



EL TRABAJO DE EQUIPO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS (I): LOS PROBLEMAS DE LOS GRUPOS DOCENTES.

**TEAM WORK IN EDUCATIONAL CENTERS(I):
PROBLEMS WITH EDUCATIONAL GROUPS**

Roberto FUENTE PIS

Nicolás del Río (Cedeira-La Coruña)

CP

RESUMEN

La capacidad de trabajar en grupo o en equipos cada día es más demandada en los distintos sectores de nuestra sociedad. En estos artículos pretendo comentar cuales son las dificultades para afrontar este tipo de tareas en los equipos docentes de nuestros centros educativos y que es lo que podemos hacer para mejorar su proceso y resultados.

En esta primera entrega analizo los problemas de los grupos docentes y algunas de sus causas. La idea fundamental es que se demanda del profesorado un tipo de actuaciones (reuniones, coordinación, etc.) para el que en muchas ocasiones no ha sido formado. Formación y estructuras organizativo-funcionales de los centros son, en la mayoría de las ocasiones, las responsables de las disfuncionalidades del trabajo en equipo que tanto se intenta fomentar. Como solución principal se apunta la dinamización de la capacidad de autonomía y decisión del profesorado interviniendo a dos niveles: el humano-relacional, basado en la asunción de una actitud respetuosa con los demás (respeto a la diversidad), y el técnico-psicológico con estrategias y procedimientos de trabajo íntimamente relacionados con la formación inicial y continuada.

Estas técnicas las revisaremos en el siguiente artículo.

Palabras Clave: Grupos de Trabajo, equipos docentes, problemas, coordinación, centros, formación.

1. EL DENOMINADO MALESTAR DOCENTE: LA INCIDENCIA DE LA FORMACIÓN

El título de este apartado puede llevarnos a pensar en infinidad de cosas desde los impedimentos arquitectónicos hasta problemas formativos, didácticos y organizativos. Nos vamos a centrar en estos últimos: los relacionados con la formación, organización y didáctica escolar.

A nadie se le ocultan algunas de las dificultades de los centros educativos en la actualidad. Una de las más mencionadas por los profesionales son las presupuestarias ya que los centros se tienen que adaptar a las demandas del nuevo sistema educativo ofertando servicios educativos de calidad a la sociedad y para todo ello los centros disponen de unos ingresos limitados. Otra dificultad que suele aparecer en los medios de comunicación es el

denominado “malestar docente” que va más allá de lo meramente económico aunque éste sea también uno de sus factores causales. El denominado “malestar docente” tiene una multiplicidad de orígenes entre los que se pueden citar:

- Escasa consideración social de la profesión docente
- Baja remuneración
- Condiciones de trabajo

Entre las enfermedades profesionales destaca la alta incidencia de problemas de tipo psicopatológico (sobre todo depresión) o distintos tipos de estrés que afectan a los profesionales con alta implicación social y que nacen de la incongruencia entre las expectativas psicológicas y la realidad.

No me cabe duda de que uno de los grandes problemas de la docencia, asociado generalmente con los anteriores, es la alta carga de ambigüedad en el trabajo que lleva a una sentida desprofesionalización formando el núcleo básico de ese denominado malestar, ya que el sistema educativo demanda del profesorado actuaciones como el trabajo en equipo para las que se necesita otro tipo de formación y una estructura funcional de los centros diferente a la que se tiene en la actualidad.

La formación inicial está poco estructurada, pudiendo denominarla celular, de tal forma que en los aprendices docentes coexisten multitud de teorías, métodos y procesos de intervención muchas veces contrapuestos, cuando no contradictorios, esperando que la capacidad de reflexión del estudiante los haga coexistir. La organización y ligazón de las distintas asignaturas dependientes de varios departamentos universitarios no facilitan una formación sistemática, estructurada y dirigida a una intervención didáctica clara, como sería lógico en centros que preparan profesionales que se van a dedicar a la práctica en las aulas

como primera labor y no a la teorización. Respecto al tema que nos ocupa, el trabajo en equipo, tampoco se recibe la suficiente formación en las distintas asignaturas.

Suponiendo que ingresa en la enseñanza pública, las pruebas de evaluación de las oposiciones fomentan la docencia como un trabajo individual y no se suelen considerar las capacidades para el trabajo en grupo con el debido detenimiento teniendo en cuenta la importancia que se les da en toda la legislación educativa llena de términos como reunión, coordinación, colaboración, etc. Como señala Surdo (1997) con respecto al trabajo en equipo: “todos hablan de él, solo algunos juran haberlo visto, pero casi nadie aporta pruebas de su existencia”.

