo*.

Si la colaboración se da solamente de esta manera tan limitada, no es posible esperar cambios ni mejoras en la enseñanza y en los aprendizajes de carácter profundo. Cuando el *trabajo conjunto continuo se constituye en una forma de colaboración más fuerte, se ponen en juego la responsabilidad compartida, el compromiso, la disposición a tomar parte de la tarea compleja de la institución escolar, involucrando siempre la capacidad crítica y de revisión* que genera más aprendizaje sobre lo que se hace.

Al interior de las *culturas colaborativas* pueden aparecer vínculos de mayor *confianza* en sí mismo y en los otros, *el apoyo mutuo, la apertura de sus miembros, el apoyo a sus tareas y primordialmente llevan a compartir objetivos y metas más estrechamente.*

La construcción de la colaboración en una institución escolar no es un proceso lineal, requiere del equipo directivo que:

- **Desarrolle formas de liderazgo que colaboren con la sensibilización, orientación y sostenimiento de los equipos de trabajo.**
- **Aliente y retroalimente la acción**
- **Recupere el sentido que tiene la actividad diaria en la escuela.**
- **Facilite la articulación entre metas, procesos y resultados**

Fullan y Hargreaves alertan sobre algunas *formas débiles de la colaboración* que pueden darse como posibles deformaciones de las culturas colaborativas: *la balcanización, la colaboración cómoda y la colaboración artificial.*

Denominan *cultura balcanizada* a aquella en la cual los docentes se relacionan en grupos reducidos; a veces, hasta pueden competir para colocarse por sobre los demás, como si fueran pequeños estados independientes y débilmente relacionados. Esquemáticamente, podría hablarse de un individualismo de grupo. Uno de sus rasgos es la desconfianza entre los diversos grupos que inhibe el trabajo conjunto, obstaculiza los procesos de discusión y desincentiva la comunicación.

La *colaboración cómoda*, por su parte, es una forma de colaboración orientada hacia la resolución de la inmediatez, *limitada* al corto plazo. Se caracteriza por el desdibujamiento de las funciones de cada uno de los miembros, y esto implica también un desdibujamiento de las responsabilidades, sobre todo a la hora de abordar acciones provenientes del exterior de la escuela; también, por el predominio de las formas de comunicación verbal, con respecto a las decisiones tomadas. Esta se traduce en una falta de claridad y de seguridad colectiva, en relación con la normativa de la escuela; otro rasgo de ella es el contacto escaso con ideas y teorías externas que favorezcan un aprendizaje continuo y que termina fomentando la dependencia hacia los directivos; y la falta de colaboración redundante, a su vez, en una actitud reactiva respecto de los cambios.

Por otra parte, la cultura de la *colegialidad artificial* se caracteriza por un conjunto de procedimientos formales, específicos y burocráticos, para aumentar la atención que se presta a la planificación, las consultas y otras formas de trabajo conjunto del profesorado. Todo esto puede hacerlas poco atractivas y hasta desconcertantes para algunos directivos; y puede llevar a los administradores a formas de colaboración regulables o con excesivo control sobre los procedimientos en detrimento de los contenidos.

Si se reconoce la complejidad del proceso de gestar culturas de colaboración, es deseable no desestimar el valor de esas formas denominadas *débiles*, porque pueden ser las condiciones previas o puntos de partida, para que se conforme una colaboración con rasgos más sólidos pero sabiendo que hay que superarlas paulatinamente.

Es importante no olvidar que la existencia de ciertos espacios hoy burocráticos de agrupamiento de las personas, si bien pueden dar lugar a una ficción de participación, - por ejemplo: se tienen reuniones de personal obligatorias pero en ellas no se discuten realmente temas sustanciales ni se toman decisiones-, pueden ser oportunidades para ir constituyendo *otras formas de participación* en las que se asuman paulatinamente mayores niveles de compromiso.

Del mismo modo, un trabajo sobre las formas de comunicación entre los grupos aislados de una realidad muy balcanizada puede llegar a ser el punto de partida de un proyecto de la institución, orientado a la búsqueda de articulación de estos grupos, procurando los intercambios y acercamientos entre docentes y alumnos, por ejemplo, o entre grupos de docentes. Puede también trabajarse desde la redefinición del uso de los espacios, la proximidad entre las aulas y otras disposiciones temporales y físicas dentro de la organización escolar, que maximicen su calidad educativa.

En este punto es necesario retomar la idea de que *la gestación de una cultura de trabajo colaborativa es un compromiso de todos los actores*-, se trata de procesos incrementales, es decir, gestados en pasos sucesivos y poco a poco, que van nutriendo las experiencias anteriores en función de los objetivos formulados en el presente, pero orientados al futuro. Para ello, es importante la creación y el sostenimiento de las condiciones que permitan el desarrollo de una cultura colaborativa dentro de la institución.

.....

Crear condiciones para culturas colaborativas

En el desafío de desarrollar culturas colaborativas en las escuelas pueden considerarse de manera central, cuatro núcleos posibles que generen condiciones para su concreción: *transitar del trabajo individual a las culturas colaborativas; fortalecer las competencias para comunicarse; desarrollar consensos institucionales y gestionar los conflictos.*

Transitar del trabajo individual a las culturas colaborativas

Impulsar el tránsito del trabajo individual al trabajo en equipo es una tarea primordial de la gestión escolar de los equipos directivos, para promover mayores niveles de articulación, convergencia y consenso en las prácticas educacionales cotidianas. Los equipos de trabajo pueden constituirse en ejes básicos del desarrollo institucional conjuntamente con la gestación, el sostenimiento y la evaluación de los proyectos que se desarrollan en la institución. Se requiere pasar de una cultura de trabajo fragmentado y aislado a otra cultura de trabajo en equipo, para generar una textura institucional que permita sumar a todos los actores, docentes, alumnos, padres, etcétera para dar respuesta a la complejidad.

CARACTERÍSTICAS DE LOS EQUIPOS DE TRABAJO

- **Tenacidad frente a los obstáculos y el avance en pequeños pasos**
- **Desarrollo de un clima de confianza, para alcanzar los procesos de trabajo.**
- **Capacidad para reconocer y operar en los conflictos, logrando acuerdos negociados.**
- **Integración a la institución, asumiendo el desafío de ser influidos por ella y, a su vez, de influir en ella.**
- **Desarrollo de acciones con audacia para alcanzar lo que se desea enfrentando desafíos.**
- **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.**

Síntesis ME - IPE

La constitución de equipos implica promover el desarrollo de colectivos de trabajo y no sólo operar sobre procesos y docentes individualmente.

EL PARA QUÉ DEL TRABAJO EN EQUIPO

*Los equipos no son un fin en sí mismo, son apenas una **herramienta para abordar o resolver algún problema**, o cumplir un determinado objetivo.*

Permite, 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**
- **el aumento del sentido de los sujetos en su**

Síntesis ME - IIPE

Pueden detectarse en la consolidación de los equipos de trabajo algunas situaciones que suelen funcionar como *obstáculos* para el desarrollo de ese proceso. Se pueden identificar algunas circunstancias que ocasionan trabas, demoras o malos entendidos, requiriendo intervenciones por parte del equipo directivo u otros actores para promover dinámicas de trabajo capaces de fortalecer a los equipos dentro de la institución.

POSIBLES OBSTÁCULOS EN EL TRANSITO HACIA EQUIPOS

- **uso habitual de los espacios y los tiempos, que no favorecen la articulación y la integración (*cada uno en su aula, tiempos fragmentados de una sucesión de asignaturas, etcétera*);**
- **la tendencia al individualismo en el desempeño de algunos docentes;**
- **el desconocimiento de las competencias reales de los colegas;**
- **el funcionamiento de pequeños grupos aislados entre sí y muy abroquelados;**
- **la creencia de que el trabajo compartido es más esfuerzo.**

Una primera aclaración: no siempre una reunión de personas significa de por sí, un equipo. A veces, se observan formas de agrupamiento que suelen confundirse con el trabajo en equipo. Así, el hecho de que exista una organización (por departamento, por ciclo, etcétera) no significa que en estas estructuras existan equipos con lógicas de trabajo profundas y fructíferas.

La existencia de esas formas de organización es de por sí positiva, pero no siempre es suficiente, si no va acompañada de un involucramiento del equipo directivo, en los procesos que desarrollan en esos espacios. El principal desafío es *construir sentidos* en esos agrupamientos, identificar su misión y llevarla a cabo en conjunto.

Tal como señala Ernesto Gore, en la conferencia a la cual se alude en la compilación de aportes, muchas veces se puede empezar trabajando en grupo y por suerte algunas, se concluye *trabajando en equipo*. La distinción entre grupo y equipo es necesaria para aquellos que desarrollan tareas de gestión en la medida en que contribuye a pensar *formas de intervención que colaboran con la gestación, el sostén y el seguimiento de los equipos de trabajo*.

En principio, para hablar de **trabajo en equipo** es necesario que exista un *conjunto de personas que mantenga un grado de unidad importante alrededor de metas y objetivos, con intencionalidades compartidas y que trabajen con interdependencia entre ellos. Además, de tener tareas diferenciadas, especializadas y complementarias y que son sostenidas durante cierto tiempo para resolver una problemática específica*.

Generalmente, *el trabajo en equipo es un punto de llegada, no un punto de partida, y requiere de un proceso de maduración y de gestación-*, en el mismo pueden reconocerse distintas etapas:

Etapa de maduración de los equipos	// Modos de intervenir del equipo directivo
<p>Etapa de la cortesía:</p> <p>Constituye el momento de inicio. Los integrantes están expectantes acerca de los otros y de la propia tarea. En general, no se manifiestan conflictos; las relaciones son de cortesía en cuanto no está establecida la confianza básica entre los integrantes, aun cuando ya se conozcan por su pertenencia a la institución. Es un momento de incertidumbre hacia la tarea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ofrecer claridad en cuanto a los objetivos y tareas, en función del proyecto institucional ➤ Relacionarlos con la realidad institucional ➤ Identificar con ellos, la brecha entre el punto de llegada y el de partida ➤ Colaborar con el establecimiento de acuerdos básicos ➤ Sensibilizar acerca de la tarea y motivar la participación
<p>Etapa de reconocimiento:</p> <p>¿Para qué estamos aquí?. Lucha por el poder. En este momento los integrantes tratan de definir su misión, encontrar su lugar en el colectivo de trabajo. Aparece la pluralidad y se conforman una serie de mecanismos que buscan establecer las relaciones de poder entre los miembros. Se busca el sentido de la tarea. El conflicto constituye una amenaza a la continuidad del trabajo. Puede dar lugar a relaciones de competitividad más que de colaboración.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Enfatizar aspectos positivos y motivantes. ➤ Propiciar la construcción de sentido compartido ➤ Promover el establecimiento de acuerdos ➤ Facilitar los canales de comunicación y la participación de todos los integrantes
<p>Etapa de la integración:</p> <p>Es un momento fundamental en la vida de los equipos. En este punto el grupo pasa a ser equipo realmente. Se sostienen las diferencias como enriquecedoras del conjunto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colaborar con la cohesión del equipo ➤ Dar claridad respecto de la tarea ➤ Promover la revisión de los acuerdos y estrategias para su sostenimiento
<p>Etapa del desempeño:</p> <p>Momento productivo. El equipo está consolidado, los conflictos en esta etapa son vistos como oportunidades y no como amenazas. La centralidad está puesta en la tarea y en los acuerdos asumidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Establecer estrategias para el monitoreo y sostén de los equipos ➤ Fortalecer la comunicación al interior del equipo y con los demás

El proceso de maduración de los equipos requiere, entre otras cosas, de la *capacidad de aprendizaje* de todos sus integrantes y de orientación de los equipos directivos. Cuando se orienta en función de los logros y resultados esperados es probable que los equipos puedan revisar lo realizado y replantear sus estrategias. De la misma manera, cuando el resultado fue exitoso, es necesario *capitalizar* esa experiencia para facilitar procesos de transferencia y consolidación de lo realizado.

El aprendizaje así, no sólo es en función de ese equipo en particular, sino de toda la institución, por cuanto otros grupos pueden aprender de esa experiencia y recibir sus resultados, más allá de su intervención. Se trata de *reflexionar colectivamente* sobre las acciones educativas realizadas, reconociendo sus fortalezas y debilidades y considerando otras alternativas posibles. Esto se relaciona con la importancia de comunicar a otros miembros de la institución la actividad realizada por cada equipo y de construir una *memoria con significado para el colectivo*, utilizando distintos recursos: informes, documentos, videos, etcétera. Dichas actividades pueden colaborar con la tarea de superar una estructura de funcionamiento *desacoplada*, en la que cada actor se centra en su tarea, desconociendo lo que los demás están desarrollando. Sobre la temática de la capacidad de aprendizaje y la mejora de los aprendizajes que puede producir el trabajo sobre la memoria colectiva se referirá el próximo cuaderno.

El trabajo en equipo no es una panacea que resuelve todos los problemas de la institución, pero es una herramienta para la gestión, que resulta valiosa para atender a los problemas institucionales y fortalecer la calidad de la vida escolar.

Esta última afirmación puede ampliarse con dos argumentaciones básicas: una es que no todos los problemas institucionales pueden ser abordados en equipo. Existen algunas situaciones que requieren de otras formas de intervención. La otra, es que la constitución de equipos es una forma de trabajo, pero al mismo tiempo es un *contenido de enseñanza*, dado que sólo se podrá formar para la ciudadanía responsable en la medida en que los alumnos trabajen con otros y vean a los adultos trabajar entre sí de manera colaborativa, respetando la individualidad y las diferencias.

El trabajo en equipo colabora con la resolución de problemas educacionales complejos y posibilita el surgimiento de soluciones nutridas de los aportes individuales, si requiere el compromiso de varias personas para su resolución, si existe un buen nivel de integración y confianza en el grupo.

Fortalecer las competencias para comunicarse

Ocuparse profesionalmente de las condiciones que desarrollan culturas de colaboración no puede soslayar la referencia a la *comunicación* especialmente cuando se reconoce que en una institución escolar la variedad de posiciones y sujetos se traducen en una variedad de discursos que circulan; y que estos forman parte de las condiciones disponibles: los sujetos se comunican entre sí y de estas capacidades dependen no sólo sus relaciones, sino las maneras en que formulan los problemas, cómo se posicionan frente a los conflictos, las resoluciones que adoptan y las decisiones que se toman en una institución escolar.

En sentido amplio el concepto de *competencia comunicativa* se refiere a un conjunto de conocimientos del dominio de lo discursivo, que evidencia el manejo que tienen los hablantes del código de lenguaje y también la capacidad para seleccionar las normas de comportamiento comunicativo apropiadas para los contextos en que se comunican. Este conocimiento es discursivo porque permite a los hablantes construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor y es, a la vez, un componente estratégico que admite la posibilidad de reparar conflictos comunicativos, incrementar la eficacia en la interacción y definir posteriormente las acciones educativas.

Resulta oportuno revisar algunos supuestos corrientes, a propósito de la comunicación, dado que generalmente se cree que aquello que se dice es comprendido por el otro, que aquello que se escribe es leído e interpretado de manera unívoca y literal. La comunicación no es una mera cuestión de receptor y emisor, la comunicación instala una relación entre hablantes a través del lenguaje, que es, al mismo tiempo, una relación psicosocial.

Por lo tanto, no se trata de un proceso directo, lineal y de fácil resolución sino que esta complejidad se construye con actos a veces indirectos, donde las ambigüedades y los malentendidos son más bien la regla que la excepción. Comunicarse depende de los interlocutores que sostienen este proceso, por eso se afirma que la comunicación es un *acto de cooperación básico entre hablante y oyente* dentro de las normas que impone un *contexto determinado*.

En este sentido, los contextos resultan determinantes del tipo de mensajes que circulan y se codifican en una institución. En una escuela el contexto se relaciona con:

- el lugar que ocupan los interlocutores, las relaciones simétricas y asimétricas que establecen (entre docentes, docentes-alumnos, directivos-docentes, directivos-padres, etcétera);

- los espacios formales e informales de comunicación (clases, recreos, actos, reuniones, etcétera) que dan lugar a conversaciones privadas, familiares, cotidianas de la organización, públicas, etcétera.
- la existencia de redes formales -o su construcción- que son propias de toda institución escolar y redes informales que son aquellas que se producen en las comunicaciones efectivas. A veces estas redes informales, las de pasillo, rumores, confidencia, etcétera, tienen un peso mayor que las redes formales y determinan las maneras en que circulan los mensajes.

Si se remite a un esquema de saberes básicos se puede decir que tanto el hablar y el escuchar, el leer y escribir atraviesan constantemente las formas en que circulan las prácticas comunicativas diarias en la escuela.

El actor de leer no supone simplemente interactuar con un escrito sino que es aquella capacidad que permite ubicar, comprender e interpretar información escrita relevante en textos y en documentos tales como manuales, gráficos, esquemas de horarios, etcétera. En los contextos escolares la lectura entre todos suele corresponder a los espacios acotados de la clase o a espacios ritualizados de actos o conmemoraciones, donde los materiales que circulan sirven para actualizar biografías, referencias históricas a fechas y acontecimientos, etcétera. Son menos frecuentes las discusiones en torno a alguna lectura significativa o a materiales de estudio y de intercambio entre profesores. Estas prácticas estarían más vinculadas con estilos de colaboración entre pares y con tareas compartidas.

El acto de escribir no es un mero sistema de representación de la palabra oral, sino que es también y a la vez, comunicar a otros pensamientos, ideas, información y mensajes por escrito. No obstante, si bien la escuela es un espacio donde domina la palabra oral, la escritura tiene una alta presencia en diferentes situaciones. En estas prácticas puede reconocerse aún un predominio de escritos de carácter formal y administrativo. De tal manera, se podría decir que hay formas de comunicación escrita que son específicas del ámbito escolar: las circulares, los reglamentos y normas de disciplina, etcétera. Esto indica el predominio de una lógica más burocrática de la escritura, por lo que buena parte de la vida cotidiana de los aprendizajes y de los procesos no dejan huellas en la memoria institucional.

