

ISSN 1510-2432

Cuadernos de Investigación Educativa

Vol 1 N° 8 Julio 2001



UNIVERSIDAD ORT
Uruguay
Instituto de Educación

Cuadernos de Investigación Educativa

Vol 1 Nº 8 Julio 2001

Cuadernos de Investigación Educativa
*Publicación semestral del Instituto de Educación
de la Universidad ORT Uruguay.*

Director

Dr. Enrique Lorenzo

Consejo Editorial

Prof. Wellington Mazzotti

Prof. Ing. Ana Olmedo

Mag. María Inés Vázquez

ÍNDICE

Presentación	5
Capítulo 1: De las políticas a las prácticas educativas cotidianas	7
<i>Mag. María Inés Vázquez</i>	
Capítulo 2: La gestión educativa mirada desde otras experiencias	11
<i>Mag. Liliana Jabif</i>	
Capítulo 3: Algunas dimensiones críticas en el análisis de la gestión de las políticas educativas	17
<i>Soc. Renato Operti</i>	
Capítulo 4: Cultura institucional: aspectos y estrategias a trabajar	23
<i>Mag. Ruth Cruz Cárdenas</i>	
Capítulo 5: Trabajo en equipo: de la teoría a la cultura institucional	29
<i>D.E. Ema Pintos Artigas y D.E. Fernando Martínez Sagasta</i>	

Las opiniones vertidas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores

PRESENTACIÓN

Este octavo número de los Cuadernos de Investigación Educativa recoge las cinco ponencias presentadas con motivo del III Ateneo "La gestión educativa ante los procesos de cambio: del discurso a las prácticas cotidianas", organizado por el Instituto de Educación de nuestra Universidad, el pasado 4 de junio de 2001.

Estos cinco artículos trabajan sobre diferentes aspectos de la gestión educativa, pero todos ellos tienen algo en común: las miradas y reflexiones se han realizado desde marcos teóricos compartidos o complementarios. Los artículos recorren tópicos áulicos, institucionales y comunitarios. Eso permite, y facilita a la vez, comprender que la gestión educativa solicita un análisis multidimensional y multirreferencial. Los trabajos publicados cooperan con esa comprensión.

Finalmente quiero expresar el agrado que significa presentar a la comunidad científica el octavo número de esta publicación. La perseverancia y la continuidad en la investigación y divulgación de trabajos científicos son componentes importantes en los procesos de mejora.

Dr. Enrique Lorenzo
Secretario Docente

DE LAS POLÍTICAS A LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS COTIDIANAS

Mag. María Inés Vázquez*

El presente trabajo tiene como cometido analizar la relación existente entre ciertas modalidades de acompañamiento de los procesos de transformación promovidos por las políticas institucionales presentes, y las características que finalmente adquieren estos procesos, tomando a la institución como escenario de análisis.

Vivimos en una época en la cual términos tales como "cambio", "innovación", "transformación", resultan familiares y podríamos decir que se encuentran integrados de alguna manera, tanto en los discursos de quienes definen los grandes lineamientos políticos como también en los de quienes desde el aula, enfrentan en lo cotidiano la difícil tarea de abordar y resolver los nuevos desafíos educativos.

Recibimos mensajes variados, y hasta contradictorios, relacionados con los procesos de cambio. Por una parte desde el ámbito empresarial, conceptos tales como los de "*downsizing*"¹ y "reingeniería"², nos remiten a la necesaria revisión y ajuste de procesos y estructuras organizacionales, fenómenos que, por lo general, resultan de alta complejidad en su diseño e implementación. Por otra parte desde los medios masivos de comunicación, recibimos otros mensajes que nos conectan con una cultura mediática, que aparentemente promueve la idea de cambio por el cambio mismo: cambiar "sin darse cuenta", "sin moverse del lugar", "sin hacer esfuerzo".

Estas distintas maneras de abordar e interpretar los procesos de cambio, terminan haciendo eclosión en los centros educativos, donde las propuestas de innovación adquieren diversas lecturas y posturas personales que pueden derivar en el desaprovechamiento de expectativas y esfuerzos valiosos.

Investigaciones realizadas en los últimos años, señalan como realidad recurrente la presencia de un grupo reducido de personas que, comprometidas con la propuesta innovadora del centro, realizan el máximo esfuerzo para sacarla adelante, mientras que la gran mayoría permanece en una actitud similar a la de espectadores que aguardan a que el cambio "se produzca". En definitiva, el centro educativo se nos presenta como una estructura refractaria al cambio y a la transformación.

Se requiere de estrategias claras que permitan promover y acompañar los procesos de cambio que siempre son complejos, difíciles, con marchas y contramarchas. Se requiere de líneas de acción colectivas que permitan equilibrar las tendencias centrífugas que la propia parcelación estructural dada por el organigrama promueve, generando otras tendencias, transversales, colectivas, centripetas, promovidas a partir de las tareas compartidas.

Para avanzar un poco más en el tema, basaremos nuestra reflexión sobre este fenómeno, en dos coordenadas de análisis representadas por: (i) los distintos momentos del proceso de cambio y (ii) los diferentes estilos de política institucional que acompañan habitualmente estos procesos.

Los momentos del cambio

Compartimos la percepción que autores como Escudero (1988)³, Aguerro (1996)⁴, Marchesi y Martín (1998) nos transmiten cuando hacen referencia a los fenómenos de transformación y cambio, entendidos como procesos que se desarrollan dentro del ámbito educativo. Procesos en los que podemos divisar fases o momentos con características particulares y complementarias. En este sentido Escudero (1988:96) nos dice:

"Todo proceso de cambio exige cuidadosos procesos de planificación, una política de diseminación de las ideas y metodologías que postulan una atención crítica a la fase de implementación y procesos sistemáticos de evaluación e institucionalización".

Complementando esta percepción, Aguerrondo (1996:41) aporta la siguiente reflexión:

"El cambio institucional puede ser visto como una sucesión de situaciones de cambio, organizadas en una cadena, y que crece en una espiral. El objetivo final es una meta imaginaria que funciona tanto como organizador de las decisiones cuanto como criterio de evaluación de lo que va ocurriendo".

Por su parte Marchesi y Martín (1998: 84) agregan:

"La mayoría de los estudios del cambio consideran que se puede hablar de tres fases en el proceso de cambio educativo: iniciación, aplicación e institucionalización. No son etapas claramente separadas. Tampoco se puede hablar de una secuencia fija entre ellas. Son más bien, tres períodos que presentan determinadas características pero que tienden a entrecruzarse y a influirse mutuamente"⁵.

Analizaremos a continuación brevemente cada una de estos momentos o fases, teniendo en cuenta: (i) aquellos elementos que caracterizan a cada una de ellas y (ii) considerando las estrategias de apoyatura que habitualmente son utilizadas desde las políticas institucionales ante estos desafíos.

Todo proceso de transformación o cambio se inicia con un primer momento denominado de "gestación", "diseño" o "iniciación". Representa una instancia generalmente vivida con mucha intensidad, en la cual los niveles de motivación llegan a sus máximos registros. En esta fase el centro educativo cuenta generalmente con apoyaturas externas, así como también es habitual que se incorporen otros recursos adicionales para la "puesta en marcha" del proceso de transformación.

Esta primera fase tiene generalmente un efecto movilizador, ya que en ella se definen y desarrollan estrategias que fomentan el interés de las personas que integran el centro educativo por mejorar sus prácticas y la realidad institucional en la que se encuentran. Es en esta instancia, en la que se promueven esas fuerzas centrípetas de las que hacíamos referencia anteriormente. Es una etapa en la que se constituye el denominado equipo impulsor o dinamizador del proceso de cambio, núcleo básico a partir del cual se esperan lograr nuevos acuerdos y adhesiones desde distintos sectores del centro escolar.

Las políticas institucionales promueven en esta instancia, la revisión de las prácticas cotidianas, la definición de situaciones problemáticas a superar y la concreción de posibles quiebres o rupturas de las rutinas de funcionamiento, a partir del fortalecimiento de nuevas modalidades de trabajo institucional.

Podríamos decir que este primer momento representa lo que Bermils⁶ denomina una "estructura virtual de desarrollo" ya que, si bien representa el inicio potencial de un proceso de transformación, no lo garantiza. Es sólo el comienzo de un largo camino que requiere de negociación y acuerdos con los actores institucionales; proceso que deberá ser cuidadosamente monitoreado y respaldado.

Se pasa luego a un segundo momento denominado de "implementación" o "implantación", que refiere a la puesta en marcha de la propuesta de transformación. Esta instancia a diferencia de la anterior, tiende a prolongarse en el tiempo, dependiendo su duración de distintos factores tales como: la complejidad de la propuesta a desarrollar, el grado de organización interna logrado por el centro educativo, los apoyos externos con los que se cuenta, los recursos internos de que se dispone, entre otros aspectos.

Lo prolongado de esta etapa lleva generalmente a que tanto el interés como la motivación tiendan a disminuir. Es por ello que esta instancia requiere de una gestión articuladora y dinamizadora de las distintas líneas de acción que se vienen desarrollando. Requiere asimismo de instancias de coordinación y de aportes recíprocos de los distintos colectivos, en las que se intercambien puntos de vista, dudas, información acerca de los procesos por los cuales se está transitando.

Es una etapa en la que surgen nuevas preguntas sobre situaciones nunca antes confrontadas, que en definitiva forman parte de la puesta en marcha de la innovación; es por ello que resulta crucial en este momento, contar con los apoyos y asesoramientos necesarios que permitan superar los escollos que se van presentando y de esta manera, poder avanzar en el aprendizaje colectivo de las nuevas prácticas educativas. Instancias de formación en servicio, específicas, concretas, relacionadas con los problemas que necesitan ser abordados y resueltos, implementadas a través de foros, mesas redondas, grupos de estudio o de discusión, resultan mecanismos fundamentales a considerar, ya que permiten fomentar y consolidar el aprendizaje institucional.

Esta segunda fase también se caracteriza por la emergencia de conflictos que muchas veces simbolizan esos quiebres o rupturas de formas tradicionales de funcionamiento, que generan resistencia, temor, incertidumbre. Es por ello que resulta tan importante contar en estas instancias, con mecanismos de monitoreo de los nuevos procesos, no tanto para controlar, sino para desanudar, vehiculizar, colaborar en la consolidación de nuevas líneas de acción, a partir de aquellas prácticas hasta ahora instituidas.

Finalmente el proceso de transformación logra definirse cuando arriba a la fase de "institucionalización", que se caracteriza por la consolidación de dos tipos de cambio: (i) aquellos relacionados con transformaciones estructurales que pueden traducirse en ajustes en la normativa, en la estructura horaria, en el contrato laboral -entre otros aspectos-, y (ii) aquellos relacionados con cambios en la matriz cultural del centro educativo, aspectos que pueden verse reflejados en el ajuste de las rutinas cotidianas de funcionamiento y fundamentalmente en la manera en que los actores conciben e interpretan sus prácticas.

Cuando la institución logra llegar a esta etapa en el proceso de cambio, la motivación inicial es sustituida por la significatividad que adquieren las acciones para las personas que las realizan. Como nos dice Touraine (1996) "*cuando una tarea cualquiera se transforma en una acción vívida y vinculante, que hace trascender el propio rol, podemos hablar de actores institucionales*"⁷.

Es en esta instancia en la que el centro educativo logra organizar su dinámica de funcionamiento cotidiano, basándose en las líneas de trabajo que se ha propuesto para un período determinado, más que en función de pautas administrativas que tienden a replicar y mantener un *statu quo* funcional.