Pero sigamos con nuestro docente. Acaba de llegar al centro con pocos o ningún procedimiento didáctico claro dado que, aunque puede tener varios, ninguno de ellos está cimentado con la suficiente fortaleza. Bien en las prácticas, bien en los primeros años de docencia recuerda sus años como alumno y refuerza este recuerdo con lo que ve hacer al resto de profesorado que tiene a su alrededor, automatizando procesos didácticos “tradicionales”. Dado el poco tiempo y las demandas organizativas, el profesor se centra cada vez más en los materiales representados por los libros de texto que encarnan otra fuente de tensión para el profesional. Por una parte se le demanda autonomía profesional y diseño curricular y, por otra, la real del centro, la utilización del material comercial en un 90% de su actividad.

La formación inicial que reciben los profesores en la Universidad y en los primeros años de trabajo en los centros no facilita el trabajo en grupo, pero a la vez se les demanda actuaciones de coordinación, de trabajo en equipo, etc. por ejemplo para la elaboración de un proyecto educativo conjunto.

Otros de los factores a tener en cuenta en el tema que nos ocupa son los organizativo-funcionales. El cambio drástico en las políticas educativas no ha producido efectos proporcionales en los espacios físicos de los centros (p.e. disposición y dotación de los edificios escolares para facilitar reuniones), ni en los principios organizativos básicos que siguen siendo, en el fondo, los mismos que hace 30 años (p.e. claustros).

De las actividades de formación continuada o en ejercicio se espera que sean la panacea para asegurar cambios en su práctica docente pero sólo depositan más fragmentos de información en el poco estructurado proceso de formación inicial. La práctica del docente difícilmente puede cambiar, su actitud no puede alterarse de forma mantenida sin alteraciones profundas en todos los factores formativos y organizativos a los que hemos aludido. Estoy seguro que la incidencia sistemática en todos estos aspectos reduciría la inseguridad y ambigüedad del trabajo docente con efectos directos en la autoestima. No cabe duda de la importancia que tendrían estas intervenciones en la mejora del trabajo en equipo y en el clima social de los centros, con una directa incidencia en ese denominado "malestar docente".

Resumiendo, una formación inicial y permanente mucho más programada, estructurada, clara y sencilla, relacionada con los procesos didácticos y con el trabajo en equipo es una demanda urgente de nuestro sistema. Lo mismo podríamos decir de unas estructuras organizativo-funcionales más adecuadas al sistema educativo implantado.

2. DIFICULTADES ESPECIALES DE GRUPOS: LOS MACROCENTROS EDUCATIVOS

Todos los grupos humanos se enfrentan a obstáculos que tienen que solventar y cualquier persona conoce ejemplos de distintas

instituciones con conflictos en su dinámica interna, desde hospitales a grupos políticos. Nosotros nos centraremos en los problemas de los grupos en centros educativos, subrayando que este tipo de cuestiones podemos encontrarlas en otras organizaciones aunque en cada caso podamos encontrar características singulares.

En muchos centros educativos podemos hallar dificultades especiales que parten desde antiguo, enquistándose las posturas y resistiendo cualquier tipo de cambio en las actitudes y costumbres. ¿De dónde provienen estos problemas? Ya hemos señalado como uno de los factores la formación del profesorado. Otros provienen más del tamaño, de la estructuración funcional de los centros, de una falta de empleo de los recursos organizativos y grupales y de una poco clara relación jerárquica y ejecutiva en las estructuras directivas y de control. El resultado puede ser que el profesorado puede llegar a no comprender que el trabajo en equipo es una característica fundamental y "sine qua non" de su función docente y que su actitud debe ser favorable hacia este tipo de actuación.

Un ejemplo de estas disfunciones lo tenemos en algunos macrocentros. Consideramos macrocentros aquellos que escapan a la lógica educativa y que pueden tener desde 30 hasta 100 o más profesores. Entre este tipo de centros encontramos aquellos que proceden de la política de concentraciones escolares de los años sesenta y setenta que hizo que se agruparan maestras y maestros de escuelas unitarias de zonas rurales buscando una mayor optimización de recursos. Otro ejemplo lo tenemos en los centros de formación profesional creados por aquellas mismas fechas con las mismas o parecidas razones. Piensen en un claustro de 100 personas e imagínense su potencialidad como grupo dadas las dificultades inherentes a cualquier proceso de comunicación y negociación humanas (recientemente, me sorprendí del eco que tuvo una investigación educativa francesa en la que se señala-

ban las consecuencias negativas de los macrocentros cuando esto es evidente para cualquier profesional).