Promover otras alternativas de escritura sobre los saberes y no saberes en la institución podría servir para dar cuenta de los relatos cotidianos de proyectos innovadores, de procesos interesantes que tienen lugar en las escuelas y de experiencias compartidas, que además de ser formas de convocar a la colaboración, significan una fuente de aprendizaje no sólo para los integrantes o protagonistas de alguna experiencia sino para toda la institución.

El acto de escuchar implica recibir, atender, interpretar y responder a mensajes verbales y otras señales. Todo indica que es posible escuchar aunque no haya sonidos. A veces cuando pedimos algo, el silencio de otra persona puede ser interpretado como una negativa, de ahí que podemos escuchar el silencio. Escuchar es una condición para el diálogo y para interactuar con los otros. Muchos malentendidos y problemas de relación surgen de las dificultades para hacerse escuchar o ser escuchado. Esto resulta relevante para reflexionar desde la gestión teniendo en cuenta que cuando se escucha, se conoce porqué las personas hacen lo que hacen, se producen historia con aquello que se escucha. De allí, la importancia de permitir que otros hablen. Escuchar abona el proceso de observación de situaciones educativas y a la vez la observación se apoya, en gran parte, no sólo en lo que se ve sino en lo que se escucha.

El acto de hablar es por definición organizar ideas y comunicarlas a otros verbalmente aunque esto de por sí no es sencillo. En este aspecto es necesario tener en cuenta todo el componente no verbal que se juega en las interacciones y que siempre transmite significados aunque no medie la palabra. Este sistema paratextual se conforma por los gestos, la mirada, la intensidad fonética, el cambio de tono para señalar ironía, humor,

movimiento corporal, etcétera. Resulta bastante difícil referir a la comunicación sin acudir a las condiciones del lenguaje no verbal y el requisito de su interpretación para manejarse en interacciones sociales.

La comprensión y la necesidad de hacerse comprender están en la base de estas cuatro capacidades que todos los sujetos en un contexto escolar ponen en juego cotidianamente. Sin embargo, estos no son procesos que operan según pautas o normas establecidas sino que, a veces, se vuelven muy complejos por cuanto las intenciones definen las formas y estas, pueden volverse ambiguas u opacas. Si bien la competencia de la comunicación forma parte de la posibilidad de relación de todos los sujetos es posible trabajar para mejorarla tanto en su conocimiento lingüístico como en su componente estratégico. Las habilidades para comunicarse forman parte de las estrategias que los sujetos en relación deben desplegar, pero siempre es posible obtener mejores y más efectivas formas para hacerlo.

Dentro de las *interacciones dialógicas* -aquellas que se sostienen alternadamente entre dos o más sujetos-, la conversación es la forma fundamental y un componente básico del trato cotidiano de las personas, especialmente en los vínculos que requiere una cultura institucional colaborativa. En principio, la conversación es un instrumento útil para resolver conflictos de ambigüedad o malentendidos. El cara a cara permite superar algunas dificultades de la comprensión.

Las conversaciones y las observaciones frecuentes entre profesores sobre lo que hacen en la escuela son reconocidas como las modalidades más habituales que favorecen su actualización y su formación conjunta. Por lo tanto, sería necesario crear oportunidades para que estos actores interactúen en sí. El desafío consiste entonces, en cómo se potencian y crean estos espacios y tiempos para mejorar, aclarar y generar condiciones para que una comunicación sea más efectiva en el ámbito de una institución escolar.

Es relevante valorar el peso de la relación que *la comunicación tiene para la conformación de una cultura colaborativa, específicamente privilegiar la importancia del diálogo para sostener trabajos en equipo y fortalecer vínculos laborales y profesionales en educación*. Es más, el aprendizaje del *trabajo en equipo comienza con el diálogo sobre educación*, sus estrategias, sus problemas, sus logros, que posibilita ingresar en el terreno del *pensamiento conjunto*. En su origen diálogo remite a *diálogos* que significa *libre flujo de significado a través del grupo*, cuyo sentido de era para los griegos que la palabra en el grupo permite *descubrir* percepciones que no se alcanzan individualmente.

La construcción de espacios de diálogo y de una modalidad concertada en la gestión es parte de las condiciones necesarias para construir una cultura de trabajo colaborativa. Esto supone no sólo intercambios de palabras sino también de actitudes, de respeto mutuo, de confianza, así como también de apertura, escucha y saber generar encuadre de quien detenta más autoridad. La flexibilidad y la apertura hacia otras posiciones supone tomar la propia visión como una visión parcial que requiere la de los demás para completarla y enriquecerla.

Dada la complejidad que entrañan los procesos comunicativos, y por los condicionantes que impone cada realidad, cuando se habla de concertar en educación y construir consensos en una institución, conviene relativizar la alta expectativa de lograr *el gran acuerdo de todos* los integrantes en un único proyecto integrador. Pero es factible proponer la creación de varios espacios en los que se discuta, se dialogue y se acuerde sobre *las líneas fundamentales de trabajo o algunas mejoras o transformaciones específicas en la institución escolar*.

En la cultura de la colaboración se requiere buscar aumentar la comprensión de lo que se está comunicando, utilizando la diversidad de estrategias que se complementen distintos formatos para transmitir un mismo mensaje; comunicaciones presenciales, gráficas, escritas, virtuales, etcétera.

Desarrollar consensos institucionales

El desarrollo de la *coherencia en una institución escolar* supone un proceso que implica el desarrollo de formas de trabajo con los demás, con *sentido colectivo*. El problema de las *metas* y de los *resultados* es un tema de todos por lo tanto requiere articulación entre todos los actores institucionales. En este sentido, aparece entre las condiciones de un trabajo colaborativo la construcción de algunos **acuerdos básicos** referidos a los problemas que se consideran prioritarios y los mecanismos y estrategias que se pondrán en juego para lograr resultados, de acuerdo con las metas deseadas.

Por lo tanto, es preciso indagar qué fortalezas existen para alcanzar esa *coherencia* en una institución escolar. Se puede comenzar por establecer algunas distinciones, *coherencia no significa homogeneidad, ni tampoco acuerdos de palabras que se desvirtúen en los hechos*. Acordar esto posibilitará aceptar que los consensos no serán uniformes e idénticos ni en sus tiempos ni en sus modalidades.

Desde esta posible contextualización de expectativas, es posible comenzar con un *proceso de reflexión colectiva de los agentes escolares sobre el tema, las metas y los resultados educativos a lograr*, asumiendo que puede haber disidencias y apropiaciones particulares. La identidad de cada institución pondrá en juego estas diferencias, pero seguramente podrá asentarse en principios generales que estén democráticamente consensuados. Es decir que por un lado, el proceso recuperará aportes de la tradición, la normativa, los conocimientos, las creencias, los modos de comportarse, etcétera, y a la vez, será cohesionado por el propio sentido de la educación aquí y ahora, orientada hacia un futuro de mejora de los aprendizajes.

Este ejercicio de *consensuar y converger* sobre lo que se entiende por educación es *una cuestión central para la coherencia* de cualquier institución educativa. Allí reside el *sentido profundo de la idea de proyecto institucional*. La construcción de este acuerdo, respetando los procesos individuales y colectivos, se vinculará con todo lo demás. El grado de consenso que se logre, se traducirá en el *clima de trabajo* y en las *prácticas escolares cotidianas*.

Se podría afirmar que es posible alcanzar la *coherencia* dentro de la pluralidad, en la medida en que todos los individuos y equipos de una institución puedan ser representados y valorados, a partir de las manifestaciones propias de sus respectivas propuestas profesionales. Es necesario reconocer la *diversidad* allí donde habitualmente se busca la homogeneidad. Solemos decir *los docentes o los alumnos*, de manera general, sin aceptar a veces que dentro del grupo de los docentes existen diferencias dadas por la formación, la experiencia, las concepciones acerca del propio campo disciplinar, etcétera. De la misma manera, los alumnos se diferencian según los lugares de donde provienen y el recorrido de escolarización previo.

Otro requisito sobre el que se funda la cultura colaborativa es el grado de confianza que se logre entre los miembros de una institución. No sólo la confianza que surge de los vínculos más personales sino aquella que tiene que ver con la legitimidad reconocida por los actores institucionales, en sus respectivos roles y por los aportes de cada uno. Esta aceptación pareciera ser sólo un objetivo deseable. La pregunta sería dados estos acuerdos previos ¿Cuáles son las maneras de traducir estos principios a las prácticas escolares cotidianas? Para pensar en una propuesta de formas colaborativas en la búsqueda de nuevos modos organizativos de la escuela, en principio, hace falta un trabajo sostenido desde la gestión directiva para la coordinación entre los diferentes actores y las acciones que realizan:

* Generar espacios de discusión y debate sobre algunos temas prioritarios en la vida escolar en forma sistemática y regular, teniendo en cuenta que siempre es necesario arribar a conclusiones sobre la base de argumentos fundados y con respeto por las disidencias.

- * Proponer algunas tareas conjuntas en grupos que habitualmente presentan disidencias y que su forma de interactuar es esa, previendo puntos de vista diferentes. Entre docentes y alumnos hay cuestiones generacionales obvias que se resuelven en el terreno del poder.
- * Delegar algunas tareas comunes a grupos que presenten diferencias explícitas frente a otros.
- * Explicitar las expectativas y plazos que tienen frente a las tareas delegadas y a las formas de resolución que se encuentren, valorando el diálogo en las relaciones interpersonales.
- * Mantener en todo momento que la responsabilidad en la toma de decisiones conjunta es de los equipos directivos. Estos son los garantes y responsables, tanto por los acuerdos que se alcancen como por los resultados que se obtengan.

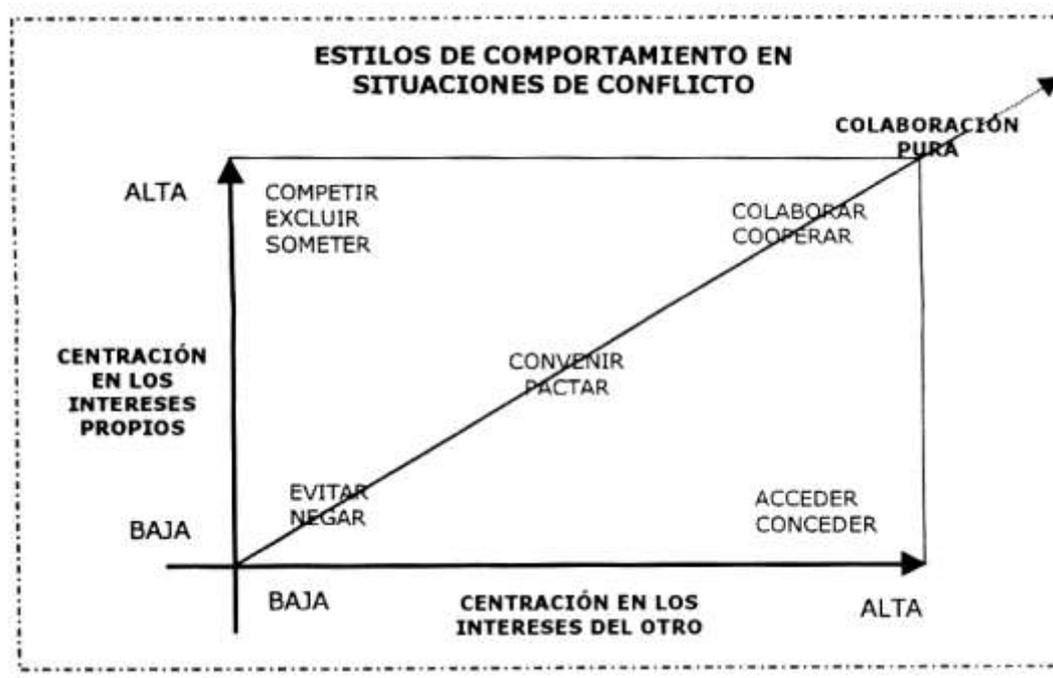
Cuando el proceso de *construir criterios comunes* se pone en marcha, una institución va por el camino de la búsqueda de coherencia y congruencia y no como una mera abstracción, sino que va configurando otros modos de hacer y comienza a desarrollar entre sus miembros *un sentido de pertenencia y espíritu de compromiso hacia los rasgos de identidad institucional que lo van moldeando*. Cuando hay identidad aparece el compromiso y entonces la institución es de todos, aparecen los equipos.

Gestionar los conflictos

Suele asociarse el término conflicto a la idea de disputa. Esta es una de las formas en que el conflicto puede manifestarse pero no necesariamente se expresa en una confrontación o una pelea. Existen otras manifestaciones que, a veces, no son leídas como expresiones de conflicto. Sin embargo, están dando cuenta de algún tipo de tensión no resuelta, por ejemplo: el boicot hacia algún proyecto, la falta de motivación, el desgano, la retención de información, los silencios frente al pedido de una tarea, etcétera.

Lejos de naturalizar la existencia de conflictos, como algo sobre lo cual no se puede intervenir, es necesario recordar, tal como se expresó anteriormente que el conflicto y la disputa por el poder, forman parte de una dinámica en el proceso de construcción de los equipos de trabajo.

Uno de los elementos centrales que diferencia la cultura predominante en una **institución** se relaciona con el modo de entender y actuar frente a los conflictos. El gráfico que sigue sintetiza los diferentes estilos de comportamiento en situaciones de conflicto, considerando las alternativas a partir de los propios intereses y los de los otros:



Poder gestionar los conflictos significa generar caminos que colaboren con una mayor articulación de las acciones y permitan elevar los niveles de institucionalidad y el desarrollo de puntos de interés compartidos.

INTERROGANTES PARA COMPRENDER CONFLICTOS

Una vía posible para ello, es buscar dar respuesta a las siguientes preguntas:

- **Orígenes:** ¿Quiénes son las partes en conflicto? ¿Cómo se las puede caracterizar?
- **Fuentes:** ¿Por qué se produce este conflicto? ¿Cómo se puede caracterizar?
- **Tipos:** ¿Cuál es su contenido? ¿Cómo se podría avanzar para su resolución?
- **Creencias:** ¿Qué creen las partes acerca de los objetivos y los resultados de la resolución del conflicto? ¿Qué piensan que va a suceder?
- **Postura:** ¿Qué buscan satisfacer las partes en conflicto? ¿Cómo se pueden caracterizar sus intereses?

Tal como se señalara anteriormente, los caminos son muchos y dependen del contexto y del tipo de problema. Sin embargo, antes de iniciar cualquier acción es necesaria una *comprensión profunda* del conflicto, de los intereses de las partes, de la naturaleza del problema y de las prioridades institucionales.

Una vez realizada esta *primera lectura* del conflicto o paralelamente a ella, es necesario *la reflexión* acerca de la estrategia que ha de emplearse para abordarlo, considerando el impacto que tendrán las acciones en la institución, en términos del mejoramiento de las relaciones y el cumplimiento de los objetivos institucionales. Comúnmente se utilizan distintas vías para la resolución de conflictos, **aunque no** todas ellas generan verdaderas resoluciones y mucho menos equis. A continuación se presentan las más reconocidas y susceptibles de ser utilizadas en las instituciones escolares:

MODALIDADES DEL ABORDAJE DE CONFLICTO

Vías o prácticas // Basado en:	Concepción de conflicto	Responsables de su resolución	Vía de resolución	Modo de negociación	Estrategias
La Fuerza	Algo negativo que hay que eliminar	Las autoridades	La fuerza	Todos pierden	Exclusión Enfrentamiento Cierres de servicios
El derecho	Algo que debe ser abordado desde los reglamentos	En general el directivo o la autoridad correspondiente según la vía jerárquica	Los reglamentos, estatutos y contratos	Todos se benefician dentro de la ley	Arbitraje Litigio
Los intereses	Algo inherente a la vida de los equipos que implica aprendizaje y crecimiento	Todos los miembros involucrados sin distinción de jerarquía	Los intereses opiniones percepciones y compromisos asumidos por los implicados	Todos ganan	Mediación Negociación De Significados Facilitación y resolución de problemas basados en los intereses

Los *conflictos* que se presentan a la escuela requieren de una conjunción de estrategias, no existe un método único para afrontarlos. Desde el lugar del equipo directivo corresponde la claridad para reconocer la vía más ajustada al problema atendiendo a los principios de ética, justicia y transparencia. Por otra parte, es necesario tener presente que dada su función educativa ineludible, el modo de resolver los conflictos es un contenido institucional. No se puede formar hombres justos si no se practica la justicia, aún con las restricciones que muchas veces se deben asumir. En todo caso, la tarea central será la de dar a conocer los fundamentos de las acciones, estableciendo pautas claras de convivencia, de modo que no haya que fundar cada día un sistema de normas pero tampoco dejando de lado la particularidad de cada caso.

En ese sentido, la *negociación* y el *consenso* constituyen un camino deseable para el logro de una cultura de la colaboración. Este proceso supone la cooperación entre las partes para poder alcanzar los objetivos deseados. Consensuar y negociar implica aceptar las ideas ajenas y conseguir que el otro acepte las propias. Para ello, es necesario que ambas partes acuerden en colaborar y trabajen desde lo que acuerdan más que desde las diferencias. Se establecerá una forma de comunicación que requiere

asumir una postura, argumentar a su favor, reconociendo los argumentos del otro, hasta llegar al compromiso. Más que de renunciar a la propia postura se trata de pensar creativamente alternativas que incluyan los aspectos importantes para cada una de las partes. Cuando es necesaria la presencia de un tercero para que medie entre las partes, el proceso de negociación tendrá que variar. Es preciso evaluar el modo en que esto se realizará y con qué estrategia: mediación, arbitraje, etcétera.