Las políticas institucionales

Para abordar el estudio de este eje de análisis, comenzaremos definiendo brevemente lo que entendemos por "políticas de impacto" y "políticas de desarrollo". Llamaremos políticas de impacto a aquellas estrategias institucionales que tienen como principal cometido el de promover el quiebre o la ruptura de ciertas prácticas de funcionamiento, con la finalidad de dar paso a otras novedosas, entendidas como más adecuadas. Por otra parte, denominaremos políticas de desarrollo a aquellas que generan y acompañan la consolidación de procesos acumulativos de aprendizaje organizacional, que le permiten al centro transformarse y crecer. Trataremos de avanzar ahora en su análisis, relacionándolas con los momentos del proceso de cambio trabajados anteriormente.

Las políticas de impacto se caracterizan por poner especial énfasis en la etapa inicial o de gestación de la innovación. En tal sentido, se planifican acciones de apoyatura tanto para los docentes como para el personal permanente del centro. Se provee al centro educativo de diversos recursos, no sólo materiales sino también de formación: asesoramiento, tiempo para el trabajo colectivo, material logístico para impulsar las nuevas prácticas institucionales. Sin embargo esta perspectiva que marca un estilo de gestionar procesos de cambio, no logra recuperar muchas veces la visión de "proceso" con sus distintas fases, características y necesidades y por tanto los apoyos que se definen para ese primer momento, generalmente no son proyectados para instancias posteriores.

Luego de una instancia inicial de fuertes apoyos, se considera que la institución ya se encuentra preparada para seguir funcionando en forma independiente y es entonces cuando los apoyos, acompañamientos y recursos comienzan a desaparecer. Aquellos centros educativos que ya cuentan con una experiencia acumulada en la implementación de procesos de cambio o transformación, posiblemente logren maximizar sus recursos de tal forma de organizarse para seguir avanzando en el proceso de forma autónoma.

Sin embargo, esta no es la situación en la que se encuentran todos los centros y es en esos casos, en los cuales el retiro de apoyos externos y suplementarios, lleva a la institución a volver lentamente a la situación de inicio. Esto nos remite a la necesidad de planificar políticas de acompañamiento diferenciales, rescatando no sólo los apoyos requeridos en cada caso, sino también los diversos tiempos de acompañamiento que estas diferentes realidades requieren.

Entendemos que las denominadas políticas de desarrollo, logran definir para cada uno de estos momentos, estrategias, recursos y otras apoyaturas logísticas diferenciales, que ofician como verdaderos andamios, hasta tanto se logren definir y consolidar los nuevos procesos de funcionamiento. Por otra parte esta modalidad de abordaje, promueve la creación y consolidación de polos de desarrollo organizacional, que ofician como interesantes referentes para la construcción de redes interactivas que comienzan a funcionar dentro y fuera del ámbito institucional.

Esta modalidad de trabajo, que a primera vista puede resultar compleja y por tanto más costosa, creemos que permite preservar y potenciar todos aquellos primeros esfuerzos, ilusiones e inversiones, que inicialmente apostaron con gran expectativa a una genuina transformación del centro educativo.

Notas:

¹ Kamiya, M. 1994. **Reingeniería y Administración Japonesa**. www2.gol.com/users/mkamiya/mihome/reinge.html.

² Hammer, M y Champy, J. 1994. **Reingeniería**. Colombia: Grupo Editorial Norma.

³ Escudero, J. M. 1988. **La innovación y la organización escolar**. En: Pascual, R. (Coord). La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Madrid: Narcea.

⁴ Aguerrondo, I . 1996. **La escuela como organización inteligente**. Buenos Aires: Troquel.

⁵ Marchesi, A. y Martín, E. 1998. **Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio**. Madrid: Alianza Editores.

⁶ Bermils, B. 1994. citado por Alburquerque, F. **Apuntes sobre estrategia competitiva internacional y papel de las regiones**. Santiago: ILPE.

⁷ Touraine, A. 1996. **Conferencia inaugural del "Círculo de Montevideo"**. Montevideo.

* *Magister en Educación. Coordinadora Académica del Diploma en Gestión Educativa, Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.*

LA GESTIÓN EDUCATIVA MIRADA DESDE OTRAS EXPERIENCIAS

*Mag. Liliana Jabif **

Voy a utilizar este espacio para comentar algunos aspectos de las múltiples acepciones que encierra el término de gestión educativa a partir de una experiencia que viví en Suecia mientras realizaba estudios en la Universidad de Lund y trabajaba en el sistema educativo del mencionado municipio.

Quisiera compartir uno de los ejes de problemas que caracterizan la situación de la educación en América Latina en general, del cual no escapa nuestro país, y que está vinculado con aspectos de gestión educativa. Me voy a referir a lo que tantas veces ha mencionado Tedesco¹: la escasa permeabilidad a la innovación y a la apertura que presentan los sistemas educativos de los países de la región, frente a la necesidad de desarrollar los cambios que exige un mundo altamente tecnificado y globalizado, en donde la renovación de las ideas y de las prácticas de dirección deberían constituir claves estratégicas.

Al reflexionar sobre las variables que desde el punto de vista de la gestión estarían incidiendo en este fenómeno, emergen en nuestros países algunas patologías y desviaciones que varios investigadores² han abordado en estudios sobre la región, y cuyos signos más evidentes son la burocratización, la lentitud de los procesos, la falta de visión de futuro, la escasa construcción de redes.

Estos, que constituyen sólo algunos de los problemas típicos, se relacionan con ciertas prácticas tales como: procesos de toma de decisiones sobre bases no objetivas (hay diagnósticos, hay información pero, ¿se utiliza realmente para anticipar los problemas y generar soluciones?); escaso trabajo en redes y en equipos (¿hasta qué punto se potencia la articulación y la complementariedad de las estructuras?); falta de comunicación con el interior de las instituciones (¿se generan los espacios para que las ideas se concreten y trasladen a las formas de trabajar?), lo que pondría en evidencia ciertos criterios del *management* dominante que afectan la eficiencia de la gestión del sistema educativo para el logro de la calidad de los aprendizajes.

La experiencia de haber participado del debate pedagógico de fines de los años 70 en los países nórdicos, especialmente en Suecia, país donde realicé mis estudios de grado y postgrado en educación y donde tuve la oportunidad de colaborar en proyectos de innovación cuyo punto de partida fueron los estudios prospectivos y de escenarios futuros, me permitió vivenciar y analizar una gestión educativa que opera con una lógica basada en la anticipación.

La prospectiva, que a decir de Godet³ es "un panorama de los futuros posibles de un sistema destinado a clarificar las consecuencias de las acciones encaradas", ha sido utilizada con mucho vigor en todos los campos, sobre todo por el dinamismo de los cambios y la incertidumbre que los acompañan.

En el campo de la educación, es clásico el estudio de Lesourne⁴ quien preparó el futuro del sistema educacional francés, señalando las cuestiones claves para la reforma educativa en ese país. También, diversas agencias del sistema de Naciones Unidas como PNUD y UNESCO, han generado estudios de esa naturaleza, realizando varias investigaciones de tendencias a largo plazo. Así, la finalidad de la prospectiva es ampliar la reflexión sobre las decisiones de hoy que pueden afectar el futuro. Como el futuro no es considerado una prolongación del pasado y del presente, los estudios prospectivos pretenden otorgar una mayor visibilidad a la toma de decisiones.

Hecha esta apreciación, y a los efectos de ilustrar mejor la idea que motiva esta charla, comentaré una experiencia que tuvo lugar en la municipalidad de Lund, Suecia, durante los años 1978-1985 y de la cual formé parte.

Los estudios sobre las variables de entorno -entre otras el referido al crecimiento demográfico de niños extranjeros debido a la política de inmigración-, condujeron al debate sobre la importancia de la enseñanza del idioma materno en la escuela a los efectos de mejorar los resultados de aprendizaje.

Los resultados del análisis prospectivo, originados en estudios comparativos sobre bilingüismo, efectos conflictivos de la multiculturalidad en EEUU y Canadá, y análisis económicos de costo beneficio, entre otros, condujeron a las autoridades del Ministerio de Educación a plantear el problema a las autoridades locales. Los gestores educativos de los municipios cuya proporción de inmigrantes aumentaría considerablemente en los próximos años, tomaron una decisión innovadora: la incorporación de la enseñanza del idioma materno en la currícula y de una nueva figura, el maestro o profesor de idioma materno para planificar, organizar y ejecutar el acto educativo en forma conjunta con el docente regular⁵.

En este proceso, la gestión y la administración fueron ejes del sistema que iniciaron un proceso de "reingeniería" a los efectos de viabilizar la reforma en su conjunto y lograr mayor eficacia en los resultados.

La puesta en marcha de las experiencias piloto

Para la elección de los municipios en donde se iniciaría la reforma como experiencia piloto, se utilizaron diferentes fuentes de información objetiva: el sistema educativo sueco (cobertura, calidad de los aprendizajes, etc.), los sistemas educativos y experiencias en EEUU y Canadá, las necesidades actuales y futuras del mundo del trabajo y del empleo, las culturas, situación social, económica y política de los países de los inmigrantes, entre otras. De esta forma el análisis prospectivo indicó cuáles serían los municipios, y dentro de éstos las escuelas más vulnerables a los impactos de la política de inmigración.

Los gestores participantes, diseñaron una estrategia de "marketing" de la reforma, dirigida a los diferentes actores involucrados: docentes, padres, alumnos y sociedad en general, con el objetivo de comunicar, sensibilizar, involucrar y crear una actitud positiva hacia el cambio.

Hacia la sociedad en general se difundieron las investigaciones y los estudios temáticos y de opinión que la Universidad de Lund había realizado, a través de los medios masivos de comunicación. Para los docentes, quienes recibieron los informes de investigación y las necesidades planteadas por el Ministerio de Educación, se organizaron talleres sobre estudios de caminos críticos, gráficos de árbol de problemas, reflexión sobre la acción, y se elaboraron propuestas para la implementación de la innovación. Se crearon equipos de trabajo entre docentes de lengua materna y docentes regulares para trabajar sobre la dimensión relacional, con el fin de poner en práctica los valores de cooperación, consulta y formación continua. Para propiciar la construcción de redes de coordinación y comunicación profesional, se crearon espacios y tiempos específicos, destinados a la reflexión sobre la práctica y a la determinación de objetivos compartidos.

De esta forma, las estrategias apuntaron a fortalecer a los centros educativos que participaron de las experiencias piloto, los cuales se constituyeron en espacios propicios para la construcción de una visión compartida, de clarificación de metas y objetivos, de generación de consensos y de generación de aprendizajes sinérgicos.

La generalización de la propuesta

Los estudios realizados a los dos años de la puesta en marcha de las experiencias piloto⁶, permitieron extraer algunas conclusiones relevantes para la expansión de la propuesta. El resumen no exhaustivo de los principales aspectos que fueron considerados sigue a continuación:

- Los centros educativos serían las unidades clave de organización. Debido a que la magnitud, intensidad y configuración de los problemas sería específica para cada escuela o barrio, éstos deberían adecuar las metodologías de enseñanza aprendizaje y los sistemas de medición de la calidad según la complejidad de sus realidades locales.

- Se reorganizaría el trabajo a partir de la creación de equipos en donde docentes regulares, docentes de idioma materno, dirección y personal de apoyo (fonoaudiólogos, psicólogos, enfermeros) tendrían tiempos y espacios específicos para planificar, identificar problemas, e intercambiar experiencias.

- Se generarían espacios para la capacitación permanente de los docentes incluyéndose la formación en valores, especialmente aquellos que sustentarían el proyecto: la integración, la diversidad, la apertura, la colaboración.