En un macrocentro la tendencia es el trabajo individual dada la incertidumbre de cualquier actividad que se intente realizar en conjunto. A lo máximo que se puede aspirar son iniciativas de trabajo en subgrupos con poca o ninguna conexión. Las reuniones suelen generar una importante carga de ansiedad y existe el acuerdo tácito de pocas intervenciones y delegación de trabajo decisiones en el equipo directivo; la oposición de todo tipo se fundamenta en grupos informales y coaliciones “ad hoc”. Los centros educativos de estas características suelen funcionar teniendo como eje casi exclusivo al equipo directivo para las actividades organizativas y los profesores suelen funcionar a nivel docente con poca coordinación automatizando procesos didácticos en los que se sienten seguros. En algunos de estos centros el profesorado está acostumbrado a este tipo de funcionamiento y ha conseguido ciertas ventajas internas o externas que hacen que no se intente variar el sistema en absoluto. Es decir, se ha aprovechado la conflictividad de la organización como pretexto para la no implicación en la vida organizativa del centro más allá de los mínimos formales legislados, ahorrando esfuerzo y tiempo individuales.

La solución para los macrocentros no puede ser otra que la partición en unidades mucho más manejables tanto a nivel humano como organizativo-funcional.

3. CLAUSTROS Y ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN

Siguiendo el Informe 93/94 del Consello Escolar de Galicia sobre la participación en las escuelas gallegas, los claustros de los centros escolares gallegos están centrados mayoritariamente en temas de gestión y no en los pedagógico-docentes. En los claustros la

máxima participación corresponde al equipo directivo situándose la del resto del profesorado sobre un 25-30% del total de las sesiones. La duración media de los claustros, siguiendo el mencionado informe, se sitúa en una hora y treinta minutos (entre una y dos horas es la duración del 80% de estas reuniones); parece claro que los claustros actuales son insuficientes para profundizar en los debates sobre los temas de gestión y calidad educativa.

La falta de debate se confirma por el alto porcentaje de acuerdos tomados por unanimidad (casi la mitad de los centros toman sus decisiones de esta manera). En los centros conflictivos se intenta reducir el número de claustros a realizar hasta el mínimo legal, completándose con las llamadas reuniones informativas que se celebran casi todas las semanas. Desde nuestro punto de vista, la mayor parte de los claustros adolecen de disfuncionalidad y, desde luego, no son el instrumento de participación del profesorado en la vida del centro: la amplitud de los temas a tratar y el escaso tiempo para ello dificultan tanto la participación como el entendimiento.

En cuanto a las estructuras de coordinación (equipos, departamentos, seminarios, comisiones), el Informe 93/94 señala su preocupación por la falta de reglamentación de las estructuras de coordinación “para poner fin a la anarquía organizativa y el voluntarismo participativo que se constata”. La reglamentación debe ir acompañada de medidas administrativas que la hagan realizable en los cuadros de personal y en la disponibilidad horaria.

A juzgar por lo dicho, parece que el funcionamiento de los equipos de profesores tiene serios problemas que se pueden negar o intentar solucionar. En este último caso tenemos varias posibilidades no excluyentes necesariamente:

- a) Reforzar las estructuras directivas dotándolas de más capacidad ejecutiva; una línea ejecutiva clara demandará más res-

ponsabilidades a los subgrupos de los centros, sin caer en el error de un autoritarismo contraproducente.

- b) Aumentar la operatividad de los grupos mejorando la organización y utilizando técnicas adecuadas.
- c) Adaptar y mejorar los recursos de los centros (p.e. lugares físicos de reunión adecuados), disponibilidad horaria, ...
- d) Perfeccionar la formación de los equipos directivos y de todo el profesorado incluyendo como prioridad el fomento y mantenimiento del trabajo en equipo.

4. DIFICULTADES PARA EL TRABAJO EN EQUIPO

4.1. LA ESCASEZ Y LA RECIPROCIDAD EN LOS CENTROS

La escasez, como señala Bonals (1996) citando a Sartre, es

“la limitación de cualquiera de los elementos que yo necesito para satisfacer mis propósitos, aspiraciones o necesidades; la insuficiencia de aquello que necesito para mí. Para llegar a aquello que no soy, pero que aspiro a ser, necesito una serie de productos, utensilios, condiciones, cuidados y ayudas. Estos elementos que yo necesito a menudo se presentan de manera escasa”.