EL TRATAMIENTO DE LOS CONFLICTOS

Los conflictos son inherentes a los procesos que se desarrollan en la vida institucional, representan instancias de crecimiento y aprendizaje, resultando útiles en la medida en que permiten:

- **Clarifica posiciones**
- **Contribuye al desarrollo de las propias habilidades**
- **Eleva los niveles de motivación de los participantes**
- **Sensibiliza acerca de la necesidad de que las partes busquen los medios más adecuados para resolver el problema en cuestión**
- **Colabora con la mejora de la calidad de las relaciones**
- **Dirige la atención de los directivos hacia los cambios necesarios en la Institución**
- **Incrementa la innovación y los procesos de mejora como consecuencia de la pluralidad de puntos de vista.**

Culturas colaborativas y actores institucionales

Formas colaborativas de trabajo entre los profesores

El trabajo colaborativo entre docentes constituye un aspecto central para el logro del objetivo de mejorar los aprendizajes de la institución en el marco de un *proyecto educativo coherente*. Este trabajo supone procesos de reflexión y análisis colectivo de las prácticas pedagógicas orientadas por objetivos compartidos.

Contribuye a superar la rutinización de la tarea, aumentando la profesionalidad docente. Se trata de construir, con los aportes de cada uno, *acuerdos básicos* que permitan afrontar los problemas que se presentan en la institución y sus contextos, ya sean vinculados a la calidad de los aprendizajes, a la capacidad de retener los chicos en las escuelas y a la calidad de vida en la misma escuela.

Concebir y practicar la enseñanza desde esta perspectiva implica un aprendizaje por parte de profesores, maestros y equipos directivos, es en sí misma una *actividad de colaboración*. Requiere de la construcción de visiones compartidas acerca de la situación en que se encuentra la escuela (los aspectos más sólidos, aquellos que se desea modificar, lo que se considera problemático, los recursos disponibles, etcétera.) y adonde se propone llegar, así como de las estrategias a seguir.

Las *prácticas cooperativas* entre docentes constituyen una experiencia de socialización profesional imprescindible para hacer posible la extensión de esta forma de trabajo a otros sectores de la institución. En efecto, participar de experiencias de aprendizaje colaborativo resulta una *condición necesaria* para que los docentes puedan proponer a sus alumnos actividades que favorezcan el desarrollo de recursos para la colaboración, dándoles la oportunidad de ejercitar esta modalidad y descubrir sus múltiples potencialidades.

En ocasiones, puede concebirse las culturas colaborativas como un ideal difícil de alcanzar, lo que suele provocar desaliento. Por ello, resulta importante tener en cuenta

que se trata del aprendizaje de nuevas formas de trabajo en un proceso de construcción colectiva.

El equipo directivo tiene un papel central en cuanto al reconocimiento de las formas de trabajo existentes en la escuela que pueden potenciarse y extenderse, como por ej. la elaboración de un proyecto compartido por los profesores de un área, una reunión de docentes, la discusión acerca de criterios de promoción de los alumnos, la organización de una excursión entre los docentes de distintos cursos, etcétera. A partir de la identificación de estas situaciones así como de sus obstáculos, es necesario generar condiciones para que los docentes -como los otros integrantes de la institución- desarrollen recursos para el trabajo colaborativo.

Un equipo directivo de gran capacidad y excelencia sabe qué temas tratar con el conjunto de los docentes, cómo darle a esa temática continuidad en el tiempo y cómo impulsar su concreción en prácticas de aula. Este equipo directivo conoce cómo contextualizar los temas, salir de las anécdotas para generar potentes análisis de la realidad y contribuye a orientar en sus docentes la resolución de los problemas educativos.

Asimismo, es importante que los directivos no pierdan de vista que la escuela es un espacio privilegiado para la formación docente continua, en tanto favorece el aprendizaje colectivo y contextualizado, así como la interrelación entre teoría y práctica.

Formas colaborativas de trabajo entre los alumnos

Desde concepciones tradicionales, se considera que los alumnos sólo aprenden de sus docentes y, en consecuencia, se desestima la interacción entre pares como posible fuente de conocimiento; también desde este enfoque se entiende que el intercambio entre compañeros puede aumentar el riesgo de que *se fijen errores*, así como distraer de la tarea encomendada. Esta perspectiva supone que el alumno aprende cuando internaliza fielmente lo enseñado sólo por los docentes.

La perspectiva más amplia, de raíces constructivistas, del aprendizaje escolar cuestiona esa concepción, cuando afirma que los sujetos construyen su aprendizaje en interacción con el objeto de conocimiento y con quienes enseñan. Sucesivas investigaciones han dado cuenta de que en ciertas circunstancias los sujetos pueden aprender de sus pares. Por ejemplo, cuando varios alumnos discuten acerca de un tema, confrontando opiniones, desarrollando argumentos, escuchando los de otros, buscando puntos de encuentro o cuando se buscan de manera conjunta soluciones posibles para un problema.

El intercambio y la colaboración entre pares tienen alto valor educativo, de modo que propiciar este tipo de situaciones entre los alumnos forma parte de la responsabilidad del docente.

Para que este trabajo sea realmente *colaborativo*, es necesario que tenga una dinámica específica caracterizada por la *mutualidad*. Con este concepto se designa el grado de conexión y de reciprocidad en la comunicación entre los integrantes del equipo. Con el fin de aumentar el nivel de mutualidad entre sus alumnos, los docentes pueden promover el intercambio de roles y de responsabilidades, la regulación mutua, la discusión y el contraste de diferentes puntos de vista, y la proyección conjunta de estrategias y acciones. Esto contribuirá a favorecer el fortalecimiento de la solidaridad y la construcción colectiva de aprendizajes.

La interacción entre alumnos puede tener fuerte incidencia sobre:

- **la adquisición de competencias y destrezas sociales**
- **el control de impulsos agresivos**
- **la adaptación a las normas establecidas y a las pautas de convivencia e interacción**
- **la superación del egocentrismo**
- **las expectativas sobre el propio aprendizaje y desarrollo personal**
- **el desempeño escolar**
- **la socialización en general**

El trabajo colaborativo se basa en el supuesto de que todas las instituciones y los grupos son heterogéneos. Por ello, requiere del diseño de actividades que sean a la vez colectivas y significativas para cada integrante, es decir, que contemplen los aspectos comunes pero también las individualidades. Implica confianza, tolerancia, respeto y reciprocidad entre los participantes.

Desde esta perspectiva, se entiende que la responsabilidad por la tarea, asumida en forma colectiva, impulsará también el progreso individual, ya que cada uno es responsable por su propio aporte. Cuando un alumno realiza actividades en cooperación con sus compañeros y con el docente, todas sus capacidades se ven involucradas y el traspaso de competencias se torna más fluido. El aprendizaje a través de situaciones de trabajo cooperativo supera al que resulta de propuestas competitivas o individuales. Por ello, permite introducir mayores niveles de dificultad. Es posible señalar algunas condiciones a tener en cuenta cuando el profesor diseña una propuesta:

- Que la tarea sea grupal, es decir, que los alumnos trabajen en conjunto con un objetivo compartido.
- Que el problema que se afronta requiera para su resolución del aporte de cada uno de los miembros.
- Que el grupo tenga la capacidad de autorregularse, tanto en lo referente a las relaciones interpersonales como a la resolución de la tarea.

Las propuestas de trabajo cooperativo pueden ser muy variadas: talleres, pequeñas investigaciones, elaboración de proyectos, juegos, entre otras; pueden involucrar a todo el curso, a pequeños grupos o a alumnos de distintos cursos.

Dado que esta forma de trabajo constituye en sí misma un *contenido de aprendizaje*, el docente realizará las intervenciones y proveerá de los apoyos y ayudas que considere conveniente en cada caso, a fin de que el grupo como tal y cada uno de sus integrantes vaya desarrollando los recursos para la cooperación.

Esta modalidad de abordaje de la tarea tiene la potencialidad de dejar *profundas huellas de aprendizaje en los alumnos*, que no sólo se refieren a lo cognitivo sino también a lo social y que contribuyen a establecer lazos más solidarios y democráticos. Esto no puede ser logrado desde el voluntarismo de algunos docentes sino que necesita del sustento del desarrollo profesional en el marco del proyecto educativo institucional. En este sentido, resulta clave la tarea de los equipos directivos para promover la construcción de acuerdos institucionales sobre la base de los principios democráticos, éticos y solidarios que orientan dicho proyecto.

Escuela y familias

Cuando la cultura de una escuela se caracteriza por la colaboración y el consenso, se ve reflejado no sólo en las prácticas y relaciones entre quienes conviven durante varias horas diariamente al interior de aquélla, sino que también tiñe las relaciones con las

familias de los estudiantes, así como imprime en la comunidad y en las organizaciones del entorno, un sello de identidad.

La *relación entre familia y escuela* es clave para la mejora de los aprendizajes de los alumnos y para el desarrollo de una educación democrática en general. Sin embargo, frecuentemente resulta un aspecto conflictivo en la gestión de las instituciones educativas. Las familias y las escuelas, en ocasiones, se formulan entre ellos reclamos que parecen no ser escuchados recíprocamente; surgen sentimientos de desvalorización y de incompreensión. Las expectativas de unos y otros parecen no ser compartidas, aún cuando coincidan en los enunciados generales, tales como la transmisión de conocimientos útiles y de normas de comportamiento para la convivencia en sociedad.

Desde la escuela, algunas formas para promover un acercamiento con las familias pueden ser:

- **Participación de los padres en algunas clases. Esto permite a los padres conocer la vida escolar desde la propia experiencia, facilitando así la comprensión de los relatos de sus hijos, de sus necesidades, de los pedidos de los maestros o profesores, etc.**
- **Compartir tareas.**
- **Enseñanza de alguna habilidad por parte de familiares de los alumnos**
- **Relatos de historias o hechos significativos para la comunidad, por parte de los padres**
- **Realización de talleres conjuntos de padres y docentes para dialogar sobre temas de interés mutuo, para organizar actividades, etc.**
- **Relevamiento de intereses e inquietudes de las familias**
- **Organización de las reuniones de padres sobre la base de los intereses de éstos**

Resulta importante prestar atención a esas desinteligencias e intentar formas de acercamiento y de diálogo, que puedan abrir el camino hacia la construcción de acuerdos y hacia la cooperación. Para favorecer la comprensión mutua es necesario tener en cuenta que las lógicas, perspectivas e intereses de las familias y las escuelas son diferentes. En consecuencia, se hace imprescindible promover situaciones de encuentro, donde se dé lugar a la expresión de las diversas posturas y a la búsqueda de puntos de articulación entre los intereses particulares, a fin de comenzar la construcción de un trabajo conjunto.

Estas formas de acercamiento, desde una perspectiva de la colaboración, se enmarcan en un proceso que tiende a mejorar la participación de los padres de los alumnos en la vida escolar. Si se aspira a lograr una educación de mayor calidad, más democrática e inclusiva, abierta a la diversidad, se hace necesario posibilitar la expresión de las distintas posturas, intereses y expectativas de las familias con respecto a la educación. No se trata de desmerecer el conocimiento específico de los docentes, pero es importante ofrecer a los padres la posibilidad de opinar y participar en el proyecto educativo de la escuela a la que asisten sus hijos.

Conviene señalar que pueden observarse distintos grados o niveles de participación: *informativo*, es decir recibir información, *consultivo* que supone emitir opinión y *decisorio* que implica participar efectivamente en la toma de decisiones.

Para que la participación sea posible debe existir una actitud de apertura al diálogo y a los acuerdos, así como respeto y reconocimiento mutuo de la legitimidad de los diferentes actores y de sus planteos. Ambos, escuela y familia, requieren asociarse para educar.

Trabajo en redes

De concebir a las organizaciones escolares como espacios de rígida estructura, con fronteras tan impermeable al afuera y al resto de las instituciones, en los últimos tiempos se ha comenzado a hablar más frecuentemente del *trabajo en redes* en educación. Las redes constituyen un aspecto de las culturas colaborativas y, como éstas, requieren de un proceso de *construcción*.

Una *red* es un flujos de personas con la capacidad de aprender en su accionar. Constituye una forma de organización que puede dar cuenta de las múltiples dimensiones del fenómeno educativo. Implica competencias y saberes que se complementan, profesionalidad, delegación y confianza en los sujetos que la conforman. La *cooperación* constituye la nota dominante. Su modalidad colaborativa de trabajo contribuye a fortalecer el sentido de pertenencia y la identidad.

Las redes pueden adoptar formas diferentes, operar de maneras diversas y proponerse variados objetivos, sin embargo, podemos señalar algunos rasgos comunes que las caracterizan. Una red constituye un sistema multicentrado (no tiene un único centro), a través del cual los integrantes de un colectivo (escuela, barrio, hospital, familia, etcétera.) interactúan, potenciando sus recursos y creando formas novedosas de dar respuesta a los problemas o necesidades que se les plantean, sobre la base de la reciprocidad entre sus miembros.

En el caso de la escuela, pueden establecerse redes con otras instituciones educativas, de manera de intercambiar experiencias, realizar proyectos conjuntos, potenciar el aprovechamiento de recursos, favorecer procesos de formación tanto del personal docente como de los alumnos, entre otros objetivos posibles. Las redes pueden incorporar distinto tipo de organizaciones. Por ejemplo, la acción conjunta con empresas, con comercios de la zona o con otro tipo de organizaciones puede contribuir a un acercamiento de la educación con el mundo del trabajo y la producción, ya sea a través de pasantías o microemprendimientos. Los proyectos con organizaciones barriales favorecen el acercamiento de la cultura escolar con la de las familias de los alumnos y, en general, con el entorno más inmediato de la escuela. Existen redes con organizaciones culturales, de la salud, religiosas, etcétera. Esta modalidad no requiere de tiempos y espacios compartidos sino que las personas o instituciones pueden relacionarse a través de medios tecnológico-comunicacionales. Así, por ejemplo, algunas escuelas realizan actividades de formación e intercambio de experiencias a través de Internet.

Las redes pueden ser impulsadas por escuelas, por Ministerios de Educación, municipios, organizaciones barriales, hospitales, etcétera. Algunas veces, se van conformando de manera relativamente espontánea, para dar respuesta a situaciones puntuales que requieren de la convergencia de acciones entre distintas instituciones. También pueden surgir como vía para reducir el aislamiento, por ejemplo, en el caso de las escuelas rurales, frecuentemente de maestro único, con escasas posibilidades de intercambio con otras instituciones. En definitiva, también las redes son puntos de contacto, de solidaridades, de asociaciones, de interacciones que superan la reinante fragmentación en las escuelas.

El quehacer de los equipos directivos

Los equipos directivos tendrán que atender y detectar todas aquellas oportunidades que posibiliten crear y sostener espacios de colaboración. Como *líder entre líderes*, el equipo directivo promueve la participación y el aprendizaje en toda la institución.

EQUIPOS DIRECTIVOS DE EXCELENCIA

Los mismos poseen:

- ***Visión clara del quehacer institucional, (proyecto Pedagógico Institucional - Intencionalidades Compartidas - Equipos Pedagógicos.***
- ***Capacidad de Centrar a la institución alrededor de los aprendizajes.***
- ***Capacidad de diagnóstico de la situación actual.***
- ***Capacidad de desarrollar y compartir una visión de futuro.***
- ***Capacidad de crear clima académico.***
- ***Capacidad de animación pedagógica, (sujetos-objetivos) .Elevadas expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes.***
- ***Conocimiento de las capacidades existentes en el profesorado y estimulan su capacitación.***
- ***Incremento de la confianza en su profesorado, (formación-delegación- negociación)***
- ***Uso eficaz del tiempo de aula e institucional.***
- ***Utilización creativa de todos los recursos, (tiempo, espacios, agrupamientos, materiales)***
- ***Capacidad de seguimiento, sostén y evaluación del quehacer pedagógico e institucional.***

Fullan y Hargreaves proponen algunas orientaciones contundentes a los equipos directivos para pensar, generar y sostener las culturas colaborativas en la escuela.

- *Conocer y comprender la escuela y su cultura antes de intentar modificarla.* Implica mucha observación, salir del despacho, recorrer la escuela, escuchar y hablar a los distintos actores para ver lo que ellos valoran, sus satisfacciones y lo que los preocupa.
- *Promover y valorar el desarrollo profesional de los docentes.* Conocer a los docentes ayuda a identificar cuáles pueden ser sus necesidades y qué tipo de apoyo y experiencias pueden dar y recibir.
- *Expresar y ampliar el horizonte de lo que se valora.* No cabe duda de que los directores tienen que evitar encasillar sus escuelas en sus propios valores personales, pero tampoco deben ocultar sus puntos de vista. Escuchar a los otros es darse la oportunidad de ampliar el repertorio y de aprender de los colegas.
- *Promover la colaboración.* La responsabilidad de la construcción de las perspectivas educativas es colectiva y no sólo individual. La colaboración tendría que significar crear junto con los docentes esa perspectiva.
- *Dar voz a todos los diversos participantes:* estudiantes, docentes, padres, etcétera.
- *Utilizar las medidas burocráticas para facilitar, no para limitar.*
- *Interactuar con el contexto.* Las escuelas están inmersas activamente en su contexto, haciendo aportaciones y respondiendo a los problemas cotidianos.

De esa forma se van ampliando las competencias institucionales y culturas de trabajo colaborativas. Requieren de procesos de aprendizajes que involucra a la escuela en su conjunto y que supone la adquisición de ciertas competencias institucionales. Algunas de ellas son la capacidad de establecer diálogos, plantear y escuchar distintas posturas, reconocer los propios recursos y potencialidades, así como las necesidades y aspectos más débiles, trabajar en equipos y en redes. A fin de incrementar dichas competencias, los directivos pueden promover situaciones de trabajo compartido, de intercambio y de aprendizaje cooperativo, sobre la base del respeto por el otro y los intereses comunes.

INTELIGENCIAS INSTITUCIONALES

La escuela puede desarrollar según los aportes de Marcelo y Estebananz distintos tipos de inteligencia a través de un proceso de aprendizaje colectivo. Se pueden reconocer algunas de ellas:

- **Contextual:** percepción de sí misma en relación con el entorno y el mundo.
- **Estratégica:** capacidad para planificar de acuerdo con los propósitos.
- **Académica:** capacidad para promover aprendizajes de alta calidad en alumnos y docentes.
- **Reflexiva:** destreza para el control, la reflexión y la evaluación sobre la práctica.
- **Pedagógica:** capacidad metacognitiva (de aprender reflexionando sobre el proceso de aprendizaje).
- **Colegial:** capacidad de trabajo colectivo con un fin compartido.
- **Emocional:** capacidad para centrarse en los sentimientos.
- **Espiritual:** capacidad de valorar la vida personal de cada uno y del conjunto, conformando comunidad de intereses.
- **Ética:** capacidad de reconocer y valorar la dimensión moral.