- Los gestores deberían crear una visión compartida, analizando el "dónde estamos", "adónde queremos ir" y "cuáles son las concepciones y principios educativos que queremos promover" con todo el personal afectado al centro educativo y con los padres de alumnos.

Conclusiones

- Los análisis prospectivos sirvieron de base para el inicio de una innovación educativa en aquellos municipios que recibirían en los próximos años un alto porcentaje de extranjeros como consecuencia de la política de inmigración. La evaluación de la experiencia realizada por la Universidad de Lund indicó, entre otros resultados, "el rol fundamental que desempeñó el conjunto de estudios anticipatorios integrados para el diseño de las estrategias de implementación de la reforma"⁷.

- Los altos niveles de autonomía otorgados a las escuelas para que definieran los procedimientos y las estrategias pedagógicas más pertinentes para el logro de los objetivos, exigieron como condición necesaria un alto nivel de profesionalidad de los docentes. Tanto desde el punto de vista pedagógico en sentido estricto como desde la organización institucional, el docente jugó un rol central en las transformaciones. Entre las numerosas consecuencias que produjo la mayor autonomía escolar sobre el desempeño docente, fue la exigencia del trabajo en equipo (la unidad de trabajo dejó de ser sólo el salón de clase para ser la escuela) y el fortalecimiento de su capacidad de evaluación de resultados.

- El estilo de liderazgo participativo, utilizado por los gestores durante el proceso de implantación de la innovación, permitió construir las redes comunicacionales que se caracterizaron por la doble vía, no sólo de emisión sino también de escucha, atenta a las demandas, ideas y propuestas para concretar una visión de futuro consensuada y compartida. Así se analizaron factores críticos, fortalezas y debilidades del centro para generar aprendizajes significativos, oportunidades y amenazas para construir el nuevo escenario y encontrar patrones de funcionamiento, pensar sobre qué debía permanecer y qué debía cambiar.

- Los tiempos y espacios asignados al centro para la formación de todos los actores en nuevas competencias y especialmente en los aspectos vinculados con los valores necesarios para que -por medio de la innovación- se pudieran obtener aprendizajes múltiples y significativos en los alumnos y docentes, así como también contribuir a la construcción de una sociedad de consenso y no de conflicto.

Qué lecciones podemos aprender

He comentado esta experiencia con la finalidad de que pudiera servir de disparador de interrogantes, tanto como para permitirnos reflexionar en voz alta sobre la importancia de una gestión educativa que no "aplaste" el cambio sino que lo facilite. En este sentido cabe preguntarse: ¿Cómo desarrollar gestores estratégicos con espíritu de prospectiva y que al decir de Senge⁸, "sepan qué debe suceder?" ¿Cuáles son las competencias que éstos deberán desarrollar para alentar a las organizaciones educativas al cambio, generar proyectos compartidos, redes de alianzas, liderar actores, fomentar la integración, aprovechar la diversidad? ¿Qué tanto deben comprender sobre los procesos por los cuales las diferentes partes de la realidad se interconectan y dependen recíprocamente?

El desafío a que fueron confrontados los gestores suecos fue al de abrir el centro educativo al aprendizaje, a que docentes de diferentes culturas e identidades encararan y resolvieran sistemáticamente problemas, generaran nuevas aproximaciones y experimentaciones, aprendieran a partir de la propia experiencia y de la de otros, originando conocimiento y trasladándolo a sus prácticas.

Si esto se logró fue gracias a la renovación de las prácticas de gestión del sistema educativo, el rediseño del trabajo educativo bajo los principios del fortalecimiento de la cooperación profesional a todo nivel, la integración de funciones antes separadas como el diseño y la ejecución, la reorganización de la comunicación a partir de redes y sobre todo, a la creación de una gestión flexible que supo aplicar estrategias diversas para promover soluciones específicas a problemas complejos, con creatividad.

Sin embargo, el gran principio articulador e integrador de la experiencia, fue el paradigma de la colaboración que permitió reunir los conocimientos y capacidades del profesorado, responder mejor a las limitaciones del entorno, mejorar la calidad del aprendizaje, fortalecer la confianza entre todos los actores y ayudar a que éstos superaran los fracasos y frustraciones que acompañaron los cambios en sus primeras etapas.

Finalmente, deseo agregar que esta transformación se logró también porque hubo líderes capaces de crear la motivación de que el camino era no sólo deseable sino posible, y seguidores que se revalorizaron en su rol al entender que, como señala Rifkin⁹ en su libro "El fin del trabajo", cuando ya las máquinas hayan sustituido al hombre en las industrias, no habrá tecnología que pueda sustituirlo en aquellos trabajos en donde los seres humanos deban trabajar con otros seres humanos, como en la educación.

Notas:

¹ Tedesco J. 1995. **El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y Ciudadanía en la sociedad moderna.** Madrid: Anaya.

² Navarro J, et al. 2000. **En perspectivas sobre la Reforma Educativa.** USAID, BID: Instituto Harvard para el Desarrollo Internacional.

³ Godet M. 1997. *De l'anticipation a l'action.* En *Manual de Prospective Stratégique 1.* Paris: Dunod.

⁴ Lesourne J. 1993. **Educación y Sociedad, los desafíos del año 2000.** Barcelona: Gedisa.

⁵ Paulston, PG. 1985. *Educational change in Sweden.* *Pedagogiska Institutionen: Lunds Universitet.*

⁶ Marklund et al. 1986. *Fran reform till reform.* *Pedagogiska Institutionen: Lunds Universitet.*

⁷ Marklund et al. *op cit.* en nota (6).

⁸ Senge, P. 1995. **La Quinta Disciplina en la práctica.** Barcelona: Granica.

⁹ Rifkin J. 1996. **El fin del trabajo.** *New York: PUTMAN'S SONS.*

* *Magister en Educación. Consultora en Gestión Educativa.*

ALGUNAS DIMENSIONES CRÍTICAS EN EL ANÁLISIS DE LA GESTIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

*Soc. Renato Opertti**

El análisis de la gestión de las políticas educativas en un sentido amplio se enmarca, por lo menos, en cinco aspectos que entendemos fundamentales para obtener una visión extensa e integrada que incorpore miradas externas e internas al sistema educativo.

En primer lugar, las políticas educativas establecen vínculos, ligazones y trabazones con los fines, modelos y estrategias de desarrollo y crecimiento que priman en un país en determinado contexto histórico y social¹. Desde su propia génesis, está necesariamente incorporada a las dinámicas de desarrollo y por tanto no puede separarse de los entornos y sus influencias. Reconociendo las interacciones con los entornos, las políticas educativas se reflejan siempre en un presupuesto quinquenal de sueldos, gastos e inversiones, cuyo tiempo de duración es inferior al desarrollo progresivo de una política educativa.

Las tensiones entre los tiempos de maduración y concreción de las políticas educativas y los presupuestos quinquenales de gobierno es un asunto permanente que no nos debe llevar a encasillar caprichosamente las políticas educativas en el tiempo de administración de un gobierno. Por la propia naturaleza de la educación, los marcos de política tienen que estar pensados en una perspectiva de mediano a largo plazo, lo cual plantea dificultades de adaptación a la lógica presupuestal. Pero a la vez, se debe tener en cuenta que los sueldos, gastos e inversiones para iniciar, desarrollar y consolidar las políticas educativas, deben necesariamente reflejarse en el presupuesto, entendido como un instrumento crítico de la planificación técnico-financiera.

Dentro de este primer punto, quisiéramos también marcar la relación de las políticas educativas con otras políticas sociales. Como decíamos, la política educativa no puede independizarse de la discusión sobre las estrategias de desarrollo y crecimiento que se plantean; tampoco puede divorciarse de la consideración y el análisis de cómo influyen en ella otros aspectos sociales. El sistema educativo tiene, a nuestro criterio, una tendencia muy fuerte a la autorreferenciación, a ser muy endógeno en su análisis, con una capacidad limitada o disminuida de verse dentro de un contexto más general, que esencialmente tiene que ver con el hecho de que la política educativa constituye una condición necesaria para el logro de determinados niveles de bienestar, pero por sí misma no es suficiente.

La educación no puede, por sí sola, asumir la responsabilidad de la formación de la calidad de nuestros recursos humanos sin que se muevan, en el mismo sentido, otras piezas institucionales para que precisamente las políticas educativas puedan fortalecerse y crecer. La ejercitación del voluntarismo autárquico configura un acto de miopía cultural y social, que lleva muchas veces al desánimo, al fatalismo y a la resignación. Esta tendencia negativa de la autorreferenciación lleva a que la educación pueda verse a sí misma con relativa independencia de los contextos y de las instituciones que contribuyen a regular el comportamiento de una sociedad.

En segundo lugar, nos gustaría mencionar la propia formulación de las políticas educativas. ¿Cuál es el rol que tiene o que se le reserva a la planificación en la formulación de las políticas educativas? Partimos de la idea de que el planeamiento no es un conjunto de normas que expresan un deber ser², pautado por el estricto cumplimiento de procesos y actividades desligadas de consideraciones e intervenciones sobre la diversidad de contextos que influyen en el quehacer educativo, sino más bien es la capacidad de articular una propuesta estratégica de conocimiento, de entendimiento y de actuación sobre realidades que a la vez son dadas y construidas. Esto no sólo implica tener una visión dinámica e

interrelacionada de los elementos que conforman un sistema en estado de mutua dependencia, sino también entender que el planeamiento en un sentido estratégico cruza al sistema educativo en su conjunto, desde los niveles centrales hasta el centro educativo y las aulas. No podemos pensar que el planeamiento es propiedad del nivel central, porque en ese caso, trabajaríamos sobre un concepto timorato y mutilado de la acción de planificar, separando y fracturando las fases de diseño e implementación de las políticas educativas sin capacidad de retroalimentación crítica. Planificar incluye una secuencia lógica y sustantiva de acciones de diseño e implementación.

Nos preguntamos si este concepto de planeamiento está presente y de qué forma lo está, cuando se formulan políticas educativas. ¿Qué grado de precisión y alcance tienen las mismas? ¿En qué medida son expresiones de deseo, una necesidad transformada en objetivo general pero sin aterrizaje o presentan un desarrollo y una secuencia lógica que es consistente en todas las fases de su concreción? La formulación de políticas asimilables a una enunciación de buenas intenciones puede generar engaño y frustración en la medida que los objetivos generales no se desagregan en específicos; no se definen los contenidos de la política, las estrategias de implementación, su horizonte de tiempo así como tampoco sus costos. Estos últimos deben insertarse orgánicamente en el diseño de políticas para garantizar sustentabilidad técnica y financiera.

El conjunto de los aspectos reseñados hace en definitiva a la calidad técnica de las políticas formuladas, que se resume en la búsqueda de la intersección óptima entre cantidad y calidad del gasto. Ante todo, no es un problema de cantidad sino de objetivos en torno a los cuales trabajar y consensuar; después inexorablemente vendrá la discusión de los recursos necesarios para implementar esos objetivos. Si empezamos por discutir cantidad sin conceptualizar calidad, podemos aumentar los recursos pero corremos el riesgo cierto de no marcar diferencias en los resultados. Si nos planteamos, por ejemplo, un determinado objetivo de universalización de cobertura, nos debemos hacer la pregunta sobre cuánto cuesta en inversión de obra física, en equipamiento didáctico, en formación y capacitación de recursos humanos, entre otros aspectos relevantes. Estamos diciendo que la voluntad política de realizar objetivos y metas debe tener consistencia y sustento técnico-financiero, articulando cantidad y calidad.

