

Ernesto Gore, Gestión

Master of Science College Education, University of Oregon; Profesor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Buenos Aires; Profesor Titular Interino de Capacitación Laboral de la UBA.

SUMARIO

Reconocimientos

I. La “sociedad de conocimientos”

II. Conocimiento escolar y aprendizaje para la acción

III. Competencias para el trabajo

1. Versión uno

2. Versión dos

3. Versión tres

4. Versión cuatro

5. Versión cinco

IV. Un currículo que capacite para el trabajo

1. Trabajo con proyectos y experiencias estructuradas

1.1. Proyectos

1.2. Experiencias estructuradas

2. Contenidos mínimos de administración en la escuela

3. Algunos elementos conceptuales que pueden ser de utilidad para el maestro

Bibliografía

Anexo. Nómina de colegas consultados

Reconocimientos

El ingeniero Francisco von Wuthenau, rector de la Universidad de San Andrés, tuvo la paciencia de leer buena parte mis borradores y darme sus comentarios. Fernando Echagüe y Eliana Langella, del departamento de Relaciones Institucionales, fueron indispensables para organizar el taller realizado en esa Universidad que sirvió, en buena medida, como base de este trabajo.

Marisa Vázquez Mazzini, de la Cátedra de Capacitación Laboral de la Universidad de Buenos Aires, me acompañó en la organización y conducción de esa actividad.

El diario *Clarín* publicó una nota de opinión que reproduce parte de este ensayo, permitiendo que mucha gente me hiciera llegar sus valiosas observaciones.

Marta Lugo, de la Fundación Concretar, me acercó los documentos del Scans (ver “Competencias para el trabajo”, más adelante), que se reproducen más adelante y me fueron de enorme utilidad.

Los profesores Jorge Schvarzer y Rubén Beremblum, del posgrado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, me ayudaron a comprender los cambios en el mundo del trabajo aquí descritos.

A continuación, con un muy especial agradecimiento, incluyo los datos de los participantes en el taller de la Universidad de San Andrés mencionado arriba.

Isabel ALGAÑARAZ, Licenciada en Sociología; Instituto Nacional de Tecnología Industrial.

Cristina BOTTINELLI, Licenciada en Ciencias de la Educación; Maestría en Administración Pública, UBA.

Irene BOVERI, Asistente Social; PAMI.

Constanza ELIZALDE, Licenciada en Psicología; Banco Shaw.

María Eugenia LAVALLÉN, Licenciada en Psicología; Banco Crédito Argentino.

María de los Angeles LLOVES, Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora para la enseñanza primaria; Organización Techint, Dirección de Personal.

Electra MURO, Licenciada en Sociología; Banco de Boston, Capacitación y Desarrollo.

Susana RICHINO, Licenciada en Psicología, UBA; Consultora en Análisis Organizacional.

Gustavo SANDLIEN, Lic. en Ciencias de la Educación; Anticipar AFJP, Gerente de Capacitación.

María del Rosario ZAVALÍA, Licenciada en Psicología; CALSA.

Alejandra IRIGARAY, del CEIDA; centro de entrenamiento de la Sociedad Rural.

I. LA “SOCIEDAD DE CONOCIMIENTOS”

Algunos grandes cambios en la historia no salen en los diarios. Son demasiado lentos, demasiado permanentes o demasiado constantes para producir esas bruscas discontinuidades que suelen llenar las primeras planas. El surgimiento de la nueva “sociedad de conocimientos” es uno de ellos. El conocimiento ha dejado de ser un lujo que se elabora con los excedentes de la producción y se ha convertido en un elemento indispensable para hacer funcionar el aparato productivo.

Van dos ejemplos.