En la docencia se necesita tiempo suficiente para llevar a cabo las tareas, recursos adecuados, reconocimiento de la valía profesional y personal, buena consideración de los compañeros y posibilidades de participación en la toma de decisiones. Cuando todo esto se presenta de manera escasa y lo que yo necesito lo necesitan también los otros, tendemos a verlos como competidores, como “acaparadores de aquello que necesito para mí mismo”.

La reciprocidad puede ser positiva o negativa, y esta claramente unida a las situaciones de escasez real o interiorizada por el individuo. Cuando existe una confianza básica en el otro y se le considera como un posible colaborador en los proyectos, percibiendo que nos potencia en nuestras aspiraciones, hablamos de relaciones de reciprocidad positiva. Por contra, cuando los otros se convierten en una amenaza para las propias aspiraciones hablamos de relaciones de reciprocidad negativa. En los equipos docentes los proyectos colectivos pueden ser desconsiderados hacia algunos individuos y sus proyectos individuales, se pueden interferir los distintos proyectos personales de los integrantes del colectivo. También puede ocurrir que la articulación de los proyectos individuales se resuelva en detrimento de los proyectos de la escuela o centro.

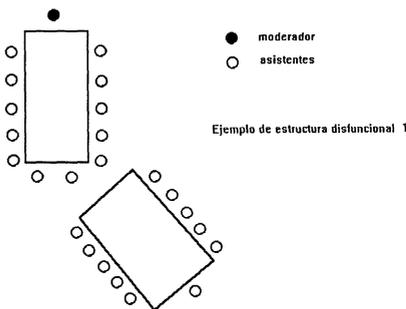
Un grupo docente operativo, tal y como señala Bonals (1996) es un conjunto de personas que trabajan activamente para conseguir unos objetivos fijados y que ha de posibilitar a todos sus integrantes el participar y sentirse satisfechos del trabajo conjunto, siendo el crecimiento de cada uno compatible y favorecedor del crecimiento de otros.

Surdo (1997) señala la diferencia entre trabajar en equipo y los equipos de trabajo. Para este autor un equipo de trabajo es “un pequeño número de personas convocadas específicamente por la dirección, comprometidas con una finalidad común que sólo se puede lograr por un trabajo complementario e interdependiente de sus integrantes. El equipo de trabajo es un conjunto de personas que, al ir generando un modo particular de hacer las cosas (trabajo en equipo), se van constituyendo como grupo, como una unidad social fuertemente estructurada”. Los equipos de trabajo tienen su evolución y resuelven los problemas que van surgiendo en el camino hacia su madurez.

4.2. EL TIEMPO

Cuando se hacen demandas de trabajo en equipo, los profesores suelen quejarse de sus carencias temporales. Los tiempos suelen estar preparados en función de las sesiones directas de docencia con los alumnos y existe una escasa planificación de los tiempos dedicados a reuniones tipo claustro, informativas o de coordinación pedagógica (como p.e. las relacionadas con la atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos, o las relacionadas con tutoría y atención a la diversidad).

Hay que pensar que los tiempos dedicados a coordinación pedagógica, si son bien empleados, son los más productivos del trabajo docente y se integran dentro del mismo con una especial importancia. Por eso mismo hay que proporcionar cronogramas de trabajo adecuados para cumplir las importantes funciones de estas reuniones de tal manera que los profesores puedan organizar convenientemente su tiempo. Otro aspecto a contemplar en esa distribución temporal será el dedicado a la programación y elaboración de materiales, sin olvidarnos del tiempo dedicado a tutoría y adaptaciones del currículo. Pensamos que un profesor, aparte de su docencia directa, debería destinar un promedio de unas diez horas semanales para la programación de su tarea, la preparación y/o adaptación de materiales y las distintas reuniones relativas a proyectos o decisiones conjuntas.

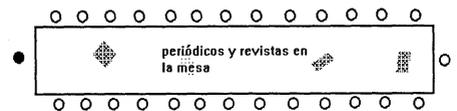


Ilusr. 1. Ejemplos de estructuras especiales disfuncionales (tomado de De Prado, 1996)

4.3. EL ESPACIO

El espacio físico tiene una gran importancia como favorecedor o perturbador de las relaciones internas de los grupos. Podríamos entrar en considerar las delimitaciones espaciales más globales, a nivel de centro, pero nos ocuparemos especialmente del lugar de las reuniones. A veces estas se celebran en lugares pequeños (algunas veces también demasiado grandes), mal acondicionados y llenos de distractores (papeles, revistas sobre las mesas, etc.). Se suele conceder una escasa importancia al acondicionamiento del lugar donde tienen lugar las reuniones de los docentes. Un ejemplo: las mesas y las sillas, y su disposición en la sala de reuniones; su disposición espacial suele ser fija y disfuncional en la mayoría de los casos.

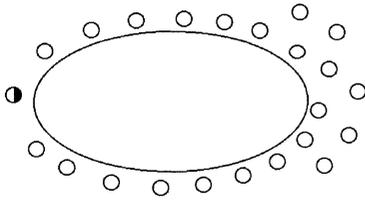
Pues bien, en este espacio se ubican físicamente los docentes y en él cada uno de los profesores ocupa una determinada posición diferenciada de los otros. En estas posiciones pueden ocupar espacios proporcionales o no, expandirse (con su cuerpo, con materiales, etc.), retraerse o pasar desapercibidos. Conociendo un poco el centro en cuestión y a sus docentes podemos hacer el mapa de roles y relaciones simplemente analizando la situación espacial y los contactos en las reuniones.



Estructura disfuncional 2:

- Las personas en los laterales no se ven
 - Los periódicos y revistas son una "tentación" para distraerse
 - En una mesa tan larga se crean subgrupos
- Demasiadas personas y poca separación entre ellas

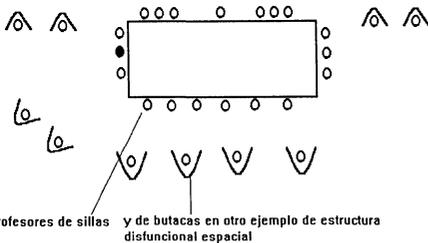
Ilusr. 2. Ejemplo de estructuración del espacio (tomado de Prado, 1996)



La mesa considerada ideal por excelencia: tamaño y separación de las personas que pueden ser excesivos

Ilustr. 3. Otro ejemplo de estructura (adaptado de Prado, 1996)

En muchos lugares de reunión podemos observar sillas o sillones “exteriores” a la mesa de trabajo (ver Ilustración 4). Generalmente, esta circunstancia ocurre por limitaciones físicas que impiden que todos tengan acceso a la mesa y esta situación hace que las personas que se sienten en esas zonas queden alejadas, poco implicados con lo que allí se diga o se haga.



Profesores de sillas y de butacas en otro ejemplo de estructura disfuncional espacial

Ilustr. 4. Ejemplo de estructuración espacial (adaptado de Prado, 1996)

Aquel docente que lea estas líneas señalará que muchas de estas disfunciones físicas proceden de la falta de medios de muchos centros docentes y la no actualización de los materiales. Es cierto que en una sala pequeña no pueden realizarse reuniones operativas de muchos profesores pero en la mayoría de las ocasiones tanto las distribuciones del tiempo como del espacio de reuniones (mesa, sala, disposición) no se alteran porque nadie se decide a realizar esa reestructuración y se prosigue con un devenir claramente disfuncional.

4.4. LAS RELACIONES DE PODER

El problema de la escasez ha sido tratado en los apartados anteriores. Hemos visto que pueden producirse pugnas por obtener distintas gratificaciones (elección de cursos, materiales, etc.). Si se pierde de vista el reparto equitativo de los recursos pueden aparecer conflictos de poder, donde lo que prevalece es la lucha por el control de los elementos escasos para poder conseguir un beneficio personal o profesional. La equitatividad, la generosidad compensada, son posibles vías para la actuación en los casos en que aparezcan este tipo de dificultades y para prevenir juegos de fuerza estériles educativamente hablando.

4.5.1. TENENCIA DE PALABRA

A veces la participación y las intervenciones en las reuniones de los equipos dependen no tanto del moderador como de un acto de fuerza de aquel que acapara el uso de la palabra. El resultado son continuas interferencias en el trabajo del equipo.

4.5.2. POCA IMPLICACIÓN EN LOS PROYECTOS DE TRABAJO

Si no existe consenso en el grupo sobre la necesidad y la forma de realizar los distintos trabajos encomendados es muy posible que se intente boicotarlos, de forma encubierta o no.

4.5.3. ROLES NEGATIVOS

Los papeles negativos (bloquear, retraerse, etc.) suelen ser encarnados por individuos que buscan objetivos siempre relacionados con conflictos de poder (ver Tabla nº 1).

4.6. PROBLEMAS DE ENQUISTAMIENTO DE SITUACIONES

Otras dificultades para el trabajo en equipo derivan de situaciones de claro enfrentamiento tanto profesional como personal. Si

bien las primeras pueden ser solucionables con una buena voluntad de las partes (ayudada por una clara organización ejecutiva y las dotes de negociación de un mediador competente para la situación), las segundas están cargadas de emociones negativas de difícil superación. A esto se le suma, como dijimos anteriormente, que los individuos pueden obtener beneficios indirectos del enquistamiento de las situaciones negativas como son la no implicación en ningún proyecto del centro con el consiguiente ahorro de esfuerzo y tensión que implica el trabajo grupal.

Las posiciones existenciales evolucionan desde los primeros años de vida y a lo largo del desarrollo personal. No todos somos iguales y a lo largo de nuestra existencia las distintas experiencias modelan nuestro carácter y personalidad. Podemos hablar de sentimientos de confianza básica cuando el predominio de experiencias gratificadoras hace que la persona pueda pensar en la bondad de los otros. Al contrario, puede instalarse en el sujeto sentimientos persecutorios, de desconfianza, dadas las experiencias que se poseen. Mientras que la confianza básica favorece la reciprocidad positiva y el trabajo en grupo, la desconfianza opera en sentido contrario, dificultando las relaciones.

Además de lo dicho, existen unas posiciones existenciales que se basan en

- la confianza profesional (“yo soy un profesional cualificado y valoro las posiciones de los otros, cada uno con sus particularidades, en el trabajo del centro”),
- en la minusvaloración profesional de los demás (“aunque yo hago las cosas bien, mis compañeros se equivocan al interferir mis propuestas; el centro iría mejor si me hiciesen caso a mí”),
- la autoinculación (“todo lo hago mal, no me sale este trabajo y no sirvo como pro-

fesional de la educación; los otros si que trabajan bien y tienen recursos”),

- y la descalificación total (“como profesional no valgo y los otros tampoco; no sabemos trabajar en grupo y estamos siempre peleados; no hay nada que hacer”).

Esta claro que las posiciones de los distintos docentes oscilan y se sitúan en las distintas coordenadas. El tomar conciencia de las mismas siempre tiene efectos profilácticos y beneficiosos cuando se tiende a las posiciones que cualifican a los demás y a uno mismo, modificando aquellas posturas más disfuncionales para el trabajo en grupo y evitando el enquistamiento de los problemas.

4.7. INDIVIDUALISMO, SESGOS COGNITIVOS, DÉFICITS EN INTELIGENCIA EMOCIONAL. PATOLOGÍAS INDIVIDUALES Y GRUPALES

Ya vimos que la formación y las características organizativas podían incitar la individualismo docente y que aquellas instituciones más ansiógenas, como los macrocentros, pueden fortalecer esa tendencia. Por su parte, la tendencia a un determinado tipo de sesgos cognitivos (Eysenck, M.W., Goleman, D.) puede determinar que el individuo adopte estrategias bien de aislacionismo bien de ataques esporádicos de agresividad ante la ansiedad que le produce la situación social.

Para Goleman (1996) existen diferencias muy significativas en los componentes de la inteligencia emocional entre las distintas personas. Capacidades como el conocimiento de uno mismo (reconocer un sentimiento cuando se presenta), la gestión del humor (disminuir los sentimientos de angustia, de depresión, de ansiedad), la motivación de uno mismo (la motivación positiva), el control del impulso (capacidad para demorar las gratificaciones), la apertura a los demás (empatía, aptitud para

ponerse en lugar del otro, benevolencia), etc. se dan de forma diferenciada entre las distintas personas y esta diferencia está relacionada con experiencias históricas individuales. Estas desigualdades en inteligencia emocional influyen en la capacidad para trabajar en equipo: podemos imaginar lo que sucedería si en un equipo de trabajo alguien no pudiera reprimir una explosión de cólera o careciera de la sensibilidad necesaria para captar lo que siente la gente que le rodea. El liderazgo en los grupos, desde esta perspectiva, no tiene tanto que ver con el control de los demás sino con el arte de persuadirlos para colaborar en la construcción de un objetivo común. Tres facetas de la inteligencia emocional son muy importantes para alcanzar los objetivos grupales: la capacidad de expresar las quejas en forma de críticas positivas, la creación de un clima que valore la diversidad y no la convierta en fuente de fricción y el hecho de saber establecer redes organizativas formales e informales eficaces.

Existen personas que tienen dificultades en estas capacidades de interacción social. De

esta manera se explica que sujetos con altas capacidades intelectuales pero con fallos en inteligencia emocional no tengan éxito en sus trabajos de grupo, adoptando actitudes y posturas inadecuadas.

Por lo tanto, existen unos componentes personales psicológicos que hacen que el individuo intervenga de forma positiva o negativa en la vida del grupo. La negación del trabajo de grupo como algo beneficioso o el bloqueo y destrucción de reuniones son ejemplos de estas posturas negativas. El bloqueo pertenece a la categoría de lo que podríamos llamar roles negativos y se puede presentar de forma esporádica, algunas veces incluso con motivos razonables. Pero existen personas que siempre están “bloqueando” las reuniones y los proyectos grupales; entre los bloqueadores y dinamitadores de reuniones encontramos sujetos que encuentran una satisfacción en la atención que reciben cuando intervienen fuera de tono. Este tipo de actuación procede de problemas psicopatológicos más o menos graves en dichos individuos y pueden convertirse en un auténtico lastre para todo el centro.-

ROLES FAVORECEDORES DEL TRABAJO (+)	ROLES FAVORECEDORES DE LA COHESIÓN DEL GRUPO (+)	ROLES NEGATIVOS (-)
-Iniciar	-Animar	-Bloquear
-Proponer ideas	-Conciliar	-Retraerse
-Ofrecer y pedir información	-Facilitar la comunicación	-Jugar
-Pedir y dar opiniones	-Transigir	-Llamar la atención
-Sintetizar	-Seguir pasivamente	-Agredir
-Controlar el tiempo	-Disminuir la tensión	-Dominar
-Registrar	-Proponer normas	-Competir
-Evaluar		
-Centrar el tema		
-Coordinar		

Tabla nº 1: Tipos de roles en el trabajo docente de grupo (tomado de Bonals, 1997).

Surdo (1997) señala como patologías de los líderes y del grupo las siguientes:

- La **personalidad narcisista**: el narcisista es un individuo obsesionado con su imagen idealizada, viviendo centrado en la apariencia que pretende dar. Indiferente con su prójimo es incapaz de mantener una relación profunda y auténtica, y muestra escepticismo, apatía y desinterés por los grandes temas ya que ha renunciado a las militancias. Sigue la moda, según le convenga, y no acepta compromisos. Está “encantado de conocerse”.
- La **vocación autoritaria**: el modelo del autoritarismo es otro serio obstáculo que inhibe la participación deseada y requerida para consolidar todo proyecto de trabajo en equipo. Todos tenemos una vertiente autoritaria que puede manifestarse de varias formas.

Una de ellas es la exigencia de ser heroico como director, coordinador o responsable de un grupo. Así se exige dedicación absoluta, acción permanente y cree que debe ser el protagonista de todo el pensar y de todo el actuar de su gente. Este “heroísmo” hace que entre en un activismo frenético e impide con su autoritarismo el crecimiento y la madurez de su equipo: con su total protagonismo niega la palabra y la participación a su gente.

Otra forma de manifestación es la **vocación salvadora** que muchos directores asumen, respaldada por el pensamiento mágico del grupo que busca soluciones ante las situaciones de ambigüedad o incertidumbre con la elección de una persona “salvadora”, carismática. Esta situación impide al grupo llegar a estados más maduros y favorables.

El modelo autoritario de dirección puede ser cautivante. El director es visto como un capitán solitario, incomprendido, algu-

nas veces benévolo, controlador y siempre exigente. Pero es una imagen idealizada: frente a la sumisión que se le exige, los componentes del grupo reaccionan con sentimientos de agresión, de hostilidad, de rebeldía e, incluso, culpabilidad.

- La **distorsión del pensamiento grupal**. Esta patología nace de un elemento en principio positivo, la cohesión del grupo. Cuando esa tendencia a la cohesión se da de manera desmedida son sofocadas las diferencias entre los individuos y todo se ahoga en un clima de consenso y fraternidad ilusorios. El grupo se siente invulnerable e infalible.
- Las **dos teorías y la dificultad para aprender**. El director o coordinador puede tener una teoría de participación, relacionada con la moda pedagógica que esté en candelero, y otra teoría que es la que lleva a la práctica realmente en el grupo. Para aprender realmente es necesario analizar los modelos y presupuestos que se mantienen y ser conscientes de las contradicciones entre las teorías que se predicán y las teorías que se practican, desactivando las defensas que se han construido para no ver las incoherencias. Para ello es necesario contar con los demás integrantes del equipo docente.

4.8. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE IR CADA UNO POR SU LADO

Otra fuente de dificultades son las gratificaciones (horario, elecciones de cursos descompensadas a favor de unos u otros, comunicaciones poco adecuadas con los equipos directivos, relaciones de poder en el centro, etc.) que pueden hacer que determinados individuos sean beneficiados por situaciones de negación del trabajo grupal.

La faceta grupal del trabajo docente reclama una mayor cantidad de energía y esfuerzo en sistemas ambiguos como los de los centros

docentes. De todas maneras, el esfuerzo empleado merece la pena porque el profesorado puede llegar a tener una idea clara de lo que se quiere conseguir educativamente y como realizarlo. Estar implicados en un proyecto educativo conjunto es una fuente de tensiones pero también de seguridad en el propio trabajo, siendo el grupo un factor de ligazón y compromiso que lleva a cotas más altas de realización tanto personal como institucional.

5. EL PAPEL DE LA TOLERANCIA Y EL RESPETO A LA DIVERSIDAD APLICADO A LOS COMPAÑEROS

Como hemos visto, en un centro docente puede haber problemas en los repartos (de cursos, de espacios, de gratificaciones, de poder), conflictos entre las metodologías empleadas por los distintos profesores y en la preeminencia de los proyectos personales por encima de los colectivos. La intervención en estas problemáticas tiene que hacer disminuir los distintos orígenes de las escasez (de recursos, de diferencias de trato en su asignación), buscando las relaciones de reciprocidad positiva, la valoración del otro. Un instrumento básico es el diálogo, la razón dialógica (Habermas), teniendo como referentes la escucha activa y la empatía.

Otro recurso general sería la compatibilización de los distintos proyectos individuales con los colectivos a través de la negociación. Instaurar la idea de negociación en un centro docente conflictivo es todo un logro ya que se pasa de pensar en la lucha de imposiciones radical a un marco en el cual todos podemos ganar algo perdiendo también algo. Esta pérdida consensuada individual es el único camino para llegar a proyectos conjuntos, intentando que la ganancia para todos sea mayor que lo que se puede perder individualmente.

Para mejorar la capacidad como grupo docente se deben reducir las ansiedades que provocan mecanismos de defensa inadecua-

dos, aumentar la capacidad de escucha de los demás e incidir en las técnicas de trabajo en equipo. Estos factores podrían enmarcarse en un principio filosófico: el respeto a la diversidad. En un centro educativo podemos encontrarnos con personas de distinta formación, con más o menos dificultades para relacionarse con los demás debidas a sus capacidades de inteligencia emocional, con problemas para implicarse en los trabajos (p.e. compromisos familiares), profesores con distintas metodologías y personalidades; pues bien, todos y cada uno de esos miembros del equipo deben ser respetados y valorados de acuerdo a sus capacidades y dentro de un reparto de responsabilidades equitativo. Esta actitud de sincero respeto humano hace que el trabajo de grupo sea más agradable, alejando las confrontaciones personales y la inútil competitividad sin fines profesionales claros.

Hay que poner el peso en la formación de un profesorado respetuoso con la diversidad de los compañeros y capacitado para trabajar en equipo en los centros docentes, conocedor y practicante de las técnicas y estrategias que favorecen este tipo de actuación. Algunos de estos recursos los examinaremos en un próximo artículo.

BIBLIOGRAFÍA

- BONALS, J. (1996): "El trabajo en equipo del profesorado". Barcelona, Graó.
- BONALS, J. (1997): "Los asesores y el trabajo en equipo. Estrategias y técnicas para mejorarlo". Curso Formación CEFOCOP Ferrol.
- DE PRADO, J.A. (1996): "Módulo de dirección de reuniones". Curso Formación Equipos directivos, CEFOCOP de Ferrol.
- GOLEMAN, D. (1996): "Inteligencia Emocional". Barcelona, Ed. Kairós.
- SURDO, E. (1997): "La magia de trabajar en equipo". Madrid, S&A.
- ZABALZA, M.A. -dir.- (1996): "A participación nas escolas galegas. Curso 93-94" Santiago de Compostela. Consello Escolar de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.