En este marco, se genera una interrelación dinámica entre conceptos e instrumentos. En América Latina, en los últimos diez o quince años, se ha insistido reiteradamente en la aplicación de instrumentos que carecían, en algunos casos, de contenido o bien el mismo era débil o pobre -por ejemplo, la descentralización territorial y financiera sin sustento pedagógico, o la privatización de los servicios (subsidios a la demanda o la oferta) como forma "mágica" o única de mejorar el desempeño de los centros educativos³. Los modismos instrumentales han afectado a buena parte de los países de América Latina, y lo que se está revisando en la actualidad es la relación que debe trabarse entre los objetivos, los contenidos y los instrumentos -por ejemplo, en el caso de la descentralización- para efectivamente mejorar la gestión.

En tercer lugar, nos preguntamos sobre las supuestas claves del consenso y la legitimidad de las políticas educativas. Hay una tensión muy fuerte, que permea el sistema educativo en su conjunto, entre la verticalidad de las relaciones y la horizontalidad de las discusiones. Cuando discutimos las políticas educativas en los diferentes niveles del sistema, ¿prima la horizontalidad en la discusión entre un inspector y un director, o entre éstos últimos y los docentes o entre el cuerpo directivo y los mandos medios? ¿Estamos acostumbrados culturalmente a admitir visiones e interpretaciones distintas a las que abrigamos y a asumir que la horizontalidad de la discusión es un espacio de legitimación del consenso de la política educativa? ¿O estamos acostumbrados a que se nos diga "esto es así" y contestamos "bien, acatamos" o disintimos y "nos rehusamos a discutir"? ¿Cuáles son, en definitiva, las bases necesarias para generar una cultura de la discusión horizontal en el sistema educativo? No se trata únicamente de ambientar espacios saludables de contrastes de perspectivas y de consolidación de la pluralidad en la construcción colectiva, sino también de reconocer que el poder está presente en la diversidad de relaciones que se dan en el sistema educativo y que por tanto, no es únicamente un problema cupular.

El desafío principal radica en superar el precepto "hay que bajar línea" y comprometernos sí en el armado colectivo de la política educativa, favoreciendo la horizontalidad de la discusión sin caer en un esquema ingenuo de participación retórica.

¿Cómo nos comprometemos y nos involucramos con lo que sentimos que es una buena decisión de política educativa? Si pensamos en determinados objetivos generales de política educativa –mejorar la calidad de los aprendizajes y aumentar la equidad social–, seguramente nos pondremos rápidamente de acuerdo; el tema central es cómo los concretamos o bien cómo pactamos el disenso para el desarrollo de los mismos. Asimismo, nos debemos también interrogar sobre las características y los contenidos de la comunicación para situarla en un marco amplio de análisis, evitando el predominio de posturas corporativas con el síndrome del interés afectado. Si no reflexionamos ni desarrollamos los espacios y los márgenes para los acuerdos y los disensos, la concreción de las políticas educativas se verá severamente afectada. Tampoco la comunicación es un problema únicamente cupular.

En cuarto lugar, nos interrogamos sobre la propia gestión de las políticas educativas o visto en una perspectiva más amplia, sobre la necesaria integración entre las fases de diseño e implementación. A nuestro criterio, se comete un grave error si apostamos a su nítida separación, esgrimiendo que hay roles bien diferenciados de diseñadores e implementadores. La evaluación continua es fundamental como elemento unificador de ambas fases, buscando aunar una visión que deriva de un nivel central y que se va progresivamente construyendo y transformando conforme se acerca a su destino final – las aulas - ya sea como actividad, resultado o impacto.

Otra forma de separación que causa problemas, es el eje técnico/administrativo. La distinción radical entre una esfera de acción administrativa “rutinaria y poco productiva” y una pedagógica-didáctica conspira contra la asunción de roles de gerenciamiento de las instituciones educativas. No se visualiza adecuadamente que la realidad es un todo cuyo desmembramiento permite identificar y priorizar áreas de intervención, pero en modo alguno sustituye la visión de conjunto que se debe tener. Lo que importa finalmente es que un buen gerenciamiento constituya un medio adecuado para incidir positivamente en mejoras de aprendizajes socialmente distribuidos de forma más pareja. Precisamente por no tener muchas veces una perspectiva del todo en su conjunto, terminamos por fragmentar e inundar la realidad con acciones parciales y bajos resultados, distanciando la gestión institucional de la pedagógica. El manejo de la diversidad de elementos implicados en la gestión, es un activo que debe ser aprovechado para incidir de manera más eficiente y más eficaz.

Bajo el supuesto de entender la necesidad de integrar y tener en cuenta múltiples aspectos, la gestión de las políticas educativas debería pasar por jerarquizar el centro educativo como espacio estructurador de la gestión, y de la construcción de los procesos y actividades implicadas para lograr optimizarla. Los centros educativos no son islas en la cual desembarcan insumos no ambientados en políticas educativas, sino que configuran el eje canalizador de las acciones que el sistema planifica en su conjunto.

Por último, nos gustaría referirnos a dos aspectos metodológicos que están presentes en los procesos de gestión de las políticas educativas. Primeramente, es necesario entender que al igual que asignamos relevancia a los condicionamientos de tipo estructural en las conductas y resultados, también debemos poner énfasis en el mundo de las expectativas y las aspiraciones de la diversidad de actores implicados en el quehacer educativo -por ejemplo, jóvenes y padres-. En los estudios realizados a nivel del Ciclo Básico de Educación por el Programa MESyFOD (Modernización de la Educación Secundaria y la Formación Docente), se ha observado que cuando los padres y los hijos comparten un proyecto educativo común, esto es, cuando ambos tienen las mismas aspiraciones sobre el máximo de instrucción que se espera alcanzar, los rendimientos en las pruebas censales de aprendizaje en los 3^{eros} Años de Ciclo Básico son más altos que cuando hay disenso familiar⁴.

Hay todo un espacio de trabajo sobre el mundo de las expectativas, en la relación familias - jóvenes- educación que no puede pasar inadvertida en la consideración de la gestión de las políticas educativas. Debemos, en muchos casos, superar la visión determinista de creer que todo viene de afuera, impuesto, y que en consecuencia, nuestra capacidad de respuesta es casi nula, resignándonos al fatalismo o a la propia lógica de los hechos. Nosotros también podemos -como sujetos actuantes-, intervenir activamente en modificar las situaciones, si abrigamos una visión dinámica e interactiva de la realidad.

Asimismo, debemos también intentar superar las brechas y las discrepancias entre un discurso teórico progresista y una práctica retrógrada, lo cual lleva a la perversa consolidación del "doble discurso" que tanto criticamos legítimamente. En gran medida, se trata de realizar la auto-crítica y ver cuán distantes o cuán cercanas están dichas prácticas de nuestros conceptos guías. En definitiva, es parte sustantiva del sinceramiento ético e intelectual.

Notas:

¹ La relación entre educación y desarrollo, vista desde una perspectiva regional latinoamericana, puede consultarse, por ejemplo:

UNESCO/CEPAL/PNUD.

Nassif, R., Rama, G. y Tedesco, J . 1984. **El sistema educativo en América Latina. Educación y democracia.** En Serie Educación y Sociedad. págs. 105-13. Buenos Aires: Kapeluz.

PNUD/Educación. Gómez Buendía, H. (director). 1998. **La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano.** En Concepciones de estado y educación. Capítulo 4. págs. 119-156. Colombia: Tercer Mundo Editores.

Desde una perspectiva nacional, pueden consultarse por ejemplo:

Rama, G. 1987. **La democracia en Uruguay. Una perspectiva de interpretación.** Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

ANEP, Rama, G. (dirección técnica general) y Operti, R. (supervisor técnico y redactor principal). 2000. **Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay.** En Educación y sociedad, una visión del pasado que desafía al presente y al futuro. 1995-1999. Capítulo I. págs. 21-26. Montevideo: Impresores Asociados / Fotosistemas S.A.

² Las diferentes dimensiones de la planificación son analizadas en:

Ander_Egg, E. 1996. **La Planificación Educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores.** págs. 13-4. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

La evolución de los procesos de planeamiento educativo en la segunda mitad del siglo XX pueden consultarse en:

Magnen, A. 1990. **Los proyectos de educación: preparación, financiación y gestión.** En UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. págs. 7-28. París: UNESCO.

³ Para una discusión de estos temas, véase por ejemplo:

BID. 1996. **¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la Educación en América Latina?**. En Seminario sobre Reforma Educativa. Buenos Aires: BID.

McEwan, Patrick, J. y Carnoy, M. 1999. *The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile Voucher System*. En *School of Education*. Stanford University. California.

CEPAL, División de Desarrollo Social. 2000. **¿Hacia donde va el gasto público en educación? Logros y desafíos**. En Serie Políticas Sociales. Volumen II. Reformas sectoriales y grupos de interés. Santiago de Chile: CEPAL.

CEPAL, Franco, R. (coord.), Opertti, R. y De Armas, G. 2001. **Reflexiones sobre la Reforma Educativa en Uruguay (1995-1999)**. En Sociología del Desarrollo, Políticas Sociales y Democracia. págs. 312-322. México: XXI.

CEPAL, Franco, R. (coord.), Cosse, G. 2001. **El sistema de voucher educativo: una nueva y discutible panacea para América Latina**. En Sociología del Desarrollo, Políticas Sociales y Democracia. págs. 289-3. México: XXI.

⁴ El censo de aprendizajes se aplicó en las áreas de Matemática, Lengua Materna, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales en los 3^{eros} Años de Ciclo Básico de Educación Media (año 1999) en liceos públicos y privados así como en escuelas técnicas. Sus principales características y resultados pueden consultarse en MESyFOD, ANEP / Primera comunicación de resultados. Montevideo. MESyFOD/ANEP. 2000. Sobre la incidencia del consenso familiar en los resultados, puede consultarse MESyFOD. ANEP/ Formación de actitudes y opiniones: los estudios desde la perspectiva de los estudiantes. Séptima comunicación. Montevideo. MESyFOD/ANEP. 2000.

**Coordinador General, Unidad Ejecutora de los Programas de Educación Media y Formación Docente, MES y FOD, Programa de Modernización de la Educación Secundaria y la Formación Docente; UTU/ BID y Programa de Fortalecimiento de la Educación Técnica, ANEP. Docente e Investigador, Universidad ORT Uruguay.*

CULTURA INSTITUCIONAL: ASPECTOS Y ESTRATEGIAS A TRABAJAR

**Mag. Ruth E. Cruz Cárdenas*

Introducción

Antes de abordar el tema, queremos poner el énfasis en la necesidad de entender que cuando estamos preocupados por la gestión, cuando deseamos actualizarla y mejorarla, cuando queremos innovar a través de ella, estamos iniciando un proceso que no se acaba en la incorporación de conocimientos, de técnicas, de un léxico determinado, de algunas acciones, en el marco de ciertos enfoques o concepciones acerca del centro educativo.

Se trata de comprender nuestra acción en el marco de un paradigma diferente al que ha sido dominante hasta el momento. Paradigma que ha sido en el cual nos hemos educado, como escolares, y en los centros de formación docente. A nuestra historia profesional y personal está integrada una racionalidad, una lógica que se sustenta en nuestras vivencias y valores, en nuestras creencias y prioridades. Es preciso construir un referente que oriente nuestro pensamiento y nuestra acción, que promueva una gestión distinta: por ahí debiera ir nuestro mayor esfuerzo.

Por eso es necesario situarnos en un nuevo paradigma, en una racionalidad, en una lógica distinta, que es preciso construir para cambiar realmente. Como ha expresado Aguerrondo, las acciones innovadoras son cambios realmente, cuando están orientadas e impactan en los aspectos estructurales. En este proceso de cambio, nuestro esfuerzo se orienta a modificar, en primer lugar, nuestro concepto de institución.