- *Fábrica de Calzado A, en algún lugar de la provincia de Santa Fe.* Hace y exporta calzado de un nivel de calidad estándar. De un día para otro no puede competir más con Brasil, Chile o la India, ni en el mercado argentino ni en el de exportación. Su costo de producción es diez dólares mayor por par. Los salarios de sus obreros son de cinco a diez veces más altos que en los países competidores. Un experto del INTI le recomienda vender calzado mucho más caro y de mucha mayor calidad para exportar a Estados Unidos, Alemania e Italia. Para ello debe lograr producir zapatos competitivos en esos países con los salarios argentinos que, en ese caso, son más bajos. ¿Cómo obtener los diseños? ¿Cómo asegurarse un suministro de cuero de calidad elevada y constante a precios razonables? ¿Cómo garantizar una producción de alta calidad, cumpliendo estándares rígidos siempre? ¿Cómo exportar a esos países? ¿Cómo hacerse espacios en esos mercados?

Las nuevas condiciones replantean la viabilidad de Fábrica de Calzado A. Sus chances de supervivencia son iguales a su capacidad de aprendizaje. Y esto es igual tanto para su dueño como para el último empleado.

- *Empresa de Transportes B.* Grandes camiones que llevan carga de una punta a la otra de la República. El poder en la empresa se adquiere siendo miembro de la familia propietaria o entendiendo de camiones.

Todos los miembros de la familia propietaria saben sobre camiones, o al menos saben tratar con gente que sabe de camiones. En pocos años el negocio cambia. Las empresas clientes no sólo esperan que Transportes B lleve sus cargas, sino también que las distribuya, atienda los *stocks* y haga las cobranzas. La competencia ofrece eso y le saca buenas porciones del mercado. En Transportes B, de un día para el otro, la palabra “saber” cambió de significado. Ahora los camiones son lo menos importante; de hecho, podrían subalquilarse. *Saber es saber de sistemas* y de eso nadie sabe nada y, lo que es peor, apenas unos pocos son capaces de verbalizar el problema. Nadie tiene siquiera idea de cómo obtener información sobre el tema.

En la sociedad de conocimientos no alcanza con tener conocimientos; es necesario *saber producirlos, adquirirlos o cambiarlos*. Es necesario ser consciente de ellos, “saber” lo que se sabe para saber lo que se ignora. De lo contrario, la descapitalización es inevitable.

A la sociedad en su conjunto le ocurre algo no muy diferente que a las empresas citadas. Hubo una época en que el gobierno podía contratar diez mil personas para que hicieran pozos por la mañana y otras diez mil para que los taparan por la tarde. El Producto Bruto subía. Hoy en día, para que una sociedad sea competitiva, es necesario que la fuerza del trabajo esté volcada a tareas de mayor valor agregado, y eso exige educación. Las empresas no pueden cubrir los puestos de trabajo vacantes porque no tienen la gente que necesitan y, simultáneamente, la calle está llena de desocupados.

Esta paradoja refleja literalmente el costo de la no educación o de la educación inadecuada. Alguien dijo alguna vez: “si la educación le parece cara, pruebe con la ignorancia”. Bien; esa confluencia de gente calificada que falta, y gente mal formada que sobra, es un buen ejemplo del costo de la ignorancia.

No hay inserción en el comercio internacional para aquellas naciones que no puedan poner un claro valor agregado a sus productos. Y eso exige tecnologías, conocimientos. Empresas que sean capaces de incorporar conocimientos a su proceso productivo e instituciones educativas que sean capaces de recibir nuevos saberes e incorporarlos a las empresas. Más aún: ni siquiera los conocimientos por sí mismos alcanzan para definir ventajas competitivas, porque obsoletan rápidamente. Lo que ayer era de última generación, en dos años será viejo. Aquello que define en realidad la ventaja competitiva de una industria es su capacidad de aprendizaje, su capacidad de aprender más rápido que la competencia, dentro o fuera del país.

Este nuevo contexto exige mucho de las empresas, ya lo sabemos. Pero también exige mucho del sistema educativo y mucho más de la interfaz entre ambos sistemas.