Así como cada persona aprende de una manera singular, de acuerdo con sus posibilidades, intereses y actitudes, también *cada organización tiene una forma de aprender que le es propia*. En este sentido, es importante que los equipos directivos sean capaces de atender a la diversidad de su propia escuela. Para ello, es necesario que desarrollen y promuevan el pensamiento analítico y la reflexión sobre las prácticas institucionales para así, avanzar sobre viejos supuestos que trabarían la búsqueda de otras alternativas de acción.

Las culturas colaborativas favorecen el desarrollo del sentido de **pertenencia** y de **identidad de la institución**, ya que suponen la construcción de un proyecto colectivo propio, contextualizado, que contemple sus condiciones particulares. Esto posibilita el fortalecimiento de una textura institucional que impacte en el estilo de la formación y el desarrollo de la **autonomía**. Una escuela con estas características, que despliegue altos niveles de creatividad, de aprendizaje organizacional y de inclusividad, difícilmente reduzca su papel al de mera ejecutora de la normativa externa. Por el contrario, será una escuela con mayores posibilidades de dejar huellas profundas y significativas de formación en todos sus integrantes.

A modo de cierre de este cuaderno de formación, valga una aclaración. Si hoy nos vemos convocados a superar del trabajo docente su voluntarismo por una profesionalidad más orgánica, ésta implica asumir los problemas de la actual realidad, que no son pocos, saber reconocer sus formas y también los límites que imponen a las instituciones. Esto posibilitará seguir trabajando con convicción docente de lucha por un futuro de aprendizajes mejor para todos, siendo a la vez prudentes para identificar hasta el más pequeño logro, y compartir con el equipo la más modesta e importante de las gratificaciones: seguir generando espacios educativos a miles de chicos del país.

Bibliografía

- BELTRÁN LLAVADOR, FRANCISCO y SAN MARTÍN, ALONSO ANGEL, **Diseñar la coherencia escolar**, Madrid, Morata, 2000.
- BONALS, JOAN, **El trabajo en equipo del profesorado**, Barcelona, Grao, 1996.
- BORREL, FRANCESC, **Como trabajar en equipo**, Barcelona, Ediciones Gestión 2000, 1996.
- CASAMAYOR G. (Coord.), ANTÚNEZ S., ARMEJACH R., CHECA P., GINÉ N., GUITART R.,
NOTÓ C., RODÓN A., URANGA M., VIÑAS J., **Cómo dar respuesta a los conflictos**, Barcelona, Grao, 1999.
- DRUCKER, PETER F: **La administración en una época de grandes cambios**, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1997.
- FRIGERIO, GRACIELA, POGGI, MARGARITA, TIRAMONTI GUILLERMINA, **Las instituciones educativas. Cara y Ceca**, Buenos Aires, Troquel, 1992.
- FULLAN, MICHAEL y HARGREAVES, ANDY, **¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?**, Sevilla, Publicaciones M.C.E., 1997.
- HARGREAVES A., **Profesorado, cultura y postmodernidad**, Madrid, Morata, 1994.
- HEYMAN, RICHARD, **¿Por qué no lo dijo antes? Cómo hacerse entender**, Barcelona, Granica, 1999.
- IZQUIERDO, CONRAD, **La reunión de profesores, participar, observar y analizar la comunicación en grupo**, Barcelona, Paidós, 1996.
- MACGILCHRIST, B. (y otros), **The Intelligent School**, Londres, Paul Chapman, 1997.
- MARCELO Y ESTEBARANZ, A., **Cultura Escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio en Educar**, **24**, 1999.
- MARRERO ACOSTA, **La cultura de la colaboración en Volver a pensar la educación**, Madrid, Morata, 1995.
- MATURANA, H.R. **Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano**, Chile, Instituto de Terapia Cognitiva, 1993.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN - INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN (UPE), **Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Módulo 5: Delegación**, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN - INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO (UPE), **Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Módulo 9: Trabajo en equipo**, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2000.
- PERKINS & BLYTHE, Ideas principales del enfoque de Enseñanza para la Comprensión en **Putting Understanding Up Front. Project Zero Seminar: Teaching for Understanding Approach**, Harvard University, 1996. (Traducción y adaptación: Marisa Vázquez Mazzini).
- SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL, **La escuela que aprende**, Madrid, Morata, 2001.
- SURDO, EDUARDO, **La magia de trabajar en equipo**, Buenos Aires, Granica, 1998.
- TORRES, ROSA MARÍA, **Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuadernos de viaje**, Buenos Aires, Paidós, 2000.
- TOUZARD, HUBERT, **La mediación y la solución de los conflictos. Biblioteca de Psicología. Nro. 6**, Barcelona, Herder, 1981.

***Compilación de
aportes***



*El siguiente texto, de Peter F. Drucker, ha sido extraído del módulo "Trabajo en equipo", de **Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa**, publicados por el Ministerio de Educación de la Nación y el UPE Buenos Aires (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación) en el año 2000. En este fragmento, el autor sostiene que no todos los equipos son similares en cuanto a estructura y potencialidades; caracteriza tres tipos de equipos, señalando en qué casos debería utilizarse cada uno y cuáles son sus aspectos más fuertes y más débiles.*

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 éstos nunca consultaban con aquéllos. 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; éstos, 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 que es un equipo.

Pero, aun así, ese estilo de equipo tiene enormes virtudes; cada miembro puede: ser evaluado separadamente; tener metas claras y específicas; hacerse 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 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.

Miguel Ángel Santos Guerra, en su libro **La escuela que aprende**, sostiene que la escuela, además de enseñar, debe aprender. Presenta un posible currículum para la escuela, señala los obstáculos más frecuentes que ésta enfrenta para el aprendizaje y propone estrategias para mejorar su aprendizaje y para evaluarlo. Se presentan a continuación dos fragmentos de ese texto. En el primero, retomando trabajos de MacGilchrist y otros, el autor identifica distintos tipos de inteligencia que una escuela puede desarrollar. En el segundo, se refiere a la necesidad de generar espacios y tiempos para la reflexión compartida entre los docentes, como parte de las estrategias para el aprendizaje de la escuela.

Una escuela puede desarrollar diferentes tipos de inteligencia:

- a. *Inteligencia contextual:* es la capacidad de la escuela para verse a sí misma en relación con la comunidad y el mundo en los que está inserta. Se manifiesta en la sensibilidad para conocer lo que sucede y para abrirse a las necesidades, demandas y sugerencias que se expresan en el contexto.
- b. *Inteligencia estratégica:* es la capacidad para planificar la acción ajustada a las pretensiones. Es la habilidad para establecer, desarrollar y evaluar planes compartidos que respondan apropiadamente a las necesidades.
- c. *Inteligencia académica:* es la capacidad para promover una alta calidad en los programas. Genera elevadas expectativas en los alumnos y los implica en el proceso de aprendizaje, facilita a los estudiantes el planteamiento de problemas de fondo y emplearse firmemente en la búsqueda de las respuestas. La escuela tiene en cuenta que el aprendizaje de los profesores está unido al de los alumnos.
- d. *Inteligencia reflexiva:* se caracteriza por las destrezas empleadas en el control, reflexión y evaluación sobre la actividad de la institución y nivel de logro de los alumnos. La escuela sabe aprender, a través de las evidencias que obtiene en la práctica.
- e. *Inteligencia pedagógica:* capacidad de la escuela para verse como institución de aprendizaje. La escuela es capaz de aprender analizando el proceso de aprendizaje, tiene interés en centrarse en su propósito fundamental, en aquello que le es específico. La metacognición es un proceso esencial de la escuela que aprende.
- f. *Inteligencia colegial:* es la capacidad del profesorado para trabajar conjuntamente en la búsqueda de un fin compartido. La escuela comprende que el conjunto de profesores es algo más que la suma de cada una de las partes. La mejora de la escuela está ligada al aprendizaje que realiza el claustro de sus profesores.
- g. *Inteligencia emocional:* es la capacidad de la escuela para centrarse en la esfera de los sentimientos. Tiene interés en que los alumnos y los profesores sientan, se expresen y sean ellos mismos y respeten a los demás. Es la habilidad para comprender que cada uno es distinto, que tiene sus motivos y sus expectativas, diferentes a las de cualquier otro. Este tipo de inteligencia es fundamental para el aprendizaje, porque sustenta el pacto entre los miembros de la comunidad.
- h. *Inteligencia espiritual:* es la capacidad de valorar la vida personal de cada individuo y la del conjunto que forman todos, componiendo una comunidad de intereses.
- i. *Inteligencia ética:* es la capacidad de la escuela para reconocer la importancia de la dimensión moral. La escuela se ocupa de una realidad compleja que tiene una dimensión técnica, pero también otra, más importante de naturaleza ética. A la escuela le preocupan los criterios de justicia y de equidad, no solamente los resultados académicos de los alumnos.

Esta diversificación obedece fundamentalmente a los núcleos sobre los que se centra el proceso reflexivo, la inquietud vivencial y las estrategias de intervención. Los compartimentos no son, en la realidad, tan estancos como puede dar a entender esta clasificación. La comunidad escolar tiene un

proyecto que surge de la discusión, de la preocupación por los alumnos y por la sociedad a la que luego se incorporan. El proyecto no es un mero documento que surge de forma apresurada, como artefacto tecnológico que tiene escasa vinculación con la práctica, sino un elemento que regula la acción, porque surge de la reflexión y de la intención aglutinada de todos los integrantes. El proyecto tiene que ver con el conocimiento pero también con la ética. Si hablo de un proyecto de escuela, de un trabajo cooperativo de toda la comunidad, me estoy refiriendo no sólo a los docentes enseñando a los alumnos sino a todos trabajando en el aprendizaje de todos.

Espacios para la reflexión compartida

Me refiero a espacios físicos y, sobre todo, a espacios temporales. Obsérvese que hay tiempos profesionales (aunque breves) destinados a la planificación, muchos dedicados a la acción y muy pocos que se destinen a la reflexión sobre la acción.

El individualismo sobre el que se asienta la profesión está acrecentado por una configuración del espacio que dificulta (por no decir que impide) el trabajo cooperativo y la reflexión compartida.

Cuando se plantean las exigencias del aprendizaje actual, se insiste en la necesidad del trabajo cooperativo en el aula y en el centro. No se plantea esta exigencia por igual para el profesorado. Los principios, sin embargo, en los que se basa esta exigencia, son iguales en ambos casos.

La estructura del trabajo en los centros, basada en la fragmentación de los saberes, en la fragmentación de espacios y tiempos, lleva a una visión individualista de los aprendizajes. El razonamiento inverso también tiene validez: una concepción individualista de la realidad lleva a planteamientos de naturaleza escasamente cooperativa.

Nadie discute que el diálogo, además de actitud de escucha y de apertura al otro, exige tiempos en los que pueda realizarse. Un reparto del horario atento solamente a la enseñanza, no reserva tiempos específicamente destinados a la conversación planificada.

El diálogo intencional no es una tertulia de café que tiene lugar de forma improvisada. Tiene estructura temática, preparación documental, reflexión previa y orientación al aprendizaje. No se trata de hablar por hablar sino de analizar conjuntamente. Lo cual supone preparación, rigor y deseos de aprender.

Algunos tiempos pueden reservarse del horario escolar actualmente en vigor. Otros pueden conquistarse para este menester. Aunque soy enemigo de una contabilidad cicatera que no "regala" ni un minuto para la profesión, también estoy en contra de hacer invitaciones al profesorado para que dedique su tiempo libre al trabajo. Las innovaciones colegiadas necesitan tiempos que alberguen el "conversar" y el "emocionar" de los que insistentemente habla Maturana.

.....

*A continuación, presentamos parte de la conferencia, **¿Por qué los equipos no funcionan en las empresas?**, dictada por el profesor Ernesto Gore, en el marco del Trayecto de Formación de Especialistas Provinciales en Gestión Institucional Educativa - 2000, coordinado por el Programa Nacional de Gestión Institucional del Ministerio de Educación de la Nación. El Prof. Gore aborda los principales problemas por los que los equipos no trabajan adecuadamente en las empresas.*

Voy a transmitirles mi experiencia acerca de *por qué no trabajan los equipos*. Espero que les sea útil. Ante todo, querría hacer una distinción, si se quiere un poco forzada, pero es simplemente para separar los conceptos. Yo diría que siempre se empieza trabajando en grupo y a veces se termina trabajando en equipo. Me gustaría hacer esta distinción.

Si varias personas entramos a un ascensor, somos una muchedumbre. Si el ascensor se queda detenido y empezamos a tratar de salir, puede que conformemos un grupo; pero honestamente yo esperaría un equipo de rescate más que una muchedumbre de rescate o un grupo de rescate. Es decir, esperaría un grupo de gente que pueda mantener un grado de unidad importante, que sea muy interdependiente, pero que tenga tareas diferenciadas y especializadas que pueda sostener en el tiempo.

Entonces, el primer concepto es éste. La idea de equipo es un punto de llegada, no un punto de partida. Con asignarle una tarea a un conjunto de personas no he logrado un equipo; lo que he logrado, si tuve suerte, es un grupo de gente que cree —si me creyó— que tiene que hacer cierto tipo de tareas. Esto a veces funciona mejor y a veces peor. Quiero decir: he visto demasiadas veces, en organizaciones en sí mismas bastante buenas o bastante eficientes, empresas que les va bien, organizaciones sin fines de lucro que están yendo adelante, a grupos con coeficientes intelectuales de 120 que toman decisiones de 80; donde pareciera que la suma es menos que las partes agregadas.

¿Qué tipos de problemas son los que uno se suele encontrar? Yo hablaría de dos o tres tipos de problemas distintos.

Por un lado, me parece que suele haber problemas que yo llamaría contractuales. Muchas veces no es claro el contrato psicológico entre el grupo de trabajo o el equipo y la organización que le dio una cierta tarea para hacer. ¿Qué es lo que se espera de ellos? No estoy hablando de los objetivos, porque hay una cierta idea de que tienen que tener los objetivos claramente definidos. Y la verdad es que los objetivos son un redescubrimiento; es decir, cada equipo termina redescubriendo sus propios objetivos, más allá de cuál sea la expectativa.

En segundo lugar, me suelo encontrar con el problema de que no están claros los límites de la autonomía, es decir, cuál es el espacio de libertad que tenemos. ¿Se nos está pidiendo que hagamos algo y después avisemos lo que hicimos? ¿Se nos está pidiendo que hagamos algo pero que antes de hacerlo consultemos? ¿Se nos está pidiendo que pensemos algo y lo propongamos? ¿O se está esperando que discutamos alternativas? ¿O no tenemos nada que discutir y tenemos que esperar órdenes? Es muy común que algo elemental como esto —el límite de atribuciones del grupo de trabajo— no esté claro.

Hay muchos grupos que tienen un grado de madurez suficiente como para ir y plantearlo ellos mismos, ir y plantearle a la organización: "Nosotros no podemos hacer la tarea porque esto, esto y esto no está claro". Ahora, hay grupos que no tienen ese grado de madurez, entonces, esa indefinición de contexto, a su vez, les impide adquirirlo. Entonces se arma como una especie de círculo vicioso donde no está claro lo que se espera de ellos y ellos no están maduros para preguntarlo; pero no están maduros para preguntarlo porque no está claro lo que se espera de ellos. Generalmente, este tipo de situaciones son difíciles de resolver, y si se extiende por cierto tiempo, llega un momento en que simplemente ese equipo no puede trabajar.

Un tercer factor, también externo al equipo, es el que tiene que ver con la *cultura de la organización*. Así como las culturas nacionales o étnicas tienen cuestiones que son grandes redes de sobrentendido de lo que es bueno, de lo que es malo, de lo que es puro, de lo que es impuro, de lo que es incorrecto, de lo que está bien visto, de lo que está mal visto, cada organización tiene también sus propios códigos. Suelen tener códigos escritos, pero eso no tiene importancia; son los otros, los no escritos, los que pesan.

Por ejemplo, hay organizaciones **cultoras de Zeus** —Zeus, el rey de los dioses del Olimpo—. En las empresas, se lo considera *capitán de industria*, generalmente quien la fundó; todo pasa por él. En las escuelas, muchas veces es una directora, o una supervisora, que maneja todo, todo pasa por sus manos. Es la cultura de Zeus. Zeus es el poder y lo representamos como una araña en el centro de la red. El poder se logra estando cerca de Zeus. El tema es cuántas veces por día lo ve uno a Zeus. Son estructuras ideales para que se den situaciones de privilegio o de excepción. Y la limitación consiste en que es un tipo de organización bastante eficiente en algunos casos. Es decir, muchas veces, estas escuelas llevadas por una directora temible son una maravilla; y muchas veces, estas industrias llevadas

a cabo por un “*capital de industria*’ temible son una maravilla. Ahora los límites son los límites del aprendizaje de Zeus; por la organización no pasa nada que no haya pasado por los sentidos de Zeus.

Hay organizaciones que son **adoradoras de Apolo**. Apolo era el dios del orden, de la armonía. Se representa esas organizaciones con el templo de Apolo. Están basadas en reglas y normas, y pueden hacer todo aquello que sea previsible. Cuando se hace algo, lo que se discute no es si está bien o mal hecho, sino si se hizo de la manera que establecen las normas o no. Esto es típico de la dinámica de Apolo. La cuestión es que se cumplan las reglas, no qué sentido tienen. Es un tipo de organización muy buena en contextos previsible. Es un tipo de organización inadecuada cuando suceden cosas que no están previstas.

Hay culturas que son **adoradoras de Atenea**, que era la diosa de la Inteligencia; por extensión, de la caza, de la guerra, de la astucia. Son organizaciones centradas en el trabajo. Las podemos representar como una red, porque va tomando la forma que la tarea va exigiendo. Entonces, cuando hay que hacer cierto tipo de tarea, el grupo trabaja de una forma, cuando hay que hacer otro tipo de tarea, se trabaja de una forma completamente diferente, y el mérito dentro de la organización no se adquiere ni estando cerca de Zeus, ni cumpliendo con las normas, sino resolviendo problemas o trayendo soluciones. Lo maravilloso en este tipo de organizaciones es que tiene una adaptabilidad enorme. El problema es que tienen una adaptabilidad 100, adaptación 0. Observen la distinción que estoy haciendo entre adaptabilidad y adaptación. Todas las mañanas “descubren el mundo”, todas las mañanas “inventan la rueda” de vuelta. Si hay que resolver el mismo problema 100 veces, lo resuelven 100 veces de manera distinta, son 100 aprendizajes distintos, no acumulan experiencia.

Y por último, existen las organizaciones **adoradoras de Dionisio**. Dionisio era Baco, el dios del vino, dios del placer y el disfrute, se representa con la paleta del pintor, son organizaciones al servicio de sus integrantes —por ejemplo, un jardín de infantes hecho por un grupo de maestras jardineras para trabajar como a ellas les gusta—. La organización está al servicio de ellos. Si es posible, también de los chicos. Es un tipo de organización donde la gente da, produce y crea cosas que nadie se puede imaginar. Si yo tuviera una agencia de publicidad, me encantaría que mi área de arte fuera dionisiaca; el tema es que no sabría cómo hacer para que los que trabajan allí hagan lo que yo quiero, porque hacen lo que ellos quieren. Pero si obedecen, hay que despedirlos, porque no tienen independencia intelectual. Se los contrata por la independencia intelectual y después se les pide que obedezcan. Es un tipo de organización muy productiva, pero sobre la cual no se puede tener control.

Los esquemas funcionan de manera diferente de acuerdo con las diferentes culturas. A los equipos de Zeus ni se les ocurre algo que a Zeus no le vaya a gustar. En la organización de Apolo se sientan para leer los reglamentos. Los de Atenea son una maravilla, el problema es que nunca recuperan la experiencia, construyen toda la experiencia nuevamente. El problema que tienen en las organizaciones de Dionisio es que cada uno está allí porque le gusta hacer lo que le gusta, entonces, se va a juntar con otros si puede hacer más de lo que le gusta, no para hacer menos de lo que le gusta.

*La delegación es un proceso de vital importancia en la gestión de las escuelas que impulsan una cultura de trabajo colaborativa. El siguiente fragmento ha sido extraído del módulo “Delegación”, de **Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa**, publicados por el Ministerio de Educación de la Nación y el UPE Buenos Aires (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación) en el año 2000.*

Aplanando la pirámide

La desconcentración de la toma de decisiones, el criterio aportado por quienes desarrollan las prácticas educativas, la búsqueda de escenarios alternativos, la planificación estratégica, el aplanamiento y hasta la inversión de la pirámide, el trabajo en equipo y la evaluación por resultados más que el control de

tareas simples y repetitivas, han transformado el mundo de los gestores educativos y el del *management* que busca generar organizaciones humanas más efectivas.

Para ser efectivas, las organizaciones se ven obligadas a desarrollar la capacidad de dar respuesta a los desafíos planteados por la sociedad y a las situaciones problemáticas. Su cambio organizacional se relaciona con: el trabajo en equipo, la capacidad de colaboración, el desarrollo de la reflexión entre los miembros sobre lo qué realizan, qué resulta y qué se aprende de ello, de los comportamientos innovadores y, a su vez, con la cultura organizacional que la misma institución genera y sustenta.

Organizaciones con mayor nivel de delegación, con esquemas de jerarquía más delgados, aumentan su capacidad para maniobrar, más que las de estructuras muy rígidas. Para ello será necesario no sólo más comunicación, sino primordialmente la capacidad para habilitar y formar la autonomía y el trabajo en colaboración. En definitiva para aumentarla capacidad institucional.

Las nuevas culturas de trabajo requieren algo más que conducción. Exigen claridad de las metas institucionales que reúnan los equipos impulsores de la gestión y al resto de los integrantes requieren capacidades y competencias interpersonales como: comunicación, negociación y resolución de conflictos y delegación, entre otros.

La idea de aplanar la estructura organizacional no debe asociarse con que no exista autoridad. Ni mucho menos perder la unidad y la coherencia institucional, si no que la integración no es lograda por imposición de metas y objetivos -definidos por otros en otra parte- sino por la implicación que generan los procesos de motivación, comunicación y formación. Se logra así extender el compromiso y la potencia institucional: definir los problemas claramente, poder incluirse en la misión y los objetivos estratégicos, definir estrategias ganar- ganar, identificar las herramientas de resolución, saber llevarlas a cabo y evaluarlas, entre otros.

Sin duda, la *delegación* no genera por sí misma ya transformación de las instituciones pero es una práctica de gestores que colabora con ello, posibilitando en el mediano plazo, una mayor coordinación institucional, generando mayor competencias personales en el logro de un aprendizaje compartido e integrable o lo que es lo mismo, aprendizaje organizacional.

El funcionamiento en redes es opuesto al previsto por la concepción piramidal. Si tuviéramos que representar gráficamente el trabajo en equipo, la forma más adecuada sería la de una red semejante a la del sistema nervioso.

Las *redes* suponen flujos de personas que tienen capacidad para resolver problemas y situaciones que se pudieran presentar en un campo organizacional específico; en este sentido, una red es una organización de informaciones y acciones al servicio de un objetivo o misión. La red es un sistema vivo cuya energía no se detiene, no se estanca, o el flujo de personas capaces de trabajar en colaboración en ambientes de confianza mutua, comunicación fluida, sinceridad y confianza por las personas.

Por qué delegar

Existen al menos doce razones que justifican la necesidad de delegar en las organizaciones modernas:

- * ampliar la autonomía y la toma de decisiones colegiadas;
- * reconstruir el sentido;
- * dar *empowerment*, para revalorizar;
- * desplegar los objetivos estratégicos;
- * aumentar la eficacia;
- * hacerle frente a la complejidad creciente;
- * ofrecer respuestas a tiempo;
- * fortalecer las competencias colectivas, desarrollando el juicio discrecional;
- * “extender” o dominar mejor el tiempo;
- * aumentar los niveles de responsabilidad y el compromiso;

- * motivar, integrar y generar pertenencia;
- * dominar las urgencias, el futuro inmediato, y aumentar los niveles de confianza.

Barreras a vencer para delegar

Cambiar la comprensión sobre el trabajo cotidiano, y las representaciones que sobre él se tiene, no es algo que pueda realizarse en un día; desarrollar nuevas capacidades personales y profesionales supone al menos reconocer cómo es el propio estilo de gestión, y cuáles son sus fortalezas así como sus debilidades. La delegación en la concepción que se viene trabajando en este módulo puede verse trabada por diversos **obstáculos** que le impidan concretarse, estas barreras generalmente son concepciones, creencias, percepciones. Los esquemas más habituales que traban la experiencia de cambio se relacionan con lo siguiente:

Desde quien delega:

- * Confundir el objeto a delegar con aquello que no le gusta realizar.
- * Confundir delegar con dar órdenes o directivas.
- * Imponer una delegación.
- * No comunicar claramente qué se espera.
- * Padecer el síndrome del: "Nadie lo hace mejor que yo"
- * Falta de confianza en si mismo.
- * Falta de confianza en los demás.
- * No creer en el aprendizaje.
- * Temor a dejar de ser la autoridad.
- * Fijar metas personales.
- * Creer que si se delega, ya no se es responsable.
- * Confundir poder formal con poder de realización.

Desde quienes son delegatarios:

- * Resistencia a asumir responsabilidades.
- * Temor a no llegar a poder asumir las responsabilidades.
- * Falta de confianza en él.
- * Desconfianza o incomprensión de las nuevas reglas del juego.
- * Falta de disponibilidad o capacidad.
- * Temor a perder el poder actual, aunque éste sea efímero o formal.

¿Qué es delegar?

La concepción misma de delegar se ha transformado con los cambios culturales y sociales. Léopold Paquay sostiene que se está dando una neta evolución de las profesiones relativas a lo humano, la docencia y la gestión de los aprendizajes, no son ajenas a esta evolución. La profesionalización de las prácticas es un requerimiento ineludible ante las vertiginosas e intensas demandas.

Tradicionalmente, se entendió- "delegación" como la transferencia de gran parte de la tarea de un administrador a otras personas, para su ejecución; ésta fue una práctica que generalmente recuperaba sólo la perspectiva de quien realiza la delegación con el propósito de descargarse de tareas rutinarias.

Delegar hoy día no se relaciona con el dar órdenes, imponer organigramas o proyectos. Supone ahora acrecentar la cultura profesionalizante, una cultura ligada a la misión institucional, con vistas a lograr los resultados que se esperan, aumentando la textura democrática cotidiana, para generar un nivel superior de profesionalismo con mayor compromiso, conocimiento y logros.

La delegación es una práctica que significa dar, transferir u otorgar poder. Christophe Lunacek y Alain Bouvier señalan que el acto de delegar eficazmente es negociar la asunción y la responsabilidad de una misión.

En los actos de delegación se negocian y, fundamentalmente, se acuerdan objetivos, plazos, criterios, medios, las etapas de seguimiento y la evaluación final. La iniciativa puede venir tanto del delegatario: el que recibe la delegación, como del delegador: el que delega. Los actores pueden ser individuales o colectivos. Pero, estrictamente, *la delegación es el acto o el proceso en el que el delegador transmite al delegatario una misión o atribución más allá de sus tareas habituales*. En sentido estricto *“la delegación es un modo del poder, una forma de ejercer el poder, la autoridad y la responsabilidad”*.

Aumento de la eficiencia. La colaboración elimina las duplicaciones y la redundancia entre profesores y asignaturas, dado que las actividades se coordinan y las responsabilidades se comparten.

Mejora de la eficacia. La colaboración mejora la calidad del aprendizaje de los alumnos, al elevar la calidad de la enseñanza de los profesores. La colaboración estimula la asunción de riesgos, una mayor diversidad de estrategias docentes y una sensación de mayor eficacia entre los profesores, dado que los estímulos positivos y la retroalimentación sobre las consecuencias de las acciones, fortalecen su confianza en sí mismos. Todas estas cosas influyen sobre el aprendizaje de los alumnos y lo facilitan.

Reducción del exceso de trabajo. La colaboración permite compartir las cargas y presiones que se derivan de unas demandas de trabajo intensificadas y de cambio acelerado, de manera que cada profesor y cada líder no tiene porqué cargar con todo, él solo.(...).

Certeza situada. Los dos peores estados del conocimiento son la ignorancia y la certeza. La colaboración reduce la incertidumbre y limita el exceso de culpabilidad que, en caso contrario, invade la docencia, al fijar de común acuerdo unos límites sobre lo que razonablemente puede conseguirse en cualquier ambiente. (...).

Mayor capacidad de reflexión. La colaboración en el diálogo y la acción constituye una fuente de retroalimentación y de comparación que incita a los profesores a reflexionar sobre su propia práctica. Los otros se convierten en espejos para la práctica propia, llevando a la reflexión sobre ella y a su reformulación, con un sentido más crítico.

Capacidad de respuesta de la organización. La colaboración reúne los conocimientos, pericia y capacidades del profesorado, permitiéndole responder con diligencia a las cambiantes limitaciones y oportunidades del entorno, examinar de manera proactiva el ambiente en relación con los cambios por venir y descubrir las oportunidades que pueda ofrecer. Al incorporar a los partícipes de ese ambiente - padres, empresas, comunidades, etc.- al proceso cooperativo, se refuerza aún más, la celeridad y la adecuación de las respuestas de las escuelas y profesores.

Oportunidades para aprender. La colaboración incrementa las oportunidades que tienen los profesores para aprender unos de otros entre aulas, entre departamentos y entre escuelas. La colaboración constituye una poderosa fuente de aprendizaje profesional, para realizar mejor la tarea. En las organizaciones cooperativas, la totalidad es mayor que la suma de sus partes.

Perfeccionamiento continuo. (...) Por su forma de promover la reflexión compartida, el aprendizaje profesional y la recolección de los saberes y destrezas de todos, la colaboración constituye una premisa fundamental del aprendizaje en la organización”.

*Eduardo Surdo, en su libro **La magia de trabajar en equipo**, aborda las potencialidades que ofrece el trabajo en equipo y las condiciones que lo hacen posible.*

El autor contempla también los modos de constitución y funcionamiento de equipos en estructuras formales jerárquicas. A continuación, se presenta un fragmento de ese texto, en el que se ponen de manifiesto los rasgos que caracterizan un equipo y lo diferencian de un grupo o un conjunto de personas.

“Estando en un típico bar madrileño escuché el siguiente diálogo entre un parroquiano socarrón y el dueño del local. -¿Y quiénes son esos?- preguntaba el primero, señalando una fotografía del Real Madrid que colgaba en la pared.

-El equipo del Madrid- respondió el propietario.

-¿Equipo? -añadió el primero- ¡Esos en la vida han jugado como equipo!

¿En qué quedamos?, me preguntaba yo ¿el Madrid es un equipo o no es un equipo? ¿Se puede ser un equipo aún cuando no se juegue en equipo?

Un equipo de trabajo, como un equipo deportivo, es un grupo de personas reunidas con un propósito definido y reconocidas por la organización de la que forman parte. (...) Es una realidad tan visible que puede quedar reflejada en una fotografía. Así se puede enseñar una foto que representa 'el equipo del Madrid'. A este conjunto de personas le llamamos habitualmente equipo. Seguramente llamará también un director 'equipo', al conjunto de personas que reúne por primera vez, para trabajar sobre un proyecto determinado. Pero esto no es totalmente preciso, es más, diría que es erróneo. A esta inexactitud se refería el parroquiano cuando decía 'Esos en la vida han jugado como equipo'. Equipo no es sólo una reunión de jugadores, es más que ello. Equipo es un conjunto de personas que conforman un grupo plenamente integrado, personas que juegan en equipo, que realizan un trabajo interdependiente, que tienen amplias metas y que logran alcanzarlas."

A jugar en equipo se llega con el tiempo.

A jugar en equipo se llega después de un proceso que aúna dos dimensiones fundamentales: integración del grupo y realización de la tareas. Cuando esto se ha obtenido, hablamos con propiedad de equipo de trabajo. Por lo tanto, el verdadero equipo no nace de un decreto, de una decisión voluntarista, ni tampoco es fruto de impacencias. Es el resultado de un proceso que demanda tiempo. Horas, tal vez días, tal vez semanas. Proceso que será siempre laborioso."

.....

*En el libro **Diseñar la coherencia escolar**, Beltrán Llavador y San Martín Alonso, los autores fundamentan la importancia de construir un proyecto escolar sobre la base de acuerdos compartidos por toda la comunidad educativa. En la siguiente cita, se describe la fragmentación y la falta de coordinación entre los distintos actores que existe en muchas escuelas; se destaca, además, la importancia de la interdependencia y la colegialidad para el desarrollo de una cultura escolar enriquecedora.*

“La segmentación se extiende a la asignación de espacios, tiempos, alumnos y disciplinas a cada uno de los docentes; quienes a su vez, aplicarán a los alumnos criterios personales derivados de su historia y su socialización profesional, más que de razones pedagógicas. Así, para el mismo grupo de alumnos, unos profesores privilegiarán el silencio y otros la conversación; el trabajo individual o el colaborativo; la pasividad o la actividad; la inmovilidad o lo contrario. Por extensión, la preparación de las clases o actividades de los escolares y los saberes profesionales que se desprenden del trabajo docente, se considerarán en términos estrictamente individuales, encubiertos bajo el pretexto del respeto a la autonomía y profesionalidad de IOS colegas.(...) La enseñanza no es, ni nunca pudo haber sido, una tarea independiente porque es una actividad que implica por definición, a una pluralidad de sujetos entre los que existe interdependencia. A la relación de profesor y estudiantes hay que añadir la de profesores entre sí y la establecida entre ellos cuando se dirigen a un mismo grupo de alumnos.

¿No existe ninguna posibilidad de buscar formas de articulación del trabajo docente que no sofoquen la manifestación de las distintas culturas pedagógicas? ¿Es mejor, al menos desde el punto de vista de la enseñanza, que predomine esa independencia? En realidad pues, no se trata de independencia. Ni

siquiera de autonomía. No expresa una pluralidad de culturas que se enriquecen mutuamente, sino una especie de balcanización en la que las diferentes culturas pedagógicas se enfrentan o resisten. Con frecuencia, no se trata ni siquiera de culturas vivas, sino de elementos residuales procedentes de viejas culturas (algunas ya casi extintas) que sobreviven en expresiones rutinizadas. No hay fecundación mutua, no hay hibridación; hay apenas, supervivencia. Por el contrario, la interdependencia es indicador de la presencia de una cultura organizativa rica y variada.

Delegar es otorgar a un colaborador -individual o grupal- de forma temporaria o permanente, la autoridad necesaria para tratar y decidir, con el encuadre explicitado y dentro de un ámbito preciso, haciéndolo/s responsable/s de los resultados de esa acción. Pero, vale advertir que, si bien el delegatario es responsable ante el delegador, éste es siempre el responsable ante su superior.

La delegación es la práctica encarada -generalmente- por gestores ávidos de organizaciones inteligentes, con capacidad de abrir a las instituciones al aprendizaje continuo, y dispuestos a formar y reconocer competencias. Gestores conscientes de los desafíos de las actuales organizaciones más que lealtades buscan compromiso, responsabilidad y capacidad de realización. La delegación amplía el poder de decisión en la búsqueda de dar nuevas respuestas que aportan los múltiples actores.

La delegación es entonces una práctica en la que distintos actores se encuentran e intercambian percepciones; donde se acuerdan tiempos y criterios, se delimitan objetivos, se los enmarca en propósitos y misiones de nivel superior, etc. Pero vale la pena insistir: delegar es atribuir misiones, tareas, objetivos, teniendo en claro que la responsabilidad es, por lo menos en algunos casos, compartida; pero en otros esa responsabilidad no es delegable. La distinción entre ambos criterios de responsabilización se relaciona con los niveles de decisión deseables o pretendidos, según se trate de micro o macro decisiones, es decir sobre qué tratan las decisiones: si sobre tareas, proyectos, objetivos estratégicos, etc.

Por otra parte, vale la pena aclarar que si bien la responsabilidad es -finalmente- de quien detenta más autoridad en la organización, esto no significa que los posibles errores no tengan que ser asumidos por los delegatarios. Más aun, la posibilidad del error tendría que elevar la capacidad de reflexión, la capacidad de experimentación y la búsqueda de la excelencia. En definitiva, delegar es una práctica entre personas, individuos o colectivos:

- que implica una *relación*;
- que desarrolla un *proceso*;
- para llegar a un *contrato* sobre los acuerdos, o
- a un proceso de *concertación* sobre las acciones o proyectos a realizar y los resultados a lograr.

Esto significa que un acto de delegación también implica negociación. En este sentido, en la medida en que el trabajo puede ser llevado a cabo de acuerdo a los referentes de quien lo realiza, "delegación" denota también "negociación". En un horizonte de trabajo enmarcado en una misión compartida y con metas claras, el modo de electuario puede imaginarse desde diferentes experiencias, criterios, alternativas y, por ello, subyacen importantes contenidos de creatividad y diversidad. En definitiva, un efectivo proceso de delegación puede sintetizarse considerando, al menos, las siguientes cuestiones:

- Seleccionar apropiadamente lo "delegable".
- Identificar a la/s persona/s adecuada/s.
- Asumir que delegación es comunicación clara y transferencia de poder.
- Reflexionar y planificar el proceso de delegación: temas, misión, proyecto, tiempos, expectativas, información requerida, etc.
- Mantener presencia para consultas.
- Estar al tanto de los avances y necesidades durante el desarrollo.
- Posibilitar espacios de retroalimentación y balance.

Andy Hargreaves, en su libro **Profesorado, cultura y posmodernidad -cambian los tiempos, cambia el profesorado-** analiza cómo está cambiando la enseñanza, y los retos que se le plantean a los docentes en la inserción en la posmodernidad. Aquí transcribimos dos fragmentos de su texto. En el primero, el autor describe la cultura como uno de los campos fundamentales que impacta sobre los cambios en el carácter y la organización de la enseñanza. En el segundo, presenta los principios que se encuentran incluidos en las formas colaborativas de trabajo en las escuelas.

Cultura

“(…) la incertidumbre en la docencia puede contribuir a que muchos profesores se sientan culpables. En la enseñanza, el trabajo no se acaba nunca; siempre puede hacerse más; todo puede mejorarse. En estas condiciones y por definición, el profesorado nunca hace bastante. Otra investigación indica también que la incertidumbre puede llevar a disminuir el riesgo, a buscar la seguridad en los métodos de enseñanza y, en consecuencia, a la reducción de las expectativas y rendimiento de los alumnos. Si la incertidumbre ha sido siempre una cualidad omnipresente de la enseñanza, el colapso de la certeza científica y, con ella, de la presunta seguridad de los conocimientos en los que se funda la enseñanza (en métodos de éxito probado, por ejemplo) lleva a exagerar aún más su influencia.

Por tanto, para reducir en alguna medida las inconvenientes incertidumbres de la enseñanza, habrá que buscar otros medios, distintos de los técnicos y científicos. Una solución que suele proponerse consiste en construir culturas profesionales docentes en pequeñas comunidades de profesores de cada centro, que pudiesen trabajar en conjunto, proporcionarse apoyo mutuo, ofrecer información constructiva sobre las consecuencias de las acciones, plantear metas comunes y establecer límites estimulantes, aunque realistas, respecto a lo que pueda lograrse razonablemente. El interés por desarrollar culturas de colaboración entre los profesores se basa, en gran medida, en esta idea de reducir la incertidumbre del profesorado.

(…) No emplearé mucho tiempo en examinar el fundamento, relativamente bien establecido, de la colaboración, en relación con su aportación al perfeccionamiento de la escuela, al desarrollo profesional y al rendimiento de los alumnos. Ya se han escrito bastantes apologías al respecto. En la actualidad, se propone la colaboración como una solución de organización a los problemas que presenta la escolarización, de igual modo que se plantea como solución flexible ante los rápidos cambios y la necesidad de una capacidad de respuesta y productividad mayores en las empresas comerciales y demás organizaciones, en general. La decisión y la resolución de problemas en colaboración constituye una piedra angular de las organizaciones modernas.

(…) El objetivo que me propongo en este libro no consiste en alabar la colaboración ni en denostarla, sino en investigar sus significados, sus realizaciones y sus consecuencias.

Una vez más, las palabras de los profesores nos servirán de guía para deshacer la madeja conceptual de la colaboración. Estas palabras y las formas de ver las cosas que generan encierran mucha polémica.”

La colaboración en la escuela

“(…) el principio de colaboración ha surgido una y otra vez como respuesta productiva a un mundo en donde los problemas son imprevisibles, las soluciones no son evidentes y las demandas y las expectativas se intensifican. (...) esta solución cooperativa incluye todos o muchos de los principios siguientes:

Apoyo moral. La colaboración refuerza la resolución, permite que los aspectos vulnerables se pongan en común y salgan a la luz y ayuda a que las personas superen los fracasos y frustraciones que acompañan los cambios en sus primeras etapas que, en otro caso, los sofocarían e impedirían.

Lo que en este contexto quiere decir interdependencia es un modo de abordar la tarea docente que siempre depende del modo en que el resto la realiza; quiere decir que el sentido de la tarea educativa depende no sólo del trabajo de cada docente, sino del trabajo de todos ellos, es más, de todos los

agentes educativos. La interdependencia requiere concertar las acciones y abordarlas de forma colegiada; una colegialidad caracterizada por la congruencia, la coordinación y la confianza."

.....

La comprensión resulta clave para la aplicación de lo aprendido fuera de la situación de clase. A continuación, se presenta la traducción y adaptación del texto de Perkins & Blythel, que selecciona las ideas principales del enfoque de Enseñanza para la Comprensión.

¿Qué es la comprensión?

Para responder a la pregunta, puede ser útil identificar qué es conocimiento. Cuando una persona conoce, puede mostrar el conocimiento cuando se lo demanda: expresarlo verbalmente o exhibir la habilidad. La comprensión es más sutil; va más allá del conocimiento. Es la capacidad de hacer una variedad de actividades que requieran pensamiento (explicar, ejemplificar, encontrar pruebas, establecer analogía y representar un tema de un modo diferente). Mientras más tareas "pensantes" ejecute un participante, más seguros estaremos de que comprendió. La comprensión es ser capaz de llevar a cabo una gran variedad de desempeños. Estos "desempeños de la comprensión" (understanding performances) llevan al participante más allá de lo que ya sabe.

Uno no aprende a patinar leyendo un manual de instrucciones u observando, aunque esto ayude. Se aprende a patinar patinando. Y, si se es buen aprendiz, a través del patinaje "pensante": se presta atención a lo que uno está haciendo, se capitalizan las fortalezas, se trabaja sobre las debilidades.

Lo mismo ocurre con la comprensión. Los participantes deben pasar la mayor parte del tiempo en actividades que los inviten a generalizar, a encontrar ejemplos, a aplicar. Y deben hacer estas cosas en una forma pensante, con un feed-back apropiado para mejorar.

La comprensión es indispensable para la aplicación fuera del aula de lo aprendido. No se puede aplicar lo que no se comprendió suficientemente. Para poder conducirse de otro modo es el puesto de trabajo (o en cualquier otra situación) el participante debe sentirse seguro respecto de lo aprendido y poder identificar cuál *otra situación requiere poner* el juego las nuevas capacidades.

¿Qué significa enseñar para la comprensión?

La enseñanza para la comprensión incluye cinco elementos clave: temas generadores, objetivos de comprensión, desempeños de la comprensión, evaluación sobre la marcha y anticipación de la transferencia.

Temas generadores

No todos los temas se prestan igualmente para provocar comprensión. Un tema generador tiene tres características:

- * centralidad para la disciplina o la práctica profesional;
- * accesibilidad para los participantes;
- * conexión con diversos temas dentro y fuera de la práctica que se está enseñando.

Estos temas deben ser el corazón del diseño. Permiten al diseñador decidir qué incluir o no en el curso. Y permiten a los participantes hacer múltiples conexiones entre la disciplina o práctica a aprender y otras situaciones.

Objetivos de comprensión

El problema de los temas generadores es que son demasiado amplios. Cada uno ofrece la posibilidad de desarrollar diferentes comprensiones.

Para focalizar, el diseñador tiene que acotar el alcance de cada tema. Para esto cabe la pregunta: "¿Qué cosas, acerca de este tema, debería el participante entender?"

La respuesta a esta pregunta permite formular objetivos de comprensión.

Dado un tema, los participantes podrían explorarlo desde diversos ámbitos en función de sus intereses. Pero el tiempo es limitado; los objetivos de comprensión enmarcan áreas críticas de exploración. Establecen explícitamente los conceptos, procesos y habilidades que más nos interesa que los participantes entiendan; muestran hacia dónde estamos yendo. En otros términos, establecen qué esperamos que los participantes hagan con tal o cual tema: ¿qué analicen semejanzas y diferencias?, ¿que identifiquen un desarrollo cronológico de fases dentro de un proceso?, ¿que fundamenten teóricamente una operación?, ¿qué reconozcan causas o efectos?, ¿que se informen simplemente? Al darnos cuenta de qué operación mental queremos que la gente haga, estamos formulando un objetivo de comprensión.

Los objetivos de comprensión son dos “medidas”: del curso (hilos conductores, o propósitos generales), o del bloque temático.

Es importante distinguir entre objetivos de comprensión y objetivos de ejecución.

Mientras que primero aluden a operaciones mentales, los últimos apuntan a la conducta observable que queremos que el participante exhiba: ¿que desarrolle un roleplaying una entrevista según las pautas de coaching?, ¿qué planifique un proceso o tarea?, ¿que genere acciones de mejora?, ¿qué arme el presupuesto de su área?.

Los objetivos de ejecución constituyen el paso posterior de los objetivos de comprensión. Nos permiten identificar qué “utilización” da el grupo a lo comprendido; en otros términos: permiten a los participantes desempeñar la comprensión.

Desempeños de la comprensión

Los diseñadores deben diseñar actividades que apoyen los objetivos de comprensión y permitan ejecutar / mostrar lo comprendido. Estas actividades:

- * permiten al instructor chequear qué tipo de “utilización” hacen los participantes de lo aprendido;
- * permiten a los participantes establecer un nexo entre el desarrollo conceptual del tema (una lectura, una explicación del instructor, un debate) y la práctica;
- * permiten comenzar a pensar en el traslado al puesto de lo aprendido.

No cualquier actividad de un diseño apunta el desempeño de la comprensión. Un juego “disparador”, una explicación, la proyección de un video, pueden ser muy útiles en determinados aspectos, pero no ofrecen al participante suficientes oportunidades para que desempeñe la comprensión.

Una actividad de aprendizaje se orienta al desempeño de la comprensión cuando:

- * el participante muestra la comprensión de uno o más objetivos a través de acciones propias, reflexiones o preguntas;
- * incita a los participantes a pensar de modos que extiendan o reencuadren su visión sobre los temas;
- * desafía concepciones erróneas o estereotipos.

Evaluación sobre la marcha

La evaluación sobre la marcha permite identificar el nivel de comprensión en determinados momentos del curso, en los cuales es pertinente que los participantes integren y revisen los temas tratados hasta el momento.

Algunas posibilidades de evaluación sobre la marcha son las que siguen.

- * Los hechos: “¿qué hicimos hoy?”, o “lo que me interesó cuando explicaste...”;
- * Las preguntas: “¿Qué podemos preguntar acerca de lo que hicimos hoy? ¿Qué preguntas nos surgen acerca de estos temas?”

* Las conexiones: qué conexiones se hacen entre las cosas que se aprenden. "¿De qué manera podemos relacionar lo que estamos aprendiendo con...?"¹¹

* Conexiones con hilos conductores (o propósitos generales del curso): "¿Aprendimos algo en relación con los grandes propósitos que nos están guiando?"

Facilitación de la transferencia

En didáctica, transferir es trasladar un concepto aprendido en una situación a otra que, de algún modo, se le asemeja. La transferencia puede producirse por búsqueda retrospectiva, o por búsqueda prospectiva. En la búsqueda retrospectiva, el participante, ante una situación nueva, busca en su "archivo mental" qué aprendió alguna vez que le ayude a manejar la situación. En la búsqueda prospectiva, el participante intenta encontrar, para cada tema aprendido, situaciones futuras en las cuales tal tema vaya a ser utilidad.

La transferencia nunca es automática. El hecho de haber aprendido algo no implica que ese algo vaya a trasladarse a otra situación. Es necesario que esa nueva situación "dispare", de algún modo, la evocación de lo aprendido. Por lo tanto, la ayuda de instructor en aula es clave para orientar la búsqueda prospectiva de situaciones de aplicación.

*El trabajo en redes constituye una modalidad relativamente novedosa en el campo educativo. Rosa María Torres, en su libro **Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuaderno de viajes**, ha recopilado algunas de las experiencias llevadas a cabo en los últimos años en países latinoamericanos. A continuación, se presenta un fragmento de su texto, en el que se describe el funcionamiento de una red de maestros rurales en Colombia, surgida por iniciativa de los docentes y con auspicio estatal y empresarial. Dicha red se propone superar el aislamiento, mejorar sus prácticas pedagógicas a través del intercambio, identificar necesidades y recursos externos, y lograr mayor información acerca del mundo exterior.*

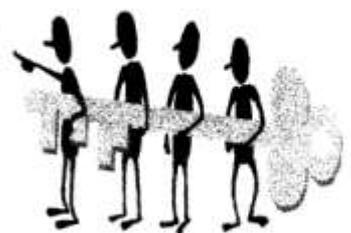
Red de maestros rurales investigadores-REDIR

"La Red de Maestros Rurales Investigadores (REDIR) fue creada en 1995 a iniciativa de un grupo de maestros involucrado en el programa "¡Viva nuestra escuela", desarrollado desde 1990 con apoyo del Comité Departamental de Cafetaleros del Tolima, Colombia. El programa incluye construcción escolar, un boletín llamado Pilas maestro, talleres de capacitación docente y actividades de promoción y difusión de la escuela rural. Los talleres pedagógicos ofrecidos dentro del programa permitieron a los maestros de estas escuelas encontrarse y compartir entre ellos. Asimismo, varios habían participado en el Premio Departamental de Pedagogía Rural creado en 1994 conjuntamente por la Secretaría de Educación Departamental y el Comité de Cafeteros, a fin de estimular a los maestros innovadores. El concurso animó a muchos maestros a registrar y sistematizar sus experiencias por escrito; los relatos ganadores fueron publicados en el pequeño boletín, más tarde convertido en revista. Fue con estos antecedentes que, en 1995, los maestros vinculados a este programa plantearon la necesidad de organizarse como red, a fin de romper con el doble aislamiento: el de la tarea docente y el de la escuela rural.

La red se inició con 30 maestros, todos ellos maestros comprometidos, inquietos, interesados en continuar investigando y aprendiendo, convencidos de la necesidad de fortalecer y renovar la escuela rural. Cerrada en un principio, al poco tiempo los maestros fundadores decidieron hacer de REDIR una red abierta a la incorporación no sólo de otros maestros sino de los alumnos. Las actividades de la red incluyen encuentros y talleres, foros de discusión, visitas de intercambio, una revista y un programa de radio. Maestros y, más recientemente, alumnos, contribuyen a la revista y al programa de radio (que ya llegan a cerca de 1.800 escuelas) con noticias de la comunidad o de las escuelas, anécdotas, reflexiones,

trabajos pedagógicos, resultados de investigación, etc. Dos veces al año, los maestros se encuentran en jornadas de capacitación y a lo largo de todo el año se visitan unos a otros en sus escuelas. La organización de la red ha contribuido, así a acercar a maestros y a alumnos de las distintas escuelas, y a acercar a escuelas y comunidades; ha fomentado, tanto entre maestros como entre alumnos, la escritura y la sistematización de experiencias; ha ido más allá de objetivos institucionales, académicos o profesionales, para convertirse en un instrumento de desarrollo personal y social, en el que se conjugan el afecto y la amistad, el sentido de identidad y de pertenencia a una colectividad.

Herramientas para la acción



Acuerdos institucionales Reuniones para trabajar en equipo

Esta guía tiene la intención de colaborar con el equipo directivo en la planificación de **reuniones de trabajo**, teniendo por sentido la promoción de acuerdos institucionales. Una escuela deseada, una visión de futuro compartida se construye en la institución sólo a partir de la generación de acuerdos entre los miembros; y las reuniones de trabajo en equipo son un espacio indispensable para su construcción.

Desde el punto de vista de la escuela, las reuniones de trabajo son uno de los espacios de comunicación más importantes a redefinir, transformar y potenciar, porque permiten tejer una red de intercambios, que son insumos fundamentales para el mejoramiento institucional, que redunde en más y mejores aprendizajes para todos.

Desde el punto de vista de los docentes, las reuniones de trabajo pueden conformar espacios para que cada uno se desarrolle profesionalmente, y ayude, con sus conductas, a que lo hagan otros.

Las reuniones constituyen una herramienta básica para el desarrollo de culturas colaborativas, aunque en la práctica docente cotidiana no siempre se les atribuya la importancia que merecen.

Algunas ideas para recuperar el sentido de esta herramienta

Los directivos escolares están acostumbrados a participar en reuniones de trabajo y a convocarlas y coordinarlas, porque estas estrategias forman parte del día a día de su quehacer profesional. Por eso sólo se esboza un punteo de afirmaciones y sugerencias que pueden ser útiles, en tanto ayuden a "refrescar" los propios saberes al respecto y a poner en contexto el ejemplo que se presenta más adelante.

1. Las reuniones de trabajo **son**:

- * una **herramienta para lograr cohesión, participación y autodisciplina**. Crear compromiso a través de un proyecto, hablar personalmente con cada uno de los miembros del equipo, y dar el tono emocional y de esfuerzo con el propio ejemplo, son tareas fundamentales del equipo directivo, que pueden canalizarse a través de esta herramienta.
- * **espacios formales de comunicación**: más allá de la cantidad de personas que participen, las reuniones constituyen el espacio y el tiempo para el trabajo en equipo, y por tanto su espacio debe ser planificado y demarcado con claridad.

2. Las reuniones de trabajo **no son**:

- * aquellas que se hacen "porque toca", es decir, porque están previstas en el calendario o instaladas por rutina, sin responder a motivos concretos;
- * aquellas en las cuales los participantes desconocen los temas a tratar y ocupan gran parte del tiempo en enterarse, con lo cual la reunión se queda "a mitad de camino";
- * aquellas en las que se pasa de un punto al otro de manera confusa y el grupo termina pensando que no sabe claramente para qué lo convocaron o siente que es porque todo "funciona mal";
- * aquellas en las cuales la gente se va retirando antes del cierre y la reunión se termina "por disolución"; así, todo el mundo está facultado para decir "yo no estaba cuando se dijo eso".

3. Para que tengan sentido, estas reuniones **exigen preparación**. Al ser instancias trascendentes y de relevancia técnica y simbólica, no pueden ser

libradas al azar, sino que deben ser cuidadosamente planificadas, para que comiencen antes del encuentro físico entre los participantes. Ello requiere que el directivo y su grupo impulsor se formulen preguntas como:

¿Cuáles son los **objetivos** a lograr?

- * Conocer y difundir información.
- * Debatir ideas.
- * Construir acuerdos.
- * Impulsar acciones.
- * Distribuir responsabilidades.

La definición clara de cuáles son los logros que pretenden alcanzarse a través de esta herramienta, posibilita resultados positivos. En función de la complejidad de los objetivos previstos, se tomarán las decisiones en cuanto a cuántas reuniones hacer, de qué duración, con qué estrategias y con qué tipo de producciones resultantes del intercambio. Plantearse objetivos demasiado ambiciosos pueden producir desencanto y escepticismo con respecto al uso de esta herramienta ("Las reuniones no sirven para nada").

¿Cuáles son los participantes previstos? ¿Cuántos son?

Es necesario definir la **identidad de los participantes**, para garantizar la pertinencia de los intercambios (en función de los cargos que ocupan, su conocimiento del problema a abordar, su involucramiento en algunos de los polos de un conflicto a tratar, etcétera). También es necesario tener en cuenta la **cantidad de participantes**, porque el tamaño del grupo incide en la dinámica comunicativa que se dará en la reunión y en las posibilidades de expresión y participación de los asistentes.

¿Cuáles son las tareas previas, necesarias para alcanzar los objetivos planteados?

Es conveniente precisarlas, porque su realización satisfactoria -o no- puede servir como indicador, tanto para planificar la reunión como para evaluarla. En algunas ocasiones, se espera la formulación compartida de un diagnóstico acerca de una situación problemática, en otras, la definición de algunas estrategias para afrontarlo, la selección de recursos para profundizar la comprensión del problema, etcétera.

¿Cuál será la fecha y la duración de la reunión, para que el tiempo juegue a favor de los objetivos?

En algunas instituciones están previstas algunas situaciones de intercambio (tres reuniones plenarias de personal por año, jornadas mensuales de intercambio docente, reuniones de departamentos con frecuencia a determinar, etcétera). En este caso, será conveniente aprovechar ese recurso, llenándolo de contenido con la tarea que es de interés para la institución. En caso contrario, si no hay reuniones planificadas, habrá que pensar en generar alguna situación que resulte viable, en función de la trascendencia del tema a abordar y de la disponibilidad de horarios de los docentes. En los dos casos, será necesario prever que los tiempos son acotados, y aprovechar el tiempo de trabajo entre docentes, que es uno de los recursos más valiosos de la escuela, para desarrollar una cultura colaborativa.

¿Cómo efectuar la convocatoria?

La convocatoria debe brindar seguridad y despertar expectativas; debe ser suficientemente motivadora, a la vez que clara y breve; en ella se explicitarán los objetivos de la reunión, los participantes y las tareas a desarrollar, así como el lugar, la

fecha y la duración que se han previsto. Es conveniente realizarla con suficiente anticipación, para permitir que los participantes organicen sus tiempos, pero sin anticiparla demasiado, para evitar que la olviden, generando situaciones incómodas.

¿Cuál puede ser el **lugar** adecuado de reunión?

Debe estar en las mejores condiciones posibles y cumplir con ciertas condiciones de accesibilidad, comodidad e intimidad. Es necesario prever además, el mobiliario a utilizar (y las posibilidades de ubicarlo de diferentes maneras) así como los materiales auxiliares (papeles, marcadores, transparencias, etcétera).

4. Para que las reuniones tengan sentido, el director y su grupo impulsor deben tener en cuenta algunos puntos que inciden en **las tareas vinculadas con su coordinación:**

* Es muy posible que en el transcurso de la reunión, aparezcan algunas **tensiones**. El conflicto y cierto grado de tensión deben entenderse como señales positivas, de algo que "se está moviendo". Estamos muy acostumbrados a entender la discrepancia como agresión y confundir consenso con unanimidad. En realidad puede existir consenso, aún con posiciones individuales discrepantes.

* Es conveniente complementar el mensaje oral con el mensaje escrito, el verbal con el visual. La utilización de **diferentes códigos de comunicación** contribuye a fijar la atención y a potenciar la riqueza del intercambio; consecuentemente, permite abrir un espacio de mayor claridad para un entendimiento y los eventuales compromisos deseados.

* Es conveniente que **todos los participantes tengan posibilidades de intervenir**, si lo desean. Existen reuniones en las que predomina el interés por formular los respectivos puntos de vista, a costa del interés por escuchar y analizar el punto de vista de los demás. En esos casos, hay que evitar que la reunión se fragmente en diversos grupos que hablen de manera independiente, superponiéndose o ignorándose, para no perder de vista el objetivo de la reunión, que es justamente, el aprovechamiento de la riqueza de los intercambios cara a cara. En otras ocasiones, por el contrario, los participantes pueden parecer inhibidos. Habrá que intentar la creación de un ambiente relajado donde se dice realmente lo que se piensa, atenuando los temores lógicos a ser juzgados negativamente, especialmente cuando se reconocen las propias debilidades o se señalan las que se advierten en la institución.

Para resumir, pueden ser útiles los siguientes **principios para la coordinación de reuniones:**

* **Unir al grupo.** Dejar de lado las manifestaciones de agresividad, orgullo, etcétera y promover la participación relajada, respetuosa y la tolerancia.

* **Centrar al grupo en la tarea.** Evitar que el grupo "se vaya por las ramas", volver al tema central, recordar la necesidad de avanzar hacia un acuerdo y mencionar cada tanto, el tiempo del que se dispone.

* **Promover acuerdos.** Ir tomando notas sobre el consenso que se va produciendo, aproximar posturas, evitar interrupciones, neutralizar los intentos de obstaculizar la toma de decisiones acordadas. Una vez que la mayoría acuerda, el resto debe comprometerse a trabajar en esa línea, evitando posibles fracturas y obstáculos. Esto es de suma importancia para garantizar la coherencia institucional.

ANEXO

ANEXO 1: EJEMPLO DE UNA SERIE DE REUNIONES PARA TRABAJAR SOBRE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA

A continuación le proponemos analizar el relato de un grupo de reuniones realizadas en una escuela secundaria, orientadas a las pautas de interacción y normas de convivencia, temas tan presentes en las preocupaciones de los docentes en general y de los directivos en particular. Su análisis pormenorizado puede ser útil para darle concreción a las afirmaciones y sugerencias antes mencionadas.

El relato va acompañado de algunos "apuntes al margen" sobre aspectos generales del trabajo en las reuniones, que ya han sido presentados al principio de este apartado.

El tema de la convivencia no fue seleccionado al azar, fue elegido dada la relevancia que tiene para toda la institución. Se vincula con la necesidad de generar en la escuela un espacio de participación, basado en la democratización de las relaciones entre los distintos actores. En un contexto donde la escuela aprende y actúa en forma colaborativa, afrontar y resolver los conflictos puede constituirse en parte de una estrategia permanente para mejorar las propuestas educativas institucionales.

Hay muchas situaciones en la escuela que provocan conflictos. Frente a **ellos, los equipos** directivos pueden optar por ignorarlos, tratar de resolverlos rápidamente y sin analizarlos, interpretarlos como asuntos personales, proyectarlos hacia afuera, o bien intentar formas alternativas de abordarlos para resolverlos. Los directivos de la escuela de este ejemplo, y su equipo docente, se decidieron por la última opción.

Este grupo de profesionales de la educación, se reúne en una serie de encuentros para construir acuerdos sobre qué entienden por algunas cuestiones relativas a la convivencia: conducta, respeto, formas de trabajo, clima institucional, relaciones interpersonales (entre adultos, entre alumnos, con los alumnos), utilización de espacios, pautas de comportamiento, y otras cuestiones.

Cuando el equipo docente acuerda sobre estos temas, está construyendo la imagen objetivo de la escuela que quieren, la institución que desean lograr. Está definiendo el perfil del egresado y construyendo el marco de valores que sustentan desde la más pequeña de las tareas cotidianas, hasta el marco teórico del PEI.

Un proyecto de convivencia institucional: Por una escuela de todos y para todos

➤ **Reunión 1: Del equipo directivo con el consejo consultivo de la escuela**

El director y la vicedirectora, constituyen el equipo directivo de la escuela; hay otros docentes con responsabilidades de gestión institucional, más acotadas, que constituyen el consejo consultivo: los miembros del equipo de orientación (asesora pedagógica y psicólogo) y siete jefes de departamento, que suelen reunirse en conjunto al menos una vez cada mes y medio o dos meses.

• **El inicio**

Las reuniones del equipo directivo con el consejo consultivo suelen llevarse a cabo siguiendo una agenda que siempre acuerdan al finalizar la reunión anterior. Esta no siempre se cumple tal cual fue prevista, ya que es común que haya días donde aparecen "urgencias" para tratar, y modifican el orden de los temas.

Marcos (Jefe de dpto. Cs. Soc.): Tengo un tema para tratar en la reunión.

Mario (Director): Bueno, por tu tono de voz parece importante, dejame hacer una revisión de la agenda de hoy y vemos cómo ubicarlo. ¿De qué se trata?

Marcos: De problemas de conducta...

Mario: ¿De la conducta de quiénes?

Marcos: De los chicos, de quiénes va a ser... ¿de nosotros?

Mario: Era un chiste...

Rosalía (Jefa de dpto. lengua): No tan chiste... Ha veces nosotros nos comportamos como los chicos!! (risas)

Mario: ¿Y cómo se portan los chicos?... Bueno, paren un poquito, a ver... (revisa su agenda). No hay nada tan urgente como esto que trajiste, Marcos. Entremos en tema nomás, ¿cómo se portan los chicos entonces?

• **El desarrollo**

El intercambio comienza, como es costumbre, con un abanico de anécdotas. Pero a diferencia de otras oportunidades, el intercambio logra trascender los ejemplos y termina en una profunda reflexión sobre la convivencia institucional.

Marcos: Ayer se accidentaron tres chicos en los recreos de la tarde... y dos se agarraron a los puñetazos limpios.

Rosalía: Esta semana en mi clase se pusieron a discutir entre ellos por desacuerdos sobre un análisis gramatical, y el nivel de violencia verbal

francamente me aterrorizó. Carla (asesora pedagógica): En las horas libres, mejor no pasar por la puerta de las aulas...

Luis (Jefe de dpto. Cs. Naturales): Cómo descuidan los elementos de laboratorio... y tiran los papeles al piso, y escriben y rompen las paredes, las sillas, las mesas... ¡ qué poco amor le tienen a la escuela!

Daniel (Jefe de dpto. educ. fis.): En Educación Física yo no lo noto tanto, debe ser porque cuando se mueven, los chicos "descargan".

Nancy (Psicóloga): ¿Qué es lo que "descargan"?

Daniel: ¿Vos ves los noticieros? Estos chicos están muy golpeados socialmente. La mayoría vive en una zona muy violenta...

Carla: Además, yo lo veo en las entrevistas cuando hay padres y chicos juntos, el trato entre ellos es bastante agresivo, descalificador... y después ellos mismos se quejan de los compañeros de sus chicos.

Mario: Sí, los padres se quejan mucho por el vocabulario, las peleas, y hubo un par de denuncias de armas blancas en los alumnos del último año.

Rosalía: ¡No me digas!

Luis: ¿En serio?

Mario: La cosa está mal, y tenemos que hacer algo. Ahora, todo lo que venimos comentando está relacionado con los padres, los chicos, la sociedad, ¿y nosotros, no tenemos nada que ver en todo esto?

Marcos: Ah... por ahí venía tu chiste sobre quién tenía problemas de conducta.

Carla: Con lo que pasa en la escuela todos tenemos algo que ver. La escuela no es una isla, nosotros también agredimos a los chicos sin darnos cuenta...

Luis: ¿A qué te referís?

Carla: Por ejemplo, a sacar un chico de mala manera del aula porque molesta

Tener una agenda preestablecida, aunque flexible, permite sostener un espacio de comunicación formal, e impide que se pase de un tema a otro de manera confusa. Posibilita tener claros los objetivos de la reunión.

Es importante centrar al grupo en la tarea. El coordinador debe evitar que los participantes "se vayan por las ramas" o se queden en ejemplos, favoreciendo momentos de reflexión sobre el intercambio.

en la clase; no devolver las pruebas escritas a tiempo; no escucharlos...
Luis: ¿Te parece que esas son agresiones?
Mario: Escuchen, por fin estamos empezando a dialogar de manera más comprometida sobre este tema. Les propongo algo, hoy ya no tenemos tiempo de continuar la charla, pero planifiquemos una próxima reunión...

En esta primera reunión se identifican varios **indicadores** de cuestiones conflictivas vinculadas con la convivencia:

- agresión y violencia en los recreos,
- desorden en horas libres,
- quejas de profesores, padres y alumnos,
- falta de limpieza en patios y pasillos,
- descuido de instalaciones y materiales,
- llegadas tarde a las clases, luego de los recreos,
- descontento generalizado.

También los docentes comienzan a plantearse la posibilidad de implicarse en la situación planteada.

- **El cierre**

El director propone organizar una nueva reunión "fuera de calendario" dentro de 15 días, para analizar las pautas de interacción y convivencia en la institución con más conocimiento de la situación.

Les comenta que será importante traer registradas opiniones del resto del plantel. Para ello les da una serie de indicaciones:

- *Releven opiniones (entre sus colegas, preceptores, alumnos) si es posible por escrito, acerca de cuestiones de convivencia, tomando en cuenta algunos Indicadores (agresión y violencia en los recreos, desorden en horas libres, falta de limpieza, descuido de instalaciones y materiales, llegadas tarde a las clases, etcétera). En todos los casos, será interesante además, que hagan sugerencias al respecto.*

- *Los jefes de departamento se encargarán de los profesores de sus áreas. Los orientadores, de alumnos y preceptores.*

- *Sinteticen ustedes en no más de una carilla (con algunos párrafos o un cuadro sinóptico) lo relevado, para agilizar la tarea en la reunión.*

Toda reunión requiere un cierre que asiente los acuerdos establecidos hasta el momento, y configure la agenda de una próxima reunión en aquellos casos en los que se torne necesaria.

➤ **Reunión 2: Del equipo directivo con el consejo consultivo**

- **El inicio**

Llegado el día, el director comienza la reunión haciendo un resumen de la agenda planteada para la fecha, que tiene por objetivo revisar las pautas institucionales de interacción y convivencia, y plantear acciones posibles.

Intercambian sus valoraciones con respecto a lo sucedido al realizar la tarea indicada en la reunión anterior.

Cuando no es posible contar con la presencia de todos los participantes involucrados en la temática de la reunión, es

Los jefes de departamento comentan que fue difícil recoger la información por escrito, sobre todo la referida a sugerencias. Aluden a que el tiempo real de intercambio fue muy breve, entre recreo y recreo, pero que varios profesores se ofrecieron a hacer un escrito en sus casas y traerlo al día siguiente.

La asesora pedagógica comenta que los preceptores tuvieron muy buena predisposición, y en sus registros abundan muchas anécdotas y sugerencias. Ocurre algo parecido con los registros del psicólogo, que trabajó sobre todo con algunos grupos de alumnos.

Uno de los participantes sugiere habilitar un cuaderno en sala de profesores o preceptoría, para que de aquí en más se registren por escrito todo lo trabajado sobre convivencia.

importante implementar estrategias para contar con registros ; escritos de las opiniones y ; sugerencias de aquellos miembros que no pueden asistir.

• **El desarrollo**

La vicedirectora propone conformar con todos los presentes, dos o tres pequeños grupos, para analizar las opiniones y sugerencias recogidas y elaborar una síntesis, discriminando:

- * las opiniones y las sugerencias más recurrentes;
- * aquellas que son dignas de ser tomadas en cuenta, ya sea por "negatividad", o por su **originalidad**;
- * las sugerencias que ya se han puesto en práctica con anterioridad, sin resultados satisfactorios.

Una vez terminado ese intercambio, se reproduce la misma técnica en el grupo amplio. La siguiente es una muestra del cuadro que la secretaria dejó conformado en el pizarrón:

Opiniones / Comentarios	Sugerencias / Propuestas
<ul style="list-style-type: none"> • La agresión de "afuera" se reproduce en la escuela. • Los alumnos tienen actitudes violentas por la influencia de los medios de comunicación. • Los chicos no tienen interés en lo que les enseñamos. • Las familias delegan todas las responsabilidades en la escuela. • Las amonestaciones ya no sirven más. • Los chicos de 7mo actúan como si estuvieran en la primaria; no se adaptan. • Los alumnos no cuidan el edificio ni las cosas de la escuela; no lo toman como propio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tener más espacios de charla con los alumnos. • Organizar de otra manera los recreos. • Hacer participar a los alumnos en el mantenimiento del edificio. • Confecionar un reglamento de convivencia para la escuela, revisando el viejo reglamento, y las normas de la escuela, escritas y verbales, en vigencia.

A partir del análisis de este cuadro, el director propone formular el problema que los convoca. Sugiere que sea redactado conjuntamente, mientras él lo registra en el pizarrón. La charla transcurre más o menos así:

Mario: *¿Qué se desprende de este cuadro? ¿Cómo podemos traducir estas opiniones en términos de "problemática" de la institución?*

Marcos: *Es claro... los alumnos tienen problemas de conducta.*

Rosalía: *Hablemos de convivencia...*

Carla: *Yo definiría el problema así: "Los alumnos presentan serios problemas de convivencia en horas libres y recreos ..."*

Luis: *Pero también en las horas de clase...*

Daniel: *Un momento. Me parece que nos estamos confundiendo. Una cosa es "la convivencia" y otra son "las actitudes de los chicos".*

Mario: *Las actitudes de los chicos son indicadores de problemas de convivencia. En la convivencia todos estamos involucrados.*

Marcos: *Pero nosotros no tenemos problemas de convivencia, los chicos los tienen...*

Mario: *Si a vos un chico te insulta en clase, el problema también es tuyo.*

Rosalía: *Y no sólo convivimos con los chicos. Nosotros no nos insultamos o pegamos en*

Durante el intercambio de ideas, el coordinador orienta la conversación

la sala de profesores, pero a veces hay conflictos. Eso también tiene que ver con la convivencia.
Mario: A veces no hay conflictos entre nosotros, pero tampoco hay diálogo... que cada uno haga lo suyo sin enterarse de lo que el otro colega está haciendo, también es un problema de convivencia. Les proponemos a los chicos trabajar en equipo pero nosotros no lo hacemos.
Luis. Eso no es bueno, el doble discurso no es bueno.
carla: Entonces nuestra definición del problema tiene que empezar por: "Tenemos dificultades en la convivencia institucional..."
Mario: Es un buen principio. Esto no está reflejado en el cuadro... vamos a tener que tratarlo entre todos, en una reunión plenaria.

hacia la discusión y promoción de acuerdos

En esta charla el grupo da un paso muy importante: el reconocimiento de que las actitudes agresivas de los alumnos tienen relación no sólo con casos individuales o situaciones externas a la escuela, sino también con cómo los docentes entablan relación con ellos y actúan en esas situaciones. El problema, entonces, queda redactado de la siguiente manera:

Este es nuestro problema: *Tenemos dificultades en cuanto a la convivencia cotidiana en la escuela. Se evidencia en agresión y violencia en los recreos, desorden en horas libres, quejas de profesores, padres y alumnos, falta de limpieza en patios y pasillos, descuido de instalaciones y materiales, llegadas tarde a las Clases luego de los recreos tanto de alumnos como docentes, descontento generalizado. Debemos pensar en un plan sistemático de acciones que abarque a todos: docentes, familias y alumnos, con el fin de mejorar las condiciones de convivencia institucional.*

● **El cierre**

El director propone convocar a una reunión plenaria de docentes y preceptores, para analizar el problema en conjunto. Antes de terminar planifican esa reunión y redactan la convocatoria a la reunión plenaria:

**Convocatoria
"Jornada de reflexión sobre convivencia institucional"**

El equipo directivo convoca a profesores y preceptores a una jornada de trabajo, a realizarse el 13 de junio, desde las 13 hasta las 17 hs., en el salón de actos de la escuela.

*En ella abordaremos una temática que nos preocupa a todos: el clima de violencia y **agresión diaria que se da entre los alumnos**, tanto en las aulas como en los recreos y en los momentos de entrada y salida. Tenemos el propósito de diseñar juntos, algunas estrategias para afrontar el problema.*

Solicito que lean el informe adjunto (registra la reunión que hemos realizado con los jefes de departamento y los miembros del equipo de orientación). Se reconocerán seguramente en algunos puntos, ya que fuimos trabajando con los aportes de ustedes. Pedimos que lleguen al plenario con el texto leído y, si es posible, con todos los acuerdos y discrepancias que les surjan de esa lectura. Presten especial atención a la formulación del problema hecho por nosotros, para saber si se sienten identificados con él, o si lo reformularían. Analicen también, el cuadro de opiniones y sugerencias, que va a ser nuestro punto de partida en la reunión general, para criticarlo, completarlo o ratificarlo.

Contamos con la presencia de cada uno de ustedes, porque es muy importante para nuestros alumnos y para nosotros.

A través de una convocatoria clara, que manifiesta el motivo de la reunión, el lugar, la hora, los actores : convocados, la duración, las tareas a realizar, etcétera, se inicia de antemano un clima de trabajo más organizado y con sentido.

➤ **Reunión 3: De todo el plantel docente**

● **El inicio**

Evidentemente la temática de la reunión es convocante, ya que

el día el plenario acude un gran número de participantes. Inicia la reunión el director, quien agradece la presencia de todos y hace una breve introducción sobre la temática y el recorrido que ya llevan realizado.

Una docente de historia, agradece al equipo el planteo de esta problemática, ya que a ella particularmente se le está haciendo muy difícil llegar a la escuela y dar sus clases como lo hacía en otras pocas. Alude no sólo al miedo que provocan los problemas de agresión física y verbal entre los alumnos, sino también a los relativos a las relaciones entre alumnos y docentes. Cree que hay una gran falta de respeto hacia los profesores y preceptores, y que le ha llamado la atención que no aparezca ninguna mención de esto en el cuadro de opiniones y sugerencias. Comienzan a hablar entre sí, y lentamente, los murmullos aislados se convierten en un bullicio generalizado.

En este punto, el director reorienta la discusión, preguntando por las sugerencias que han traído, a partir de la lectura del informe de la reunión anterior.

Varios profesores comentan que han leído los materiales adjuntos a la carta de convocatoria, y se identifican plenamente con la enunciación del problema.

Otros señalan que en el cuadro de sugerencias sintetizado, no se propone el trabajo con las familias. La secretaria toma nota de los comentarios que considera de importancia, y este es uno de ellos: ¿Cómo no involucrar a las familias en este proyecto?

Otros aluden a que, así como va a ser necesario trabajar con alumnos y familias, el plantel de la escuela también deben tener su propio plan de acciones. Por primera vez aparece la idea de trabajar sobre las propias prácticas docentes:

Mario: Trabajar con nosotros, los docentes, no implica sólo reunimos para planificar qué hacer con los chicos. Implica también reflexionar sobre nuestras propias prácticas. Carla: No hay que olvidarse que la convivencia también es una cuestión pedagógica. Luis: Vos sabés que yo a veces me pregunto... ¿enseñamos a convivir? ¿está en nuestras planificaciones? ¿Predicamos con el ejemplo?
Rosalía: Pero cuidado, que muchas cuestiones de la conducta de los chicos nos exceden a nosotros como escuela... si las familias no acompañan...
Luis: Tenemos que asumir el problema, no podemos cruzarnos de brazos pensando en lo que no hacen las familias. Tenemos que empezar a pensar qué es lo que no estamos haciendo nosotros. Como dijimos en la reunión anterior, el problema es nuestro...
Daniel: el problema es nuestro porque estamos en una escuela, y formamos ciudadanos, no sólo en saberes y procedimientos científicos, sino también en actitudes y convivencia social. A veces nos olvidamos de nuestra función socializadora, somos formadores...
Mario: ¿Ven que necesitamos trabajar sobre nuestros propios supuestos? Todos hablamos de convivencia, de normas, de valores, pero... ¿hablamos de las mismas cosas? Creo que vamos a tener comenzar a construir acuerdos al respecto... sobre esa base sí podemos pensar acciones...

Es conveniente que toda reunión se inicie presentando el encuadre de trabajo, y transmitiendo información pertinente, que facilite el "entrar en tarea".

A la luz de esta discusión, el director sintetiza algunos avances:

- * **los problemas de convivencia son abordados como una cuestión institucional,**
- * **se habla de la convivencia en términos de aprendizaje, "la convivencia se aprende" con lo cual el problema también tiene una dimensión pedagógica (¿enseñamos a convivir?)**

* **Se torna necesario construir acuerdos sobre los supuestos de todos relativos a la convivencia, para poder proyectar acciones significativas.**

- **El desarrollo**

La conversación deriva en la redefinición de conceptos tales como "disciplina", "normas", "sanciones", y también se discute sobre la palabra clave de cualquier institución secundaria: "amonestaciones".

Juan (profesor de historia): Ya que es hora de acordar, me gustaría que hablemos un poco de las normas de la escuela. El otro día un chico estaba comiendo papas fritas en clase, y le pedí que dejara eso para el recreo. ¿Saben qué me contestó? Que nos pusiéramos de acuerdo nosotros, porque en química podía, y en matemática también... Para mí una norma tiene que cumplirse, y si no se puede comer en clase no podemos contradecirnos entre nosotros.

Mario: Es muy importante lo que decís, Juan. Decime, ¿qué entendés vos "disciplina"? Juan: Orden.

Carla: Orden impuesto.

Martin (profesor de matemática): Orden mínimo para convivir. ¿Por qué remarcaste eso de "impuesto"?

Carla: Yo relaciono la palabra disciplina con algo que debo cumplir, con algo que es externo a mí, que yo no decido.

Martin: Vos le estás dando una connotación negativa que no tiene por qué tener...

yo creo que las normas de disciplina sirven para organizar el trabajo, llevar adelante las tareas de manera armoniosa... en un caos no se puede aprender.

Carla: Tenés razón no lo había pensado así, pero sigo sosteniendo lo de imposición. Ahí está el problema.

Daniel: El problema es el de siempre, las normas impuestas no sirven, y menos impuestas a adolescentes...

Mario: Entonces tenemos que empezar por reformar nuestro reglamento.

Carla: ¿Y que participen todos, incluidos los chicos y los padres?

Mario: Tenemos que construir normas más acordadas, tomando en cuenta las opiniones de chicos, de papás... eso está bien. Pero empecemos por procesarlas nosotros los docentes, vayamos de a poco. La toma de decisiones corre por nuestra cuenta porque somos los profesionales de esta escuela. Es importante incorporar a la revisión de nuestro reglamento las opiniones de chicos y padres que consideremos relevantes. Eso va a hacer que se sientan partícipes y se identifiquen con lo que decidamos. Pero el sistema de convivencia debe ser el resultado de un trabajo nuestro. Luis: Todo muy interesante pero... ¿qué hacemos con las amonestaciones?

Mario: Abusamos mucho de ellas durante todos estos años... ¿a ustedes qué les parece?

María (profesora de diseño gráfico): erradicarlas.

Luis: Momento, algo tenemos que conservar...

Mario: No te preocupes Luis, aunque cambies el viejo reglamento por otro sistema de convivencia, van a aparecer medidas para el incumplimiento de las normas, que pueden ser amonestaciones u otras estrategias.

A partir del diálogo sostenido va creciendo el compromiso de parte de los actores con respecto a la conformación de un proyecto común.

De este diálogo surgen algunas reflexiones muy valiosas, el grupo detecta que:

- hay que ponerse de acuerdo en las normas a cumplir y el tipo de sanciones;
- las normas y sus respectivas sanciones deben construirse con la opinión de alumnos y padres.

El director de la escuela, consciente de que se ha avanzado mucho en torno a algunos supuestos básicos, propone continuar con una actividad grupal para dejar pautadas algunas ideas básicas en torno a este proceso de construcción de la convivencia institucional. En este momento de la reunión se impone una tarea en grupos pequeños, ya que hay mucha gente que no ha participado de la charla en el grupo amplio y seguramente se animará a intercambiar algo más en grupos pequeños.

Con la implementación de una secuencia de actividades articuladas entre sí pretende centrar y sostener la tarea del grupo.

Primera actividad grupal:

El director les dicta una lista de palabras, y les pide que cada grupo elija cuatro que relacionen más íntimamente con el concepto de convivencia. Les aclara que acordarán algunos conceptos básicos, para tomarlos como referentes a la hora de determinar acciones. Las palabras elegidas por el director son:

- participación
- diálogo
- deberes y derechos
- normas
- trabajo en equipo
- tolerancia
- igualdad
- justicia
- sanciones
- espacios de
- acuerdos
- valores
- aceptación de las
- compromiso
- apertura
- colaboración
- respeto
- participación

Aunque la cantidad de personas sea grande, la reunión es un espacio formal de comunicación. El coordinador pauta momentos de trabajo en subgrupos si lo considera necesario, para aumentar el grado de participación e intercambio.

La mayoría de los subgrupos decide no hacer una selección, ya que todas les parecen relevantes, y además prefieren agrandar la lista incorporando otras nuevas: afecto, contención, libertad, paciencia, y varias más. Se leen las listas en el grupo amplio, y la secretaria toma nota. Acuerdan tenerlas a mano para hacer una cartelera, legible para todos en cualquier momento.

Segunda actividad grupal:

A continuación el director le propone al grupo que retomen las primeras propuestas registradas. Ellas son:

- **Tener más espacios de charla con los alumnos,**
- **Organizar de otra manera los recreos.**
- **Hacer participar a los alumnos en el mantenimiento del edificio.**
- **Confeccionar un reglamento de convivencia para la escuela revisando el viejo reglamento, y las normas de la escuela escritas y verbales en vigencia.**

Les pide a los pequeños grupos que se tomen no más de diez minutos para modificarlas a partir de las charlas que se han dado hasta el momento (ampliarlas, complementarlas, incluso dejar algunas de lado si lo creen conveniente).

Terminada la tarea, se sintetizan las propuestas en una única con el aporte de todos los grupos. Acuerdan entonces:

- Sistematizar espacios de participación entre alumnos, docentes, familias (Ej.: consejos de curso, ampliación del consejo consultivo incorporando representantes de alumnos y padres)
- Revisar las normas de la escuela, escritas y verbales, y reformularlas en función de las nuevas necesidades. Construir un nuevo sistema de convivencia para la escuela (redacción a cargo del consejo consultivo)
- Organizar de otra manera los recreos promoviendo acciones de parte de alumnos y docentes. Esas acciones deben formar parte de la planificación curricular.
- Promover acciones para hacer participar a todos los miembros de la comunidad educativa en el mantenimiento del edificio.
- Revisar las planificaciones docentes considerándola enseñanza sistemática de actitudes, valores y normas.
- Replantearse de manera sistemática, en cada departamento: qué, cómo y para qué están enseñando.

La construcción de acuerdos se va gestando en todo el transcurso de la reunión, pero es conveniente pautar un momento específico para sistematizarlos y registrarlos.

Tercera actividad grupal:

El director les pide a los presentes que intenten - nuevamente en pequeños grupos- hacer una especie de radiografía de la institución, en la cual se manifiesten sus debilidades y fortalezas. Esto permitirá establecer un panorama de posibilidades y dificultades para el desarrollo del boceto de propuestas.

Una vez terminada la tarea en los subgrupos, se hace la puesta en común y el director sintetiza:

La escuela tiene algunas fortalezas...

- Equipo directivo estable desde hace 6 años.
- Grupo amplio de docentes con sus horas cátedra nucleadas en la institución.
- Edificio en buen estado.
- Escuela bien conceptuada tradicionalmente en la comunidad,
- Bajo ausentismo de los alumnos.

Pero también, algunas debilidades...

- Poca participación de las familias en las reuniones de padres.
- Grupos numerosos, algunos de alrededor de 40 alumnos.
- Carencia de espacios de reunión fuera de las aulas.
- Divergencias de los docentes en cuanto a qué considerar "normas" y "sanciones" de la escuela, que generan contradicciones en la resolución de situaciones con los alumnos.
- Poca sistematicidad en el tratamiento de los contenidos actitudinales en la propuesta pedagógica de los docentes.

El trabajo es intenso y comienza a notarse el cansancio. La vicedirectora les propone interrumpir media hora, para continuar luego, con la segunda parte de la tarea del día: determinar acciones, equipos de trabajo y tiempos de realización.

• **El cierre**

Nuevamente en tarea, el director toma la palabra y hace una primera sugerencia general. Explica que, habiendo estudiado un poco las propuestas y tomando las indicaciones primeras sobre la necesidad de diseñar acciones a docentes y familias, considera conveniente que el plantel se divida en tres grandes grupos de trabajo, según las ideas, intereses y motivación personales:

- **Grupo "Alumnos" (coordinado por la secretaria, acompañada por el psicólogo)**
- **Grupo "Docentes" (coordinado por la vicedirectora, acompañada por la asesora pedagógica)**
- **Grupo "Familia" (coordinado por el director, acompañado por el jefe del Departamento de Ciencias Sociales)**

Deja a disposición de los equipos una lista de aspectos a tomar en cuenta a la hora de establecer los acuerdos:

- a) **Determinar aquellos aspectos que pueden ser negociados y/o sujetos a propuestas.**
- b) **Los resultados de las negociaciones, ¿podrán ser permanentes o transitorios?**
- c) **Convocatoria de los actores: ¿Qué forma asumirá? ¿Con qué frecuencia? ¿Quiénes podrán convocarla? ¿Cada cuánto tiempo? ¿Podrá ser general o parcial en todos los casos?**
- d) **Existencia y tipo de sistema de sanciones.**
- e) **Determinar niveles de asunción de responsabilidades.**

Las reuniones exigen preparación: definición de objetivos, determinación de participantes, tareas. En muchas ocasiones el cierre de una reunión puede ser un buen momento para iniciar la planificación de una próxima.

El director cierra la reunión fijando una fecha para que los equipos se reúnan para planificar las acciones, y otra para entregar el producto de las mismas. El ejemplo termina aquí, pero para este grupo, la tarea recién empieza.