La idea de institución

Concebimos a la institución como un escenario de interacción social. No reconocemos a la organización, aspecto más visible de una institución, como tradicionalmente se ha hecho, como un ser vivo, como un instrumento, como una máquina. La institución no es un sistema acabado una vez estatuido, no es un modelo absoluto, sino que la institución es un "constructo": es una construcción permanente a cargo de los individuos que la integran, los actores, entendida así en el marco de una racionalidad relativa. La institución es un producto, en el que los individuos cuentan, pesan fundamentalmente, reconociéndoles el poder que naturalmente tienen, como seres pensantes y activos, con voluntad, sentimientos, emociones, creencias y convicciones.

La organización no es el producto de un diseño acabado, sino que ella es un marco en el que los individuos y los grupos se modifican unos a otros, y recrean la institución. No la determina la racionalidad del diseño sino, fundamentalmente, su dinámica

Una mirada a la institución: su cultura

A esta concepción sociológica de la institución, le corresponde una investigación naturalista, que pretende comprender y no sólo medir, a través de una búsqueda de corte etnográfico que desplaza la exclusiva mirada positivista, racional, que pretende abordar a la institución desde la razón únicamente; aparece entonces lo subjetivo, se reconocen los valores, las creencias de los individuos y del colectivo.

Si partimos de esta idea, la cultura del centro educativo aparece como un componente relevante, a considerar tanto como los objetivos, los recursos o la tecnología. Este aspecto es clave para comprender la institución en la que estamos y para generar cambios en la gestión. Y como todo está relacionado, y debe ser coherente en el marco de ese paradigma, a un estilo de gestión institucional le corresponde una concepción de docente, de evaluación, de participación, una acción directiva. Schein, en Gore y Dunlap (1988, pág. 63)¹, definió la cultura organizacional como:

".. el patrón de supuestos básicos que un grupo dado ha inventado, descubierto o desarrollado en el proceso de aprender a enfrentar problemas de adaptación externa e integración interna, y que han funcionado lo suficientemente bien como para ser considerados válidos, y en consecuencia para ser enseñados a los nuevos miembros como una forma correcta de percibir, pensar y sentir en relación a esos problemas".

La cultura de una institución es representada por algunos autores, como un iceberg, del cual la parte saliente y visible la constituyen los llamados **artefactos**, indicadores de estratos intermedios y básicos, que sostienen y soportan a esos emergentes.

A los **valores** los inferimos a partir de lo que dicen los miembros y los documentos de la organización, son aspectos expuestos, manifiestos de una cultura; es en los **supuestos** donde encontramos los valores reales del grupo, los fundamentos de la conducta. Suelen ser inconscientes y determinan "la forma en que los miembros del grupo perciben, piensan y sienten".

Son estos aspectos claves para realizar un diagnóstico institucional, para "mirar" la institución, y construir "saber reflexivo" sobre ella. No alcanza con conocer las puntas del iceberg, es preciso conocer lo más entrañable de ella, aquello que está en el imaginario colectivo, tanto con relación a lo que es una organización, a cómo se desempeñan los roles dentro de la estructura institucional, y a cómo se relacionan sus integrantes en la interacción.

Creemos que si no se dan verdaderos cambios en dichos aspectos estructurales de la organización, en aspectos sustantivos, como su cultura, no habrá cambio, sólo habrá un vocabulario nuevo, algunos novedosos documentos y tecnologías, pero en un marco referencial incambiado. A continuación consideraremos un aspecto que hace a esta nueva cultura institucional: los conflictos.

Los conflictos

En toda institución educativa hay conflictos, entre profesores, entre profesores y alumnos, entre alumnos, profesores y padres de alumnos, entre profesores y la dirección, entre padres, entre sectores.

Si bien comienza a prestársele atención a los conflictos, especialmente en el comportamiento organizativo, y algunos lo consideran un "tema clave" de la organización, la situación más común que se da en nuestros centros educativos, es la de una indiferencia hacia la realidad del conflicto, la intranquilidad ante ellos, la pretendida destrucción de quienes los plantean, la confrontación personal de quienes sustentan posiciones o ideas divergentes, especialmente con la Dirección. La explicación de esto, es la manifestación de una ideología dominante, la tecnocrática positivista, que niega y estigmatiza la existencia del conflicto, en el marco de una visión reduccionista y simplificadora de la realidad.

El conflicto no sólo debiera ser reconocido como natural a la organización, sino que sería positivo abordarlo también como un valor, en tanto las posiciones discrepantes pueden y deben generar debate, (debate ausente en general en la docencia, ausencia que desprofesionaliza), y servir de base para la crítica pedagógica, y la articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras. El conflicto es considerado en función de la racionalidad educativa desde la que se emiten los juicios.

Jares² (1991, pág 108), Profesor de Didáctica y Organización escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Coruña, España, define al conflicto como:

"...un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes".

Es un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos. Para la visión tecnocrática positivista el conflicto es negativo, no deseable, sinónimo de violencia, de disfunción o de patología, y en consecuencia, una situación que es necesario corregir y evitar. El disentir, origen frecuente de conflictos, es considerado como una actitud negativa.

En el plano educativo, en la enseñanza y en los materiales curriculares, el conflicto en general, se presenta como algo negativo, o se soslaya; la visión que transmite el currículo es «aconflictiva» tanto en el plano social como en el científico. No se percibe por parte de los estudiantes el conflicto intelectual y normativo en las áreas temáticas.

En el plano organizativo, las teorías clásicas, omiten la referencia al conflicto, o lo presentan como una desviación, algo disfuncional patológico. Es visto como un indicador de desajustes o insatisfacciones. Desde esta perspectiva, la gestión de la escuela sólo será estable, facilitada y facilitadora, cuando sea posible prever y minimizar los conflictos. Lo que se sugeriría, entonces, sería una intervención previsor y oportuna, a través de una cuidada programación de actividades y de la utilización de los procesos de control para evitarlos, o para anularlos. Un buen director en este sentido es quien demuestra competencia para evitar situaciones conflictivas.

Una característica distintiva de esta racionalidad es el culto a la eficacia en la gestión; la cual se configura como algo objetivo, neutral, técnico y absoluto. La eficacia pasa a ser el objetivo institucional, convirtiéndose en el criterio o referente principal para la toma de decisiones. Se trata de mantener el *statu quo*, evitar la gestación de los conflictos, y saber limitarlos, reducirlos, eliminarlos; se gestiona el conflicto pero para mantener el control.

Otra característica de esta racionalidad es el papel que juega el conflicto en la relación entre teoría y práctica. Se cree que el conflicto se produce en la práctica por una mala planificación o por una falta de previsión. Por estar la práctica dependiendo de la teoría, los mayores esfuerzos que deben realizar los gestores se centran en la planificación y el control. El conflicto por lo tanto será siempre un problema teórico, frente al cual habrá de tomarse medidas correctoras para resolver "la disfunción" que los prácticos deberán ejecutar, siempre separando hechos de valores. Para esta racionalidad la neutralidad es una obsesión, los conflictos que no pueden controlarse técnicamente, se consideran de naturaleza ideológico política, y por lo tanto no pertinentes a la escuela.

El enfrentamiento positivo de los conflictos puede favorecer los procesos colaborativos de la gestión escolar para que las escuelas como organizaciones sociales se conviertan en un entorno cultural en el que se promuevan valores de comunicación y deliberación social, interdependencia, solidaridad, colegialidad en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía y capacidad institucional de los centros escolares.

Este reconocimiento no significa que veamos la realidad sesgada permanentemente por los conflictos, y que los mismos sean siempre constructivos. Cuando un conflicto se hace crónico y no se resuelve, deja de tener sus propiedades "vitalizantes" y democráticas para el grupo, pudiendo llegar a ser un elemento desestabilizador del mismo.

La participación y la evaluación

Estas ideas reafirman la importancia de la **participación** como un proceso de construcción de lo nuestro, como una cultura que impregna la concepción que tenemos de la naturaleza humana. Implica un modo de entender las relaciones personales, de enfrentarse a la verdad y de concebirla; un esquema, vital, una manera de percibir y de sentir, de entender y solucionar los problemas y los conflictos.

La participación puede ser vista como técnica para motivar, como un recurso al servicio de la gestión, o como un proceso de aprendizaje, un medio de formación y crecimiento profesional de los docentes. También la **evaluación** se instala de manera diferente: ¿es una práctica de control, de dominio jerárquico en manos del directivo, o es una práctica de desarrollo humano y profesional del evaluador y del evaluado? Al evaluar a un docente no sólo evaluamos su actuación aislada, sino que evaluamos nuestra gestión, los materiales, los recursos y su administración, la política de formación permanente, entre otros.

El Director aparece en este paradigma como un actor institucional clave, que ocupa un lugar estratégico en la organización. Desde una concepción tecnocrática, normativa, el Director asume una función de planificador y controlador, asociado a una estructura vertical y fuertemente jerarquizada. Nos interesa destacar del directivo, especialmente su liderazgo, esa capacidad de liderar, como persona y como profesional, de animar, de orientar procesos.

Traemos una idea de Beltrán Llavador³: la dirección no puede entenderse sin liderazgo, y nos dice que el concepto de liderazgo ha sufrido también variaciones a lo largo de estos años, pasándose del "liderazgo transaccional" al "liderazgo transformacional". El primero se centra en las tareas, en las transacciones entre líder y seguidores, y el transformacional se orienta a las personas, y consiste en la habilidad del líder para concebir una nueva condición social y comunicar su visión a los seguidores.

Este liderazgo tiene, entre otros rasgos, la capacidad de transformar la dimensión cultural de las organizaciones, está orientado al cambio a través de la participación; el liderazgo no está restringido a una persona, es algo a ser compartido e implica toma de decisiones compartidas. Los cambios, en el marco de esta concepción institucional, que reconoce especialmente el aspecto cultural, no se logran de un momento para el otro. El cambio implica la promoción de nuevos valores y subyacentes básicos, y se centra más en los procesos que en los resultados.

Creo que no será fácil hacer realidad lo que hoy nos planteamos como gestión ideal, si no nos proponemos modificar nuestras ideas básicas y nuestros supuestos más arraigados sobre algunos aspectos. Si esto no ocurre, posiblemente habrá integraciones, novedades superficiales, que solamente podrán generar perjudiciales desajustes y enquistamientos.

Notas:

¹ Gore, E. y Dunlap, D. 1988. **Aprendizaje y Organización**. Una lectura educativa de las Teorías de la Organización. Buenos Aires: Tesis.

² Jares, X. 1997. **"El lugar del conflicto en la organización escolar"**. En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 15. Micropolítica en la Escuela.

³ Beltrán Llavador, F. 1996. **"Tradición y Cambio en la Dirección Escolar"**. En Frigerio, G. y otros. El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Buenos Aires: Santillana.

* *Magister en Educación. Docente y tutora en el Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.*

TRABAJO EN EQUIPO: DE LA TEORÍA A LA CULTURA INSTITUCIONAL

María Ema Pintos Artigas*

Fernando Martínez Sagasta**

1. Introducción

Quienes realizamos este estudio, Coordinadores Adscriptos en el área de 5° y 6° año de bachillerato de una institución educativa privada, trabajamos desde hace veinte años en la formación, seguimiento y acompañamiento personal y grupal de sus estudiantes. Nuestras experiencias en el ámbito de la misma, nos permite percibir que los distintos educadores que integramos los diferentes campos disciplinares, cuando nos reunimos para trabajar en equipo, en reiteradas oportunidades lo hacemos en grupos separados, especialmente con relación a nuestras disciplinas, o, adoptando formas limitadas, en el sentido de que los educadores no ejercemos la enseñanza conjunta dentro del aula. Se trata de un trabajo en equipo que se concentra en lo inmediato, en el corto plazo y excluye los problemas de planificación del plazo más largo, o de una forma impuesta o más dirigible, que es buena para cuando se inicia en la modalidad de trabajo en equipo, pero que no es deseable se extienda en el tiempo, -lo que constatamos ocurre en ocasiones-. Frente a estas percepciones deseamos indagar cómo estamos interactuando los educadores en los diferentes equipos de trabajo.