No alcanza con tener buenas empresas, buenas escuelas y buenas universidades; además, deben ser capaces de trabajar juntas. La escuela debe aprender a utilizar

su potencial productivo; las empresas, a maximizar su potencial educativo. En síntesis: el factor clave es la capacidad de aprovechar el potencial educativo de la realidad. Un último ejemplo: se dice que en una empresa japonesa un operario descubrió que su torno producía piezas con fallas, que debían ser descartadas. Notó que esas piezas salían todas juntas a ciertas horas. Buscó una causa posible y se le ocurrió que el origen del problema podía estar en las vibraciones producidas por los trenes que pasaban cerca del taller. Comparó los horarios en los que se producían las piezas falladas con los del ferrocarril. Coincidían. Hizo un memo a su supervisor con un análisis estadístico simple. En la siguiente reunión de operarios para mejorar la calidad, expuso sus conclusiones. Juntos, operarios y supervisor, elaboraron una solución. La implementaron y ahorraron mucho dinero. Fin de la historia.

Imaginemos esto en Argentina. Me pregunto si el operario hubiera sido capaz de detectar la falla; si en el caso de haberlo hecho, le hubiera interesado; si de haberle interesado, hubiera sido capaz de encontrar la causa; si de haberla encontrado, hubiera sido capaz de hacer el análisis estadístico y el memo; si de haberlo hecho, el supervisor lo hubiera leído; si de haberlo leído, hubiera habido reunión de calidad ¿Hace falta que siga?

¿Cuántos conocimientos hacen falta para que una organización sea capaz de aprender? Sin duda más que los que da la escuela argentina. En cualquiera de sus niveles. Y masivamente, para todos. Porque en este contexto hacen falta directivos, ingenieros y operarios que sepan, y sobre todo, gente que sepa lo que debe saber. Gente que sea capaz de aprender a partir de su propio criterio.

En los últimos años las empresas argentinas han incrementado geoméricamente sus inversiones en capacitación. Pero eso no alcanza, porque si la formación que se recibe del sistema educativo es demasiado pobre, no hay forma de hacerla crecer dentro de la empresa a un costo razonable. Muchos de los dólares que se invierten en capacitación en las empresas podrían haber sido dos centavos en el sistema educativo en su momento, que no se invirtieron o, más probablemente, se usaron mal.

Necesitamos un sistema educativo con más calidad, pero también con más equidad. Buena educación y para todos ha pasado a ser un problema empresario. Tener empresas donde la gente sea capaz de aprender de su experiencia, desarrollarse y proyectarse como persona ha pasado a ser un problema educativo.

II. CONOCIMIENTO ESCOLAR Y APRENDIZAJE PARA LA ACCION

En este punto seguiré la línea de ideas que Donald Schön, profesor del Instituto de Tecnología de Massachusetts, presentara en el Congreso de la Asociación Norteamericana de Investigación Educativa en 1986.

Hay una crisis (que va más allá de la escuela) relacionada con aquello a lo que llamamos “conocimiento profesional” o “epistemología de la práctica” como opuesto a “conocimiento escolar”.

El sistema educativo, como todo sistema, tiene una fuerte tendencia a la reificación, a convertir saberes dinámicos y competencias en cosas que deben ser clasificadas, disecadas, recordadas y repetidas.

Usamos las palabras “conocimiento escolar” para describir una cierta visión del conocimiento que es construida en las escuelas y que podría ser también correctamente denominada una “epistemología escolar”.

Este tipo de conocimiento está ligado a la predictibilidad y al control, y se caracteriza por los siguientes rasgos:

1) Se basa en la idea de que lo que nosotros sabemos es un producto; proviene de un “cuerpo” de conocimientos, un conjunto de “resultados”, originados en investigaciones desarrolladas en universidades.

2) Es un conocimiento “establecido”; las preguntas tienen respuestas correctas y el trabajo de los maestros es saber las respuestas correctas y comunicárselas a los alumnos.

3) Es un conocimiento formal y categórico; “conocer” en la escuela es clasificar el mundo de una manera distinta a la cotidiana; luego, se produce ese fenómeno aparentemente inexplicable de “saber” cosas que no se “sabe” cuándo, cómo ni por qué se usan.

4) Supone que cuanto más general y más teórico es un conocimiento, más importante es; tácita y automáticamente solemos creer que la única cosa que realmente importa y es valiosa es la teoría, y cuanto más alta, abstracta y general es la teoría, mayor estatus tiene.

5) Sustenta la noción de que el conocimiento es molecular, construido a partir de piezas que son unidades básicas de información o habilidad y que pueden ser ensambladas en grupos de información cada vez más complicada o avanzada; es trabajo de los alumnos tomarla, y de los maestros ver si la tomaron.

En contraste con el conocimiento escolar está el “saber en la acción”. El saber en la acción se despliega cuando intentamos hacer cosas. El hacer, aunque no siempre implique verbalizar, supone actividad inteligente.

Podemos encontrar ejemplos de saber en la acción cuando conversamos normalmente, cuando andamos en bicicleta, cuando cocinamos, cuando manejamos una máquina o una herramienta. Es la capacidad que tenemos de hacer ciertas cosas bien, aunque a veces mostremos más de lo que sabemos en lo que hacemos que en lo que podemos decir sobre eso. Cuando en esa acción aparecen “sorpresas”, y debemos responder a la sorpresa, improvisando en el momento, surge lo que Schön llama “reflexión en la acción”.

La reflexión en la acción no necesita ser una actividad intelectual o verbalizada. Pensemos en un grupo de muchachos que juegan un “picado”, en una pareja bailando, en la gente que toca *jazz*. La improvisación, en ese sentido, es una forma de reflexión en la acción; lo mismo ocurre con la conversación. La buena conversación implica una especie de observación y acción simultáneas, que son tan naturales y espontáneas que ni siquiera pensamos en la capacidad que tenemos.

Enseñar bajo la forma de reflexión en la acción implica crear situaciones en el aula y en la escuela, proyectos, trabajos grupales o experiencias estructuradas, rescatando y haciendo conscientes los problemas que la situación plantea; convertir a la realidad en un experimento a través del cual intentamos resolver los problemas que hemos establecido. Un experimento en el que probamos una forma de ver la situación al mismo tiempo que intentamos cambiarla.

En mucha de esta actividad no pensamos en lo que estamos haciendo en términos verbales explícitos. Sin embargo, a veces es preciso. Por ejemplo, cuando nos “trabamos”, o cuando queremos enseñar a otro a hacer lo que nosotros sabemos hacer.

Suele ocurrir que lo más difícil de enseñar son aquellas cosas que mejor sabemos hacer. Por ejemplo, yo sé organizar, pero ¿cómo enseño a organizar? Es necesario que me pregunte qué es lo que estoy haciendo. Suele ser una pregunta difícil, muchas veces no conozco la respuesta. Para obtenerla tengo que repensar lo que hice y observarme haciéndolo. Eso es reflexión sobre la reflexión en la acción.

La reflexión sobre la reflexión en la acción es un asunto intelectual que requiere necesariamente simbolización y verbalización. La cuestión es cuál es la diferencia entre esta reflexión en la acción y el conocimiento escolar.

Pensemos en algún proyecto que muchas escuelas (no todas) encaran: pintar murales en las paredes, hacer un patio de juegos en el barrio, organizar una biblioteca o bien fabricar algo y venderlo.

Para que alguno de estos proyectos funcione necesitaremos aclararnos qué es lo que nos proponemos, fijar objetivos, compartir una visión. Necesitaremos fijar tiempos, responsabilidades, costos, presupuestos. Formar equipos de trabajo, designar responsables, convencer gente, presentar nuestras ideas, crear confianza entre nosotros y a nuestro alrededor, enfrentar imprevistos, manejar conflictos, escucharnos. Debemos también ser capaces de revisar nuestras ideas para poder incorporar los aprendizajes que surgen de la acción y evaluar juntos lo actuado.

El tipo de conocimientos que desplegamos en estas actividades es muy parecido a los que nos exige la vida familiar, comunitaria y del trabajo. Es saber en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción.

Requiere que sepamos expresarnos, tal como aprendemos en lengua; calcular, como lo hacemos en matemática; leer contextos, como lo hacemos en ciencias sociales; pero nos exige además manejar esos conocimientos en marcos de ambigüedad y presión, aprendiendo a aprender sobre la práctica, “releyendo” lo sucedido en conjunto, para poder descifrarlo y reorientar nuestro hacer.

Esta diferencia entre “conocimiento escolar” y saber en acción es muy importante y su reconocimiento sirve para reparar ciertas fisuras que caracterizan a la vida escolar. Hay fisuras entre la escuela y la vida que hacen que muchos chicos creen que la escuela no tiene nada que ver con la vida. Hay fisuras entre enseñar y hacer que llevan a que algunos maestros no hagan lo que enseñan y viceversa. Hay fisuras entre investigación y práctica que hacen que lo que llamamos investigación esté divorciada y sea divergente de la práctica que desarrollamos. Tampoco hay espacio para desarrollar la maestría necesaria para aplicar la teoría a situaciones concretas. Se puede enseñar cálculo a los alumnos, lo que no se les puede enseñar es a formular el problema. Para aplicar la aritmética deben ser capaces de plantear el problema, pero para plantear el problema no hay reglas. En la práctica no pueden usar las reglas ni las teorías que aprendieron hasta que no hayan sido capaces de plantear el problema.

La cuestión es que éstas son precisamente las cosas que un alumno tiene que manejar para insertarse en la vida económica o comunitaria. Cuando un maestro o profesor reorienta su atención a un alumno que con una idea ha abierto un camino nuevo en la observación de algún fenómeno que exploraban todos juntos, entonces la enseñanza misma se convierte en una forma de reflexión en la acción.

Esta formulación ayuda a describir qué es lo que constituye la maestría del maestro o de la maestra, su arte. Implica contactarse con lo que los chicos (o los alumnos, si no son tan chicos) realmente están diciendo y haciendo, implica poder sorprender-

se por eso y permitirse sorprenderse por el propio asombro. Intrigarse por lo que uno obtiene y responder a la incógnita con un experimento, con una prueba que uno hace y que responde a lo que el chico dice o hace. Implica “encontrar” al chico, en el sentido de juntarse con su comprensión de lo que sucede y ayudarlo a coordinar la acción de todos los días, que él trae a la escuela, con el conocimiento que él encuentra en la escuela.

El desafío para las escuelas que quieran habilitar para trabajar es educar para la maestría en el hacer; ayudar a la gente a moverse en las zonas de la práctica, adquirir distintas formas de reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción.

Hay que ayudarlos también a coordinar esa maestría en el hacer con las ciencias aplicadas, porque no se trata de tirar las ciencias por la ventana, sino de convertirlas en herramientas para el hacer. Tienen su particular zona de relevancia, y esa relevancia depende de nuestra capacidad para plantear problemas en tal forma que las categorías de la ciencia aplicada puedan operar y, por el otro, llenar con arte la brecha entre teoría y técnica y acción concreta.

Cuando armamos un proyecto para hacer un patio de juegos en el barrio, organizamos una microempresa en el aula, creamos una radio-escuela o simplemente cuando hacemos un concurso de construcción de torres de papel de diario en grupos y después nos reunimos para reflexionar sobre cómo manejamos la comunicación, el liderazgo, el conflicto y la tarea, estamos creando situaciones que se caracterizan porque la gente: 1) aprende haciendo; 2) hace las cosas uno con el otro; 3) se prueba en una especie de “mundo virtual” entendido como un mundo en el que se puede experimentar sin mucho peligro, repitiendo cuantas veces sea necesario, controlando el ritmo y la velocidad; 4) aprende a usar algunos medios con alguien que cumple el papel de instructor.

En este caso hablamos deliberadamente de instructor en vez de maestro o profesor, porque un instructor es alguien que está tratando de ayudarnos a hacer algo en una especie de diálogo. Y ese diálogo no consiste sólo en palabras sino en hacer.

La instrucción es demostración, y lo que los estudiantes hacen son mensajes que se mandan unos a otros. Lo que los estudiantes hacen es un mensaje que dice al instructor: “esto es lo que yo puedo hacer con lo que nos diste”. El instructor observa eso y detecta los problemas y dificultades que los estudiantes tienen al tiempo que modifica su propio mensaje.

En su más alta expresión, este diálogo entre estudiante e instructor se vuelve un diálogo de reflexión en la acción, donde cada uno de ellos está reflexionando sobre y respondiendo a los mensajes recibidos del otro.

La experiencia de los estudiantes en cualquier tarea práctica, así como la experiencia de los maestros o profesores que adquieran esta forma de trabajo, es que deben “meterse” en el hacer y educarse a sí mismos antes de saber qué están tratando de

aprender. Nadie puede decirles todo lo que necesitan saber y, aunque fuera dicho, difícilmente podrían entender lo que eso significa hasta que no intentaran “meterse” en el hacer, en el diseño, la enseñanza, el examen de su propio aprendizaje.

Para que maestros y profesores puedan aprender de su propia experiencia será necesario repensar también la forma de gestión de las escuelas. No quiero seguir con este tema ahora, pero no podía dejar de plantearlo.

Este “meterse” no es fácil. Está también lleno de pérdida, porque si uno se mete en la experiencia se siente vulnerable, fuera de control, incompetente, con menos confianza en sí mismo, y ése es el ambiente en el que debe sumergirse, tratando de hacer lo que tiene que aprender a hacer y que no sabe cómo, hasta llegar a un punto donde empieza a entender lo que hace y lo que se le dice. Y esta experiencia es común a maestros, alumnos o a cualquiera que quiera desarrollar un proyecto en su vida.

La introducción de este tipo de enseñanza en una escuela requiere luchar contra la visión predominante de que la práctica es una actividad de segunda categoría y que la teoría es una forma privilegiada de conocimiento. Se deberá luchar también contra la idea de que maestros y alumnos son tablas rasas que no tienen nada que aportar.

III. COMPETENCIAS PARA EL TRABAJO

¿Cuáles deberían ser las características de un currículo de educación formal que habilitara para trabajar, ya fuera independientemente o en relación de dependencia? Incluyo aquí cinco versiones que, tal como se verá, se parecen mucho aunque surgen de fuentes considerablemente distintas. Las dos primeras son simplemente producto de mi práctica profesional. La tercera es consecuencia de un taller realizado en la Universidad de San Andrés donde esas dos versiones fueron contrastadas con la experiencia de diez colegas que se desempeñan en selección o capacitación de personal en empresas, entidades públicas y comunitarias o como consultores independientes en el tema. La cuarta es la presentación del ingeniero Juan Rada en el XVI Taller de Ingeniería de Sistemas, organizado en 1993 por la Universidad de Chile. La quinta es un documento del gobierno norteamericano titulado “Lo que el trabajo requiere de las escuelas. Informe de la Comisión Scans para América 2000”, producido por The Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS), en junio de 1992.

1. Versión uno

Las competencias han sido clasificadas aquí en tres grupos: competencias específicas para la tarea, competencias generales para el trabajo y competencias para adquirir nuevos conocimientos.

a. *Competencias específicas para la tarea.* Cada persona con educación mínima debería ser capaz de ejercer un oficio correctamente, de tal manera que sus ingresos crecieran a lo largo de su vida (en los trabajos muy poco calificados la persona gana menos en vez de más a medida que pasan los años).

b. *Competencias generales para el trabajo.* Tanto o más importante que contar con una habilidad específica es tener competencias para desarrollar un trabajo por sí mismo o insertarse en una organización. Esto requiere que la persona sepa:

- organizar su tiempo particular;
- calcular el tiempo necesario para ir a algún lugar o hacer una tarea;
- organizar su día, su semana, su mes;
- imaginarse a sí mismo en un año y en cinco años;
- establecer objetivos, tareas, actividades que debe realizar solo o con otros;
- distribuir sus tareas y planes en el tiempo, qué cosas van primero, qué cosas van luego;
- buscar diferentes formas de hacer la misma cosa;
- evaluar sus posibilidades con realismo;
- buscar trabajo en los diarios;
- hacer redes, utilizar contactos propios y agencias profesionales;
- preparar un currículo;
- mantener entrevistas;
- ofrecerse;
- identificar posibles clientes;
- comprar, vender, negociar;
- dar indicaciones a otras personas;
- formar parte de un grupo de trabajo;
- explicar oralmente o por escrito algo que quiere hacer, que está haciendo o que ha hecho;
- hacer un presupuesto de trabajo; llevar adelante su papelería;
- hacer trámites en oficinas públicas;
- entender la complejidad;
- hacer cálculos sencillos, planos, esquemas y modelos simples;
- usar una computadora y una calculadora;
- hablar otro idioma.

c. *Competencias para adquirir nuevos conocimientos.* Como es casi seguro que cualquier persona que aprenda un oficio ahora deberá cambiarlo a lo largo de su vida debido a la evolución de los conocimientos, es indispensable que además de aprender un oficio reciba una educación para adquirir nuevos conocimientos. Esto implica:

- leer y escribir;
- hacer listas de lugares y personas para averiguar algo;
- hacer cartas preguntando algo;
- hacer consultas telefónicas a personas e instructores;
- usar la guía telefónica;
- tomar apuntes;

- llevar comentarios escritos de su tarea;
- consultar con técnicos y especialistas;
- hacer trámites en oficinas públicas;
- utilizar bibliotecas y centros de asesoramiento;
- hacer redes de información e intercambio;
- usar una computadora y una calculadora;
- usar un libro, un folleto, una revista;
- pedir ayuda, dar ayuda;
- explicar verbalmente o por escrito lo que se hace, hacer cosas en base a explicaciones verbales o escritas que se reciben.

2. Versión dos

En esta segunda clasificación hemos agrupado las competencias en dos grandes dominios: el instrumental y el social. En el primero incluimos cuatro factores: manejar el tiempo, manejar objetivos, manejar problemas y acrecentar los propios conocimientos disponibles. En el segundo, dominio social, incluimos las habilidades de comunicación, negociación y liderazgo.

a. *Dominio instrumental*

a.1. Utilizar el tiempo

- Organizar el tiempo propio en el corto plazo: tener hábitos horarios; usar reloj; anticipar cuánto tiempo lleva hacer una tarea determinada; llevar una agenda; hacer listas de tareas, calcular tiempos y sumarlos.
- Organizar el tiempo propio en plazos largos: calcular el tiempo para una carrera profesional o para permanecer en un trabajo o actividad determinada; describir lo que se ha hecho en los últimos dos años; describir lo que se espera hacer en los próximos dos años; describirse a uno mismo dentro de diez años.

a.2. Manejar objetivos

- Hacer un plan simple para lograr un objetivo: describir algo que se quiere lograr; descomponer lo que se quiere lograr en elementos o indicadores cuantificables y comunicables; hacer una lista de las tareas necesarias para lograr el objetivo; ordenar las tareas en base a algún criterio.

- Organizar recursos para lograr un objetivo: dividir una tarea en el tiempo; dividir una tarea entre varias personas; utilizar gráficas simples para seguir tareas que se realizan simultáneamente; asignar recursos en función de los objetivos; controlar la relación entre lo hecho y lo planeado.

a.3. Manejar problemas

- Reconocer problemas: dada una situación no deseable, identificar el problema; dado un efecto, reconocer causas posibles; describir un problema en términos comprensibles para otra persona; predecir distintos desenlaces posibles para la situación si no se actuara (lo más probable, lo mejor que se puede esperar, lo peor, etc.).
- Utilizar técnicas sencillas de resolución de problemas: definir un problema en términos de obstáculos y objetivos; describir distintas alternativas de solución, considerando pros y contras de cada una; postergar juicios definitivos hasta haber considerado varias alternativas; elegir alguna alternativa de solución, prediