

La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional

José Luis San Fabián Maroto. UNIVERSIDAD DE OVIEDO

“Garantizar el derecho a la educación obligatoria requiere actuaciones coordinadas entre el conjunto de agentes educativos”.

Se plantea la necesidad, ya endémica, de una mayor coordinación profesional en los centros escolares, con el fin de mejorar su eficacia y responder a las demandas educativas que recaen sobre ellos. Partiendo de la premisa de que los centros deben ser también lugares de formación para la docencia, se analiza la coordinación docente en su complejidad, describiendo las resistencias y también las condiciones necesarias para hacer posible el trabajo en equipo, las cuales pueden resumirse en dos: estructura motivacional adecuada y compromiso profesional.



La coordinación en una “sociedad líquida”

En una modernidad “líquida” (Bauman, 2003), que se distingue por la fluidez y movilidad de sus relaciones y vínculos así como por los límites borrosos de sus instituciones, ¿a quién corresponde coordinar, regular, seleccionar, poner orden en el conjunto de factores que contribuyen a la construcción de los individuos?

En un mundo donde los sujetos circulan por múltiples escenarios y son moldeados por numerosos agentes sociales, la coordinación se convierte en una exigencia, tan difícil como necesaria, de los procesos educativos. Sin embargo, las organizaciones escolares se han ganado la fama de ser resistentes a la coordinación, de forma que, si la coordinación es la característica esencial a una organización, podría deducirse que los centros escolares tienen una entidad organizativa débil.

No se trata tanto de una cuestión derivada del llamado “individualismo docente”, que en buena parte se habría gestado en la formación inicial, como de una inercia institucional instalada en las organizaciones escolares, cuyo desajuste estructural, regulación en lo formal y ambigüedad en lo técnico, provoca un funcionamiento paralelo entre la gestión a través de órganos participativos y la actividad docente reacia a la colaboración profesional.

Las escuelas son algo más que estructuras al servicio de objetivos explícitos. Además de planes, programas y reglamentos existen individuos, grupos y coaliciones que luchan por conseguir sus propios intereses e influir en la organización. Los centros escolares, constituidos por unidades con un alto grado de autonomía y una diversidad de intereses, funcionan como estructuras sin coordinación, o al menos, su estructura no garantiza la coordinación, de aquí que los cambios legislativos tengan un impacto muy limitado en la mejora de las estrategias docentes. A diferencia de otras organizaciones, las escuelas apenas dedican tiempo a la gestión y formación de sus recursos humanos profesionales.

Tradicionalmente, la enseñanza se ha organizado sobre el aislamiento del profesor respecto a sus colegas. Las decisiones técnicas -sobre los

procesos de enseñanza- se adoptan de forma individual y los proyectos no suelen servir para guiar la práctica. La ambigüedad de las propuestas escritas y su laxa correspondencia con las prácticas reales cuestiona la validez de la propia oferta educativa explícita.

Durante los últimos años la participación individual ha mejorado, pero no así la colectiva, lo que es aplicable tanto a las familias como al profesorado. Las libertades de enseñanza y la autonomía institucional necesitan ejercerse colectivamente, de lo contrario se convierten en la autonomía de determinados grupos o individuos.

Con la sociedad líquida, la realidad educativa se ha hecho más compleja. Por una parte, demasiadas parcelas, resultado de la especialización y formalización del trabajo, segmentan la realidad, y ya nadie se hace cargo de lo global (lo comunitario, la ciudadanía, la convivencia, etc.). Pero, a su vez, esas parcelas, supuestamente acotadas y diferenciadas entre sí, muestran unos límites borrosos y permeables.

Muchas variables educativas se escapan a nuestro control e incluso a nuestra percepción, es decir, nos pasan inadvertidas. La realidad educativa no siempre resulta legible, no se comprende lo que está ocurriendo ni lo que se está haciendo, como el panadero tradicional, descrito por Sennett (2000), que ahora trabaja en una panificadora donde aprieta botones de una computadora y ya no controla el proceso. Este sentimiento de falta de control sobre su trabajo contribuye a crear una identidad profesional débil.

Los docentes, al observar el continuo cambio que sufre el mundo a su alrededor, no pueden pretender que todo cambie menos su lugar de trabajo. En un escenario global cambiante no es posible mantener los mismos sistemas de organización de la enseñanza de un año para otro. Las nuevas funciones, con un necesario margen de decisión individual, exigen procesos de análisis y de actuación colectiva. Las demandas más complejas de la educación -el trabajo curricular integrado, la orientación tutorial, la convivencia, la gestión participativa, la atención a la diversidad, el aprovechamiento educativo del entorno, etc.- sólo pueden atenderse debidamente si se plantean como una estrategia global de equipo, de centro e incluso de zona.

En consecuencia, la respuesta a los principales desafíos que tienen hoy los centros pasa por la coordinación. A mayor inestabilidad del sistema educativo, más necesaria es la coordinación y el intercambio profesional. En la medida en que el trabajo docente sea resultado más de la indagación, de la deliberación informada y de la innovación, el trabajo en equipo se hace más imprescindible.

La colaboración profesional es una necesidad, no tanto para sobrevivir, que también ayuda, sino para realizar un trabajo de calidad. Según un estudio del INCE (2001), la experiencia de los coordinadores en su cargo y la frecuencia con la que se reúnen con el profesorado para tratar temas educativos muestran relaciones positivas con los resultados de los alumnos en pruebas de rendimiento. Una escuela inclusiva no encaja en un modelo competitivo o individualista, sino cooperativo, lo que se debería reflejar tanto a la hora de plantear el trabajo del profesorado como el del alumnado.

Los centros escolares como lugares para el aprendizaje docente

Si el aprendizaje de los profesores es una condición de la enseñanza de los alumnos (Escudero y Luis, 2006), ambos procesos deberían tener cabida en las escuelas, a no ser que creamos que el profesorado ya aprendió todo lo necesario antes de empezar a trabajar y que no necesita seguir aprendiendo.

Si las organizaciones tienen capacidad para aprender (Bolívar, 2000), los centros educativos deberían ofrecer a sus miembros oportunidades para aprender de manera constante. En realidad, son las personas las que aprenden pero el aprendizaje personal se produce siempre mediatizado por el conocimiento y la acción colectiva. Colaborar con los colegas, trabajar en equipo, innovar e intercambiar ideas... son fuentes fundamentales de aprendizaje docente. Sabemos por la investigación educativa, y la propia experiencia, que la calidad escolar es una variable socioorganizativa, el resultado de un equipo que trabaja coordinado entre sí y con otros equipos y agentes, creando redes.

Los centros se definen a sí mismos ante todo por la cultura del equipo de profesores, por la existencia de un ámbito de acción colectiva que supere la

compartimentación funcional y de especialidades. En los centros escolares suele haber grandes individualidades, pero no siempre existe una estrategia colectiva. Cuando este déficit de coordinación profesional se traslada a las aulas, los alumnos reciben una enseñanza basada en la suma de conocimientos impartidos por especialistas (currículum mosaico). El aumento de especialistas, que ha jugado un papel positivo, incluso en primaria (INCE, 2001), demanda un mayor esfuerzo coordinador, como lo demuestra la necesidad de fortalecer los equipos de nivel. Los principales retos que los centros tienen actualmente, como los relacionados con la convivencia, la integración social o el tratamiento de la diversidad, ponen de manifiesto que no pueden ser respondidos asignando un nuevo especialista o creando otra parcela en el currículum -cada vez que se crea una nueva asignatura se abre una puerta en falso-.

En los últimos años se ha insistido mucho en la colaboración como cultura (Armengol, 2002). Efectivamente, más que consecuencia directa de una estructura formalizada, la colaboración parece ser resultado de un aprendizaje informal que se adquiere en la socialización profesional que experimentan los docentes. Los mecanismos de coordinación burocrática, siendo necesarios, no son suficientes para garantizar la coordinación docente, la cual corre el riesgo de convertirse en una colaboración “impuesta” o “ficticia” (Hargreaves, 1996).

Cada centro se caracteriza por una cultura de colaboración profesional determinada, que condiciona la manera de afrontar sus demandas. En un mismo centro pueden coexistir varias culturas -los “resistentes”, los “quemados”, los “otantes”...-. Ante la saturación de tareas y la ansiedad profesional que sufren los docentes caben diferentes respuestas:

- a) La deserción, real o virtual, respecto a compromisos básicos con el alumnado, los colegas y/o la institución.
- b) Retrotraerse y encerrarse en uno mismo, aislándose en el recinto más privado de aula.
- c) Abrirse a otros colegas para compartir problemas y buscar soluciones.

Desde un punto de vista curricular, pueden distinguirse culturas: academicistas, centradas en el contenido y los conocimientos; y transversales, más centradas en la persona global y su contexto. Desde una perspectiva organizativa, la coordinación puede ser: mecánica -jerárquica, impuesta desde fuera, como instrumento de gestión para hacer los horarios, dictar las notas, elaborar documentos, etc.- u orgánica -horizontal, surge desde dentro, negociada, instrumento de formación e intercambio profesional-.

Todo centro debe saber dónde se sitúa en ese continuo que va desde la mera coexistencia al trabajo conjunto coordinado, en otras palabras, si es un equipo o un agregado de personas. He aquí algunos criterios:

- La existencia de finalidades y valores institucionales compartidos.
- Un currículum que se prepara, se aplica y evalúa conjuntamente.
- Una asignación de tareas que se distribuyen entre todos.
- Una interacción profesional que promueve la discusión, el intercambio de opiniones y la capacidad para analizar la práctica de forma crítica.
- Una gestión de la convivencia como objetivo institucional, que forma parte del proyecto del centro y que requiere unas estrategias deliberadas y sistemáticas.

Frente al “celularismo” dominante en la cultura docente, ¿existe alguna forma de trabajo que supere el aislamiento profesional y a su vez evite caer en una colegialidad burocrática?

Entender la coordinación docente en su complejidad

Ante la pregunta ¿por qué las personas colaboran?, cabría una explicación mercantilista que entiende la colaboración como parte de un intercambio –aportación/prestación-, y, en consecuencia, dependiente de un sistema de incentivos. Otra teoría, teleológica, prima la identificación de las personas con unos valores y fines, el vínculo moral frente al vínculo contractual.

Pues bien, si en los centros la colaboración no viene asegurada mediante medidas administrativas sino que es algo a construir, ¿cómo se implanta, cómo se hace realidad?

Una perspectiva ingenua ha mitificado el concepto de colaboración docente, apostando por un discurso prescriptivo -"ideología de la colaboración"-: como la colaboración es buena se debe obligar a los profesores a trabajar juntos mediante estructuras diseñadas administrativamente.

Necesitamos enfoques más descriptivos y dialogantes, preguntarnos por las condiciones en las que emerge la colaboración, observar cuándo y porqué los docentes colaboran. A la vez que se exponen las excelencias de la colaboración, conviene identificar algunas fuentes de resistencia:

- * *La burocracia*, los esfuerzos sin incidencia en el aula, el incremento de reuniones -la colaboración depende más de la calidad y cantidad de las interacciones que del número de reuniones-. La burocratización del control genera un mayor aislamiento del trabajo docente, disminuye y devalúa las interacciones profesionales. Un tema clásico en la sociología de las organizaciones es la incompatibilidad entre jerarquía y competencia técnica: los principios de jerarquización, fragmentación y rutinización chocan con una organización formada por profesionales.
- * *La sobrecarga de trabajo* sin compensaciones, sin reconocimiento, el desequilibrio en cuanto a la carga de trabajo, los agravios comparativos... Es frecuente que los equipos directivos acudan a las personas que saben que colaborarán, reforzando así la tendencia a recaer sobre las mismas personas la responsabilidad. No están lejos las reformas que han planteado el diseño del currículo como un conjunto de tareas técnicas a desarrollar a la vez que ignoraban las condiciones socioprofesionales del trabajo en los centros.
- * *La pérdida de autonomía*, individual y colectiva, instrumentalizando la coordinación para ejercer un control externo del trabajo docente, para eliminar conflictos o diluir responsabilidades.
- * *El peso de la tradición*, cuando no hay experiencias previas o éstas son negativas.
- * *La falta de confianza* en lo que propone el cambio, en uno mismo, en los mensajeros o en los coordinadores cuando su trayectoria profesional carece de credibilidad.

Así pues, la práctica de la coordinación docente puede verse mediatizada por:

- o *Las experiencias previas*. Los fracasos previos pueden generar bajas expectativas de eficiencia, actitudes de desconfianza.
- o *Las percepciones interpersonales*. Las expectativas, estereotipos y generalizaciones inuyen en la comunicación, actuando como profecías autocumplidas. Muchos conflictos interpersonales se enquistan ante la ausencia de mecanismos de intermediación y reconciliación, produciéndose auténticas situaciones de "mortificación institucional", donde dos personas se distancian definitivamente sin que exista una tercera que medie.
- o *Las redes informales*. La vida de los pequeños grupos, donde aoran los sentimientos y las necesidades de reconocimiento, seguridad y sentido de pertenencia, es decisiva para entender las dinámicas de colaboración.
- o *La autopercepción*, individual -seguridad en sí mismo- y colectiva -percepción que tiene el grupo de sí-, la confianza en su capacidad para resolver problemas.
- o *La interdependencia*. Es decir, la "necesidad del otro" para resolver problemas y satisfacer necesidades. El compromiso con la colaboración surge de la naturaleza del propio trabajo en la medida en que los docentes son interdependientes de los demás para organizar la enseñanza y obtener recompensas por ello. A mayor interdependencia, mayor cooperación.
- o *La información sobre la propia actividad*. ¿Cómo se siente alguien que está haciendo una tarea y carece de mecanismos para comprobar si está actuando adecuadamente?
- o *La estructura de incentivos profesionales*. Es preciso revisar el sistema de incentivos y obligaciones docentes a la luz de esta pregunta: ¿de qué depende el compromiso del docente con la organización y con el trabajo en equipo?

De lo dicho se deriva la necesidad de reforzar los motivadores vinculados a la práctica docente y al éxito grupal, no solo individual, es decir, aquellos que mejoran el contenido del trabajo: las oportunidades para aprender y utilizar el conocimiento, la participación, los recursos para enseñar, la variedad de tareas, etc. La institución debe crear ocasiones para que el profesorado ejerza el liderazgo: formación y supervisión de estudiantes en prácticas,

monitorización de profesores principiantes, formación de equipos de investigación con otros docentes, coordinación entre etapas...

También es importante atender las necesidades de reconocimiento, autorrealización, desarrollo personal, pertenencia y sentimiento de eficacia; dejando en segundo lugar las políticas sancionadoras, pues el castigo puede evitar comportamientos inapropiados pero no activa el comportamiento deseable. Más efectivas serán las medidas positivas que promuevan la colaboración no por miedo a la sanción sino aumentando la necesidad de colaborar.

La construcción de la colaboración como cultura institucional requiere una política de colaboración (Coronel, 1996), un escenario organizativo apropiado, unas condiciones (Armengol, 2002: 223 y ss):

- Normas y valores democráticos ampliamente compartidos.
- Comunicación y coordinación entre el profesorado y las unidades de organización.
- Implicación activa de los miembros de la organización.
- Predisposición positiva hacia los cambios y las innovaciones.
- Autonomía en la gestión.
- Grupos que mantengan estructuras con el grado óptimo de relación entre el nivel de la tarea y el nivel emocional.
- Equipos directivos que lideren el centro y apoyen las experiencias de colaboración.
- El centro como espacio para el desarrollo profesional del docente.
- La colaboración interinstitucional entre los centros y otras instituciones sociales y el contexto cercano.
- Estabilidad del equipo docente y adecuación al proyecto del centro.

Estructura motivacional y compromiso docente

Existen, sin duda, unos condicionantes externos de la colaboración docente, pero el requisito básico del trabajo en equipo es compartir una visión de la educación, que vaya más allá de la asignatura y del propio aula, basada en la identificación con unos valores educativos y sociales. Aunque hablemos del compromiso con los demás, con un proyecto, con la institución o con la sociedad, en el fondo el compromiso lo es siempre con unos valores, valores que se encarnan en unas relaciones sociales, unos proyectos, unas personas... Lo que separa a unas personas de otras es precisamente la falta de valores compartidos o la existencia de valores contrapuestos.

El compromiso, como el esfuerzo, es producto de algo, consecuencia de un contexto motivador y de sentido; pero, como plantea Sennett (2000), el nuevo capitalismo exigible hace más complicada la respuesta a las preguntas como: ¿quién me necesita en la sociedad? o ¿ante quién me siento responsable?

Además de poseer un sistema de conocimientos teórico-prácticos especializados, las culturas profesionales se caracterizan por un sentido de pertenencia a un ámbito de ocupación y por la existencia de una deontología profesional. De aquí se deriva una doble identificación: con un colectivo general, el del profesorado, y con un equipo o unidad organizativa, bien sea el centro o el equipo docente. Ambos niveles están relacionados, la identidad profesional, como una forma de entender el ejercicio docente, lleva a la mejora de la práctica en el aula; el compromiso institucional permite asumir responsabilidades en la mejora de la organización.

Sin duda, el docente tiene un compromiso con el alumnado y con la institución en la que trabaja, pero este compromiso necesita verse apoyado y reforzado consistentemente por el grupo de colegas. Es decir, junto a la supervisión externa ejercida por la administración y las demandas derivadas de los usuarios, debe existir un control interno entre colegas, de carácter profesional. Frente a la ley del mínimo esfuerzo, la resistencia a la innovación o los comentarios negativos hacia los demás, debe crearse una cultura profesional apoyada en unos criterios procedimentales básicos aceptados y asumidos por el propio equipo de profesionales, que se encarga de controlar su cumplimiento (una ética profesional colectiva).

Para contribuir a un clima de aprendizaje colectivo, la estructura motivacional de la organización debe:

- Proporcionar visiones de un futuro mejor. La disposición al esfuerzo, a aceptar algún riesgo se ven como retos ilusionantes y no como potenciales escenarios de desastre.
- Crear un clima experimental, donde el error se acepte como natural y como fuente valiosa de aprendizajes, proporcionando tiempo y lugares donde experimentar y compartir.
- Facilitar orientación. Muchas veces el bloqueo se plantea al no saber por dónde empezar y cómo dar los primeros pasos.
- Iniciar los nuevos aprendizajes en grupo, evitando la sensación de soledad ante las dificultades para enseñar.
- Reconocer los méritos y los avances de los demás, con el fin de evitar abandonos y estimular la motivación.
- Promover procesos de comunicación profesional para reflexionar sobre los problemas y buscar soluciones colectivas a los conflictos.
- Colaborar con el alumnado y las familias para afrontar esos conflictos.
- Aplicar criterios de racionalidad pedagógica y no burocrática a la hora de coordinar la docencia, por ejemplo, al asignar grupos al profesorado.

En la creación de una cultura colaborativa, los equipos directivos juegan un papel decisivo. Lamentablemente suelen estar más volcados hacia fuera (búsqueda de recursos, representación institucional, supervisión de la administración, relaciones con otros agentes del entorno, etc.) que hacia dentro, como gestores y dinamizadores de un equipo de profesionales. La dirección debe dedicar más tiempo a la gestión y coordinación del curriculum y de los procesos de enseñanza y menos a la burocracia. Debe invitar a la colaboración, dando ejemplo, apoyando al profesorado con recursos, valorando su conocimiento y actitudes, dando información positiva y haciendo críticas constructivas. Como coordinadores del equipo docente del centro, los directores han de apoyar con espacios, tiempo y formación el trabajo de los equipos, impulsar e incentivar proyectos conjuntos. No se puede mejorar la coordinación sin modificar las condiciones del trabajo docente.

Más allá del contexto organizativo, la coordinación docente tiene también una dimensión interna y personal, exige esfuerzo, implicación, capacidad de diálogo, renuncias parciales a estilos individuales, rutinas, etc., por lo que debe ejercerse en un contexto de seguridad psicológica, en la certeza de que la colaboración no obligará a perder la propia identidad ni el sentido global de competencia. Trabajar en equipo no debe entenderse como una amenaza sino como una forma de humanizar el propio trabajo y las instituciones educativas. La función docente exige un alto grado de dedicación y compromiso, escasamente reconocidos en nuestra sociedad mercantil de resultados inmediatos. Pero, sin duda, lo más doloroso no es tener problemas, sino encontrarse sólo ante ellos (Fullan y Hargreaves, 1997).

Referencias

-
- ARMENGOL, C. (2001). La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad. Madrid, La Muralla.
- ARMENGOL, C. (Coord.) (2002). El trabajo en equipo en los centros educativos. Barcelona, Praxis.
- BAUMAN, Z. (2003). Modernidad líquida. Buenos Aires: F.C.E.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades. La Muralla, Madrid.
- CORONEL, J.M. (1996). "Condiciones organizativas y cultura profesional: Algunas líneas de investigación". En M.A. Zabalza (Coord.). Reforma educativa y organización escolar. Santiago de Compostela, Torculó.
- ESCUADERO, J. M.; LUIS, A. (Eds.) (2006). La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas. Barcelona: Octaedro.
- FULLAN, M. Y HARGREAVES, A. (1997). ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Sevilla, Morón, Kikiriki.
- HARGREAVES, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid, Morata.
- INCE (2001) *Aspectos organizativos de los centros de educación primaria que más relación tienen con el rendimiento de los alumnos*. Resumen informativo nº 17. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- SENNETT, R. (2000). La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona, Anagrama.

AUTOR DEL ARTÍCULO

José Luis San Fabián Maroto. jlsanfa@uniovi.es Profesor Titular de la Facultad de CC. de la Educación, Universidad de Oviedo

Breve currículo profesional: Como profesor universitario, titulado en pedagogía y sociología, ha orientado su docencia e investigación a los temas de formación docente y gestión democrática de las instituciones escolares, habiendo publicado diversos trabajos relacionados con la organización del profesorado en los centros, su desarrollo profesional y la participación de la comunidad educativa, especialmente familias y estudiantes. Actualmente es miembro del Consejo Escolar del Principado de Asturias.