Consideramos al trabajo en equipo como enriquecedor de los procesos educativos y le otorgamos gran importancia a su proyección en el tiempo, por esto pensamos que nuestro aporte puede colaborar en que se llegue a esta toma de conciencia, e ir poco a poco, transformando la teorización del tema en una verdadera cultura de trabajo en equipo. Nuestro propósito, pues, es **indagar si el trabajo en equipo es favorecido o no, por la interacción entre los educadores**. Para orientar nuestro estudio nos planteamos la siguiente interrogante: ¿la interacción entre los educadores favorece o no, el trabajo en equipo en 5° y 6° año de bachillerato de la institución en que trabajamos? Abordando aspectos que surgen de esta pregunta y que sirven como aproximación, la desagregamos en: ¿quién determina los equipos?, ¿para qué funcionan?, ¿cómo están funcionando?, ¿qué tipo de equipos trabajan?, ¿qué logros alcanzan estos equipos?.

2. Marco teórico

Sin duda el trabajo en equipo no es sencillo, conlleva dificultades y deficiencias que son muy frecuentes. Fullan y Hargreaves (1999), describen tres formas de trabajo en equipo que nos permiten visualizar estas realidades y ejemplifican muy bien sus carencias. 1) La "balcanización", en la que el trabajo se da en grupos particulares, se unen quienes trabajan más estrechamente; en ocasiones estos grupos sustentan puntos de vista diferentes respecto del aprendizaje, las formas de enseñanza, la disciplina, el currículum. Se integran a estos grupos, tanto educadores conservadores como innovadores. La balcanización puede traer falta de comunicación, indiferencia, rivalidad y el que los educadores transiten por senderos distintos y a veces opuestos. 2) El trabajo en equipo "fácil", descrito como aquél que adopta formas limitadas en lugar de amplias. Los principales componentes del aislamiento permanecen indemnes, es decir, los educadores planifican juntos pero no comparten en el aula, perdiendo así la riqueza de la mutua observación, la investigación y el consejo acerca de sus prácticas. No se trabaja sobre el modo de enseñar, no tiene en cuenta los principios de una reflexión, el cuestionamiento, la indagación, el diálogo y la misma crítica; el trabajo en equipo no debe limitarse a la cercanía, a la afinidad, y debe estar dispuesto a enfrentar discusiones, desacuerdos y conflictos de distinta índole para

poder alcanzar una cooperación eficaz. 3) El trabajo en equipo "artificial", o modalidad más controlada por las jerarquías, en la cual éstas pueden regular o dominar; se caracteriza por la implementación de procedimientos formales, específicos, tendientes a la planificación conjunta entre los educadores, dejando de lado metas que no se pueden predecir con antelación. Esta modalidad tiene posibilidades negativas y positivas según cómo y cuándo se ponga en práctica. Puede quedar reducida a un sustituto administrativo de las culturas del trabajo en equipo, disminuyendo la motivación en cuanto a la cooperación entre pares, o puede ser el preámbulo de relaciones cooperativas más duraderas y eficaces entre los educadores.

Encontramos muy adecuado y relevante lo que estos autores expresan: "...las culturas del trabajo en equipo son muy complejas. No se pueden crear de la noche a la mañana. Muchas formas de trabajo en equipo son superficiales, parciales e incluso contraproducentes. No es posible tener culturas fuertes de trabajo en equipo sin un vigoroso desarrollo del individuo. Debemos evitar aplastar la individualidad en el impulso de eliminar el individualismo. Al mismo tiempo, no se debería dejar completamente solos a los maestros ni ellos mismos se deberían desasistir. El estímulo y la presión de un profesionalismo interactivo instituido servirán de fuente continua de nuevas ideas y sustentos, y de una forma de responsabilidad más adecuada a la profesión de enseñar, con sus elevadas exigencias y necesaria sabiduría"⁴.

Compartimos el concepto de cultura con estos autores como las creencias y expectativas orientadoras de cada escuela, haciendo énfasis en las relaciones entre las personas. En síntesis, "la manera como hacemos las cosas y nos relacionamos los unos con los otros"⁵. Ampliando estos conceptos también nos adherimos a las ideas de Marchesi y Martín (1998) en cuanto a que la cultura es el conjunto de las creencias y convicciones que tenemos los educadores y la comunidad educativa en relación con la enseñanza, el aprendizaje y el funcionamiento. Incluye las relaciones que se establecen, las normas que afectan a la comunidad y a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la comunicación y la colaboración entre los educadores.

No debemos considerar la cultura sin tener en cuenta la estructura del centro, entendiendo como estructura al sistema organizativo, la toma de decisiones, el tipo de participación y los roles de los distintos actores. Existe una interdependencia entre ambas. Las estructuras generan las culturas, los cambios en la cultura pueden llegar a modificar la estructura que existe. Por otra parte, el cambio en la cultura si no afecta a la estructura organizativa, puede quedarse sin sustento para proporcionarle validez y fortaleza. "En consecuencia, en algunos casos, no es posible establecer unas culturas escolares productivas sin que, antes, se efectúen cambios en las estructuras escolares que aumenten las oportunidades para unas relaciones de trabajo significativas y un apoyo colegial entre los profesores"⁶. Los cambios culturales presentan el objetivo de apoyar la labor de los distintos equipos de trabajo y favorecen la comunicación, la colaboración y el apoyo mutuo. Es evidente que cambios hacia estilos de mayor colaboración y flexibilidad organizativa ayudarán a mejorar las prácticas de enseñanza en el aula, lo que mejorará la calidad de la enseñanza.

Rosenholtz (1989) hace una diferenciación verdaderamente significativa en relación con las culturas escolares. Escuelas "en movimiento" o de aprendizaje enriquecido, y las escuelas "atascadas" o de aprendizaje empobrecido. Asimila bajo rendimiento, con docentes que por lo general trabajan solos, sin solicitar ayuda, "atascados". En las escuelas "en movimiento", la realidad es bien distinta, los docentes trabajan en equipo, reconocen lo difícil de la enseñanza, la necesidad de recibir ayuda y la solicitan sin que esto sea signo de incompetencia. La mejora de la enseñanza es más colectiva que individual. El análisis, la evaluación y la experimentación en compañía de nuestros pares, son condiciones bajo las cuales los educadores mejoramos.

Otro aspecto que queremos destacar y que favorece el trabajo en equipo son las cualidades, actitudes y conductas que marcan las relaciones personales en todo momento, tales como la asistencia, apoyo, confianza, sinceridad. Eso lleva a valorar tanto a las personas en lo individual cuanto en lo referido a los grupos a los que pertenecen. Todo lo anterior ayuda a tolerar las discrepancias, ya que las culturas de trabajo en equipo tienen una buena base sólida de seguridad apoyada en las relaciones personales. Las culturas de trabajo en equipo respetan y tienen en cuenta al educador como persona y reconocen su intención. Por otra parte debemos de tener en cuenta que una buena sociabilidad y un buen clima, no aseguran una gran eficacia; estamos completamente de acuerdo con la idea de que "cuando se trata de desarrollar culturas de trabajo en equipo no hay que confundir felicidad con excelencia"⁷.

En las escuelas de calidad los educadores somos valorados en nuestro esfuerzo individual y en la participación en equipos de trabajo. Estas escuelas tienen un proyecto en común, están abiertas a la comunidad, sus integrantes buscan objetivos en común, son flexibles en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, y son lideradas dinámicamente. Es nuestra convicción que las instituciones educativas deben formular estrategias, crear espacios, alentar disponibilidades, aunar esfuerzos individuales, en la búsqueda de la transformación del trabajo en equipo en verdadera cultura institucional, lo que sin duda beneficiará la interacción entre los integrantes de la comunidad educativa. Entendemos que los conceptos anteriormente expresados, vinculados al trabajo en equipo, tales como participación, comunicación, planificación, estilos de gestión, modalidades y formas de trabajo, estructura, cultura, profesionalismo educativo, relaciones interpersonales, cooperación, individualidad e individualismo, escuelas "en movimiento" y "atascadas", escuelas de calidad y otros, nos resultan un insumo sumamente útil para realizar nuestro análisis con el interés de contestar las interrogantes que nos planteamos respecto de la indagación propuesta.

3. Metodología

Si bien en nuestro estudio hacemos una combinación de los atributos naturalistas y holísticos del paradigma cualitativo con los atributos comprobatorios del cuantitativo, afirmamos que nuestra investigación presenta un enfoque fundamentalmente cualitativo dada la naturaleza del objeto de estudio. "La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable"⁸. La investigación cualitativa nos permite estudiar el contexto natural en donde las personas sienten, perciben, actúan, buscando comprender sus diferentes concepciones acerca de los fenómenos, a partir de los datos obtenidos y su posterior análisis.

3.1 Campo de investigación

Esta investigación la llevamos a cabo en el área de 5° y 6° año de bachillerato de la institución educativa que ya describimos. El universo en estudio está constituido por treinta y ocho educadores. Elegidos con un criterio de corte muestral intencional de tres o más integrantes por equipo, para lograr una medición y acercamiento más significativos al buen funcionamiento y organización de los mismos, consideramos siete equipos en total: cuatro equipos de tres educadores, uno de cuatro educadores y otro de cinco, que funcionan en relación con sus disciplinas; y un equipo de ocho, llamado Interdisciplinario, integrado por la Directora, la Coordinadora de área, cuatro Coordinadores Adscriptos, el Coordinador de Pastoral y la Psicóloga. Este equipo, creemos sea asimilable a lo que Fernández expresa como "grupos intersticiales"⁹: aquellos que se reúnen para tareas de conexión y articulación. Los nueve restantes no integran equipos de tres o más miembros por la conformación de las asignaturas, por lo que no serán incluidos en la muestra. A continuación presentamos la matriz metodológica que detalla la organización conceptual del proceso de investigación:

Dimensión	Variable	Indicador	Instrumento
Pedagógico Didáctica	Contenidos	Planificación previa	Entrevista
	Propuesta metodológica	Modalidad de propuesta	Entrevista
	Evaluación	Criterios de evaluación	Entrevista
Organizacional	Liderazgo	Estilo de liderazgo	Encuesta
	Coordinación	Niveles de coordinación	Encuesta
	Logros	Grado de satisfacción con respecto a los logros alcanzados	Encuesta
	Toma de decisiones	Carácter de las decisiones	Entrevista
	Comunicación	Modalidades de comunicación	Entrevista
	Participación	Finalidades de la participación	Entrevista
	Conflictos	Ubicación de los actores	Entrevista

Las principales dimensiones tomadas para el análisis serán dos: la pedagógico didáctica y la organizacional. La dimensión pedagógico didáctica hace a la institución educativa, es por esto que existe: le da especificidad, "constituyendo a las actividades de enseñanza y aprendizaje en su eje estructurante, actividad sustantiva y específica"¹⁰, entendiendo lo pedagógico en su más amplio sentido, es decir vinculado con todo lo educativo. La dimensión organizacional hace a la dinámica en cuanto a los roles, las funciones relacionadas con éstos, y temas conexos como las variables correspondientes a esta dimensión que figuran en la matriz. Lo organizacional está al servicio de lo pedagógico didáctico. Indagamos cómo interactúan los educadores en los equipos de trabajo referidos a estas dos dimensiones.

3.2 Herramientas

Las herramientas que utilizamos para la colecta de datos han sido la **encuesta** y la **entrevista semiestructurada**. La encuesta, sumamente útil como forma de aprehender un determinado mundo de percepciones que hallamos en el universo en su totalidad. Entendemos que todos los educadores del bachillerato integren o no equipos de trabajo, tienen una idea formada con respecto a tres variables consideradas macro, como el liderazgo, la coordinación y los logros; las tres pertenecientes a la dimensión organizacional. La misma consta de preguntas y afirmaciones, pasibles de ser cuantificadas en sus resultados. Aplicamos la totalidad de las encuestas, treinta y ocho, y recibimos contestadas treinta y cinco, lo que representa un noventa y dos por ciento de retorno. Y la entrevista semiestructurada es ciertamente válida para extraer información de una persona determinada, por eso estará teñida por su biografía, es decir, sus propias vivencias, no es una información aséptica y de ahí su real valor. Parafraseando a Blanchet, podemos decir que "la subjetividad del producto informativo generado es una propiedad de las entrevistas"¹¹. Planificamos nueve entrevistas, una a un integrante de cada equipo, elegido al azar; y las otras dos a informantes claves o calificados, siendo estos la Directora y el Coordinador de Pastoral. Ambos, por los roles que desempeñan tienen un conocimiento global y no solo parcial de los educadores que trabajamos en bachillerato y de los respectivos equipos de trabajo. Elaboramos las pautas para ordenar dichas entrevistas, siendo la referencia las tres variables consideradas en la matriz, de la dimensión pedagógico didáctica y las restantes de la dimensión organizacional que no fueron consultadas en la encuesta. Estas siete variables las consideramos específicas y muy significativas para el estudio de equipos de trabajo a nivel educativo. Realizamos las entrevistas uno u otro investigador indistintamente, todos los entrevistados aceptaron de buen grado y se extendieron en sus respuestas, lo que permitió una gran riqueza en la información que revelaron. Las mismas fueron grabadas, previo consentimiento, y

tuvieron una duración aproximada de cuarenta minutos cada una. Luego fueron desgrabadas y analizadas en forma independiente, por cada uno de nosotros. Más tarde hicimos una puesta en común y análisis en conjunto. Las dos herramientas fueron testeadas previamente a su puesta en marcha, con el propósito de verificar su pertinencia para la recolección de la información buscada.

La triangulación que llevamos a cabo con los datos e información obtenidos mediante ambos instrumentos, nos permitió visualizar su complementariedad, aumentando el valor de la información recabada. El estudio conjunto disminuyó las limitaciones que hubiera tenido su análisis por separado.

4. Análisis

Lo realizamos retomando las dimensiones pedagógico didáctica y organizacional y sus respectivas variables, constituyentes de la matriz metodológica antes descrita. Su organización fue de lo general a lo particular.

Los datos cuantitativos obtenidos muestran, en un análisis primario, la predominancia del apoyo de la Dirección al trabajo en equipo, con escasa influencia en su labor y pocas orientaciones pedagógico didácticas por parte de la misma. Se refleja esto también en las prioridades de una Coordinación que jerarquiza aspectos organizacionales, positivamente conceptuada y facilitadora de las interacciones entre los educadores. Indican que se sienten medio a poco conformes en relación a los logros conseguidos y que estos, a veces, son tomados como insumos para el futuro, con una tendencia a ser tenidos en cuenta en forma más frecuente.

Complementando el análisis de la encuesta con las entrevistas, encontramos que existe una tendencia positiva (42,9% a 88,6%) en cuanto al apoyo y el estímulo del trabajo en equipo por parte de la Dirección, y si bien se afirma mayoritariamente (siete de nueve entrevistados) que es llevado a cabo, existen diferentes matices en cuanto a la conceptualización del mismo. Por otra parte, aquellos educadores que por su rol tienen una visión más global del bachillerato, Directora y Coordinadores, conocen los distintos equipos de trabajo, mientras que los demás entrevistados (seis de nueve) conocen solamente de los que tienen relación directa, y mientras que de los otros, su conocimiento es difuso o poco claro, a excepción del equipo interdisciplinario.

Este equipo, habiendo sido creado por la Dirección General, se reúne sistemáticamente hace nueve años, realizando tareas de planificación, articulación, conexión y funcionamiento general, manteniendo un contacto permanente con el resto de los educadores. En el conjunto de los entrevistados y encuestados prevalece un conocimiento parcial respecto de los demás equipos, que son aquellos que corresponden a seis disciplinas diferentes, integrados por los respectivos docentes, en forma voluntaria y espontánea, orientados al desarrollo sin circunscribirse a un tiempo o espacio determinados, siendo esporádicamente reunidos por la Dirección para temas puntuales.

En cuanto a la participación, hay un estímulo por parte de la Dirección para el trabajo en equipo. Asociándose a esto, la Coordinación es considerada eficaz (45,7% a 80%) y se piensa que favorece en la interacción entre los miembros de los equipos, reflejándose esto en los resultados de la encuesta (42,9% a 88,55%). En cuanto a la finalidad de participar en estos equipos, surge un predominio de aspectos estructurales relacionados con lo organizacional. Los entrevistados expresaron: "el coordinar, dar distintos puntos de vista", "compartir las experiencias de otros", "puesta en común", "escucharse", "apoyo afectivo", "los aportes de cada uno, la crítica al otro inclusive en el error", "no sentirse solos y poder superar inseguridades". Manifestaron en forma escasa, enfoques pedagógicos y didácticos, "afinar programas", "proyecto educativo en común".

Queremos hacer notar la coincidencia que existe entre la finalidad de la participación que manifestaron los entrevistados con lo que surge de la encuesta referido a los aspectos más jerarquizados por la Coordinación (60% a 85,7%), que a su vez los educadores consideran de importantes a muy importantes dentro de la institución, el predominio de enfoques organizacionales.

Existe poca o escasa planificación previa en cuanto a los contenidos a desarrollar (seis en nueve entrevistados lo afirmaron). Diversas razones fueron dadas por la mayoría de los entrevistados, tales como: "tendencia al aislamiento, falta de coordinación en las asignaturas, no estar institucionalizado, no estar organizado, falta de hábito, no hay cultura", "ausencia de alguien que dirija, la existencia de cotos o feudos inexpugnables", "los años compartidos hacen que cada uno sepa lo que le sirve al otro docente", "falta afinar la parte metodológica de la planificación". Una minoría (tres en siete) de los equipos, sí planifica previamente.

En la modalidad de trabajo a implementar, tampoco hay acuerdos, a excepción de dos de los entrevistados que sí dijeron realizar una propuesta metodológica en conjunto en sus respectivos equipos. Se mencionó que "no existen pautas metodológicas", "que debería haber acuerdos sobre bases reales y buscar la mejor metodología para el alumno", "tiene que haber alguien indicado por Dirección para determinadas cosas, alguien que sepa de la materia", "tenemos métodos tan dispares que acercar las posiciones es muy difícil", se repitió "que existen esfuerzos aislados que quedan en el camino", "deberían darse acuerdos previos formales y sistematizados", incluso uno de los entrevistados dijo: "no, cada uno tiene su forma".

Si bien la mayoría (seis en nueve) de los entrevistados respondió que los criterios de evaluación no son elaborados en conjunto en el transcurso del año, sí hay acuerdos en aspectos puntuales como por ejemplo en el período de exámenes. Queremos rescatar que los entrevistados A y E y H contestaron que se ponen de acuerdo en sus respectivos equipos en el correr del año. Concretamente el entrevistado A dijo "sí, son discutidos abiertamente", el entrevistado E señaló que "la evaluación forma parte de la planificación", y el entrevistado H expresó "hemos discutido, yo he traído aportes y a lo largo del tiempo llegamos a acuerdos". En cuanto a la toma de decisiones, los entrevistados manifestaron que tanto los equipos como sus respectivos integrantes tienen posibilidades de tomarlas en aspectos relevantes, ya sea por ejemplo en "los procesos de la Pastoral del Colegio y grupos juveniles", "en la búsqueda de un método de trabajo en común", "en la elección de los temas más importantes para los cursos", "en las distintas formas de evaluar", "el poder resolver en relación a disciplina, en la imposición de límites". Se valora la libertad y autonomía que existen.

Consultados sobre la comunicación, el total de los entrevistados expresó que a nivel personal es de buena a muy buena, destacando lo positivo de las relaciones interpersonales. En cuanto al trabajo en equipo manifestaron que "no hay estilo de comunicación", "que es informal", "que no hay canales formales de comunicación", "no hay una comunicación académica, es esporádica y no fructífera", "no está asegurada porque gira en torno a las personas", contestó, que tanto a nivel personal como de trabajo en equipo, "se buscan los mecanismos más adecuados y eficaces" manteniendo un contacto sistemático.

En el caso de surgir un conflicto, como postura personal todos los entrevistados coincidieron en que intentan solucionarlo, no dejándolo de lado, ya sea mediando, haciéndolo explícito, dialogando respetuosamente. En cuanto a la posición del resto del equipo, surgieron diferentes respuestas: "algunos lo eluden, otros lo enfrentan", "hay quienes lo evitan por no separar lo profesional de lo personal", "restándole efectividad a la tarea", expresó que "el conflicto es una forma de crecimiento del equipo y de los integrantes del mismo". El trabajo en equipo supone, entre otras cosas, el ansia y la búsqueda consciente e inconsciente de logros, tanto sean personales como grupales. Debemos destacar que predomina (45,7% a 82,8%) un sentimiento de insatisfacción en cuanto a logros alcanzados, aunque en su mayoría (48,6% a 88,6%) están dentro de los objetivos propuestos. Se piensa que a veces (57,15%) se ven cumplidas las expectativas personales de los educadores encuestados, al igual que en ocasiones son tenidos en cuenta para posteriores trabajos (51,45%).

Para una mejor observación de la información analizada, presentamos la siguiente tabla, en donde categorizamos algunas características de las interacciones que, de acuerdo con la percepción de los educadores son "favorables" y "no favorables" para el trabajo en equipo.

Características de las interacciones entre los educadores

Características que favorecen	Características que no favorecen
Apoyo y estímulo de la Dirección al trabajo en equipo y a la participación.	Escasas orientaciones pedagógico didácticas por parte de la Dirección.
No influencia de la Dirección en la tarea.	Poca planificación previa en cuanto a contenidos.
Coordinación eficaz y facilitadora de interacciones entre los educadores	Minoría de acuerdos previos en relación con la metodología de trabajo.
Existencia de acuerdos en la evaluación para temas puntuales como por ejemplo exámenes.	Los criterios de evaluación no son elaborados en conjunto en la mayoría de los equipos, salvo para temas puntuales.
Posibilidad de toma de decisiones en aspectos relevantes.	El trabajo en equipo es poco evaluado por la Dirección.
Libertad y autonomía en el hacer.	Estilo de comunicación informal, dependiendo de las personas.
Relaciones interpersonales positivas.	En ocasiones, en los conflictos, no se separa lo personal de lo profesional, lo que impide superarlos.
Solución de conflictos en base al diálogo y el respeto.	Tendencia al aislamiento.
Los logros que se alcanzan son tomados como insumos útiles.	Sentimiento de insatisfacción en cuanto a los logros alcanzados.

Conclusiones

Si bien en la currícula del bachillerato no está presente la figura de la coordinación por asignaturas, como existe en primer ciclo, tampoco está instaurado el trabajo en equipo, tanto sea en torno a las disciplinas como entre ellas. Cabe destacar que en nuestra institución se ha iniciado un camino, aunque informal y poco sistematizado, existiendo un apoyo y estímulo de la Dirección en relación con el trabajo en equipo, ambos percibidos por los educadores en su mayoría. Contribuye a lo anterior que la no influencia de la Dirección en los equipos de trabajo es tomada como algo positivo, así como también la Coordinación existente es considerada eficaz.

Valoramos enormemente el sentido de autocrítica que demuestran los educadores, revelando sin reservas las falencias o insuficiencias que les son propias, en relación con aspectos pedagógico didácticos, tales como la falta de planificación previa, el no tener acuerdos en relación con metodología y evaluación, y en algunos aspectos organizacionales como la comunicación.

Están presentes en todas las entrevistas las creencias y convicciones de los educadores referidas a lo favorable y positivo de la modalidad del trabajo en equipo, a pesar de que no se dé, o que sea insuficiente, o adquiera en oportunidades facetas no deseables como la "balcanización", el trabajo en equipo "fácil" o "artificial" descriptos por Fullan y Hargreaves (1999). No tenemos aún criterios comunes en relación con la enseñanza, el aprendizaje y el funcionamiento, lo que lleva a que exista una tendencia al aislamiento.

Comprobamos, sin lugar a dudas que las culturas de trabajo en equipo son muy complejas y que si bien se vislumbran atisbos de ellas, pensamos que deberíamos como institución cambiar o intensificar aspectos instrumentales que modifiquen la estructura. Sugerimos lo anterior por convencimiento y a la luz de lo expresado por Marchesi y Martín (1998), en relación con cambios hacia culturas escolares productivas que requieren de cambios estructurales que tiendan a relaciones de trabajo significativas y a un apoyo colegial entre los profesores. Es de destacar la libertad y autonomía mencionadas por los entrevistados con respecto de la toma de decisiones, pilar fundamental que favorece el trabajo en equipo. Habla de una flexibilidad organizativa, que junto a estilos de mayor colaboración seguramente podrán contribuir a la mejora de la enseñanza.

Pensamos que este estudio nos revela la convicción que tienen los educadores respecto de las bondades del trabajo en equipo, del real alcance que se puede lograr cuando éste es relevante y significativo; y que la mirada reflexiva que posibilita el descubrir carencias, errores, así como también puntos fuertes no hace más que ayudar a intentar potenciar capacidades tanto personales como de equipo, llevando a la institución a estar "en movimiento".

5. Discusión

Entendemos que el propósito de la investigación se cumplió, permitiéndonos dar respuesta tanto a la pregunta orientadora, como a las preguntas en que fue desagregada. De acuerdo con lo planificado, y recorriendo el proceso de investigación y su análisis, surge quién determina los equipos, para qué y cómo están funcionando, los tipos de equipos que trabajan y el alcance de sus logros. Todo esto ayudó a elaborar las conclusiones anteriormente descriptas.

5.1 Limitaciones de este trabajo de investigación

Como toda investigación de corte cualitativo, no es generalizable y por ende sus resultados deben ser relativizados, así como también las percepciones de los educadores, por ser tales, no son transferibles. Por otra parte nueve educadores de los treinta y ocho, no integran equipos de trabajo de tres o más miembros, lo que limita nuestro estudio, incidiendo en las interpretaciones y conclusiones ya que no abarca el total del universo institucional.

5.2 Perspectivas

El largo camino, **Trabajo en equipo: de la teoría a la cultura institucional**, tiene un comienzo y unos primeros pasos que ya han sido dados; sin duda debemos seguir avanzando. No hay soluciones mágicas, ni certezas perdurables, lo cierto es que el trabajo de los educadores y sus elevadas exigencias están cambiando al igual que el mundo que nos circunda; si todos y juntos no nos ponemos en situación decidida de afrontar estos cambios, que tienen una voz cada vez más fuerte y resonante, nos quedaremos detenidos en el tiempo, paralizados por la incertidumbre y culpabilizados por tener en nuestras conciencias la carga de la ausencia o la limitación de respuestas ante demandas cada día más complejas y plurales.

En la teoría, así como en la mayoría de los discursos registrados, se visualizan muchas de las soluciones a nuestros errores o carencias, tanto en lo que nos es personal como en lo grupal, así como también lo referido a lo institucional. Tenemos un valor cada vez menos corriente; una buena autocrítica, y contamos también con una institución que muestra la voluntad política de ir acompañando y alentando, y, en ocasiones, motivando estos cambios.

Entonces, nos preguntamos, a sabiendas de que las culturas de trabajo en equipo y colaboración son muy complejas y difíciles de ser alcanzadas, ¿qué nos está limitando, qué obstaculizando?, o mejor aún ¿a qué estamos dispuestos, qué ofrecemos, qué intentaríamos modificar de nuestros comportamientos personales y profesionales?, ¿qué necesitamos como aportes de la Institución, qué nos puede brindar ella, en qué y cómo puede ir transformándose?, ¿en qué podemos todos fortalecernos?; sin olvidar nuestro carisma, la riqueza histórica, nuestras formas y maneras de hacer las cosas y relacionarnos entre nosotros y con lo que nos rodea, enriqueciendo nuestros valores de antaño con los que vamos incorporando por éticos, necesarios y comunitarios.

Tal vez el camino sea un reto, el reto de la reestructuración en la educación. Nos preguntamos: ¿cómo hacerlo viable?, ¿qué tenemos que hacer para que lo que queremos que pase, ocurra realmente?

5.3. Propuestas a nivel estructural y de procedimientos

Recontrato con los educadores, más allá de las horas de clase.

Espacios físicos y temporales para posibilitar acuerdos y reflexiones conjuntas (creación de talleres, tutorías, espacios para investigación).

Coordinador por equipo.

Coordinación interdisciplinaria.

Compartir en el aula la enseñanza conjunta.

Trabajo conjunto de los educadores de un mismo curso, para posibilitar la mejora en aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje.

Canales de comunicación formales y efectivos.

Evaluación del trabajo en equipo: en cada uno de ellos y también en forma global.

5.4. Propuesta diagnóstica para los equipos

Cuadro diagnóstico para identificar dónde se producen los problemas, los objetivos que no se cumplen, e impulsar al equipo para planificar las soluciones.

Actitud diagnóstica para mantener la claridad continua

PROBLEMA	DÓNDE ESTAMOS AHORA (Escala 1-10)	DÓNDE QUEREMOS ESTAR DENTRO DE UN AÑO (Escala 1-10)	PLAN DE ACCIÓN ¿QUÉ HAREMOS PARALLEGAR?
----------	--------------------------------------	--	--

Poniendo un fuerte énfasis en lo pedagógico y didáctico, lo que creemos redundará en una mejora de la calidad de la enseñanza.

Todo esto implica un cambio, y los cambios en ocasiones son dolorosos, a pesar de que se compartan y hasta se haya sido participe en su definición. Cambiar supone un concepto simple, pero demanda voluntad, trabajo y disposición, requiere que desaprendamos muchos hábitos, presupuestos, políticas y procedimientos del pasado. Sabemos que los cambios para alcanzar éxito, deben ser graduales, no se puede hacer todo junto, hay que planificarlo desde la institución y por tanto priorizar opciones o decisiones, en la búsqueda de la transformación. Compartimos lo expresado por Frigerio (1997) en relación con que "la institución debe aprender a transitar el camino del cambio, y corresponde a la conducción institucional modelar este proceso a través de la gradualidad de las decisiones que toma"¹².

Es nuestra convicción, y no solo nuestro deseo. Aspiramos a que la investigación que realizamos, sea un aporte verdaderamente significativo, para llevar adelante los procesos de cambio que contribuyan a guiar al trabajo en equipo: de la teoría a la cultura institucional.

Notas:

¹ Gore, E. y Dunlap, D. 1988. **Aprendizaje y Organización**. Una lectura educativa de las Teorías de la Organización. Buenos Aires: Tesis.

² Jares, X. Setiembre-Diciembre 1997. **"El lugar del conflicto en la organización escolar"**. En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 15. Micropolítica en la Escuela.

³ Beltrán Llavador, F. 1996. **"Tradición y Cambio en la Dirección Escolar"**. En Frigerio, Graciela y otros. El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Buenos Aires: Santillana.

⁴ Fullan, M. y Hargreaves, A. 1999. **La escuela que queremos**. p.108.

⁵ Fullan, M. y Hargreaves, A. 1999. **op cit**. p.71.

⁶ Marchesi, A. y Martín, E. 1998. **Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio**. p. 133.

⁷ Fullan, M. y Hargreaves A. 1999. **op. cit**. p.86.

⁸ Taylor, S.J. y Bogdan, R. 1987. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. p. 20.

⁹ Fernández, L. 1998. **El análisis de lo institucional en la escuela**. p.52.

¹⁰ Frigerio, G. et al. 1997. **Las instituciones educativas. Cara y Ceca**. p.69.

¹¹ Blanchet, A. et al. 1989. **Técnicas de investigación en Ciencias Sociales**. p.32. * Entrevistado = E

¹² Frigerio, G. et al. 1997. **Las instituciones educativas. Cara y Ceca**. p.16.

Bibliografía

- ANTÚNEZ, S. 1998. **Claves para la organización de Centros Educativos**. 4ª edición. Barcelona: Horsori.
- BLANCHET, A. et al. 1989. **Técnicas de investigación en Ciencias Sociales**. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, L. 1998. **El análisis de lo institucional en la escuela**. 1ª edición. Buenos Aires: Paidós.
- FRIGERIO, G. et al. 1997. **Las instituciones educativas. Cara y Ceca**. 7ª edición. Buenos Aires: Troquel.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. 1999. **La escuela que queremos**. Buenos Aires: Amorrortu.
- GAIRÍN, J. Y DARDER VIDAL, P. 1994. **Organización de Centros Educativos: aspectos básicos**. Barcelona: Praxis.
- HARGREAVES, A. 1999. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. 3ª edición Madrid: Morata.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. 1998. **Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio**. Madrid: Alianza Editorial.
- ROBBINS, H. y FINLEY, M. 1999. **Por qué fallan los equipos**. Barcelona: Granica.
- TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R. 1987. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires: Paidós.

**, ** Diploma en Educación, Universidad ORT Uruguay.*

Instituto de Educación

El Instituto de Educación se dedica a la investigación educativa, la formación docente de postgrado y la extensión. Creado en 1980 como una unidad de investigación, el Instituto ha sido pionero en nuestro país en investigar y asesorar en áreas como informática educativa, cambio e innovación institucional, desarrollo curricular y pedagogía de nivel superior.

Ha alcanzado una reputación internacional por sus investigaciones educativas, muchas de ellas pioneras en América Latina. Ha obtenido importantes premios científicos por su trabajo en esta área, entre ellos el Premio Nacional de Informática y el Premio CREI de Plata del Gobierno de España.

A nivel de postgrado el Instituto otorga el Master y el Diploma en Educación en las modalidades presencial y a distancia, con la cooperación académica de la Universidad de Harvard y el Diploma en Planificación y Gestión Educativa. Dicta los Certificados de Actualización en Ciencias de la Educación (CACE) y Gestión de Centros Educativos (CGCE) orientados al desarrollo de docentes, directores y otros profesionales vinculados a la educación. Los estudiantes de estos postgrados y cursos cuentan con un cuerpo académico con amplia formación y experiencia; tienen la oportunidad de participar en un activo ambiente de investigación aplicada a la realidad nacional, utilizar la más moderna bibliografía y relacionarse con especialistas de todo el mundo.



Educando para la vida

Mercedes 1157 Tel. 908 93 24 Tel/Fax 908 47 51
info@ort.edu.uy - www.ort.edu.uy

setiembre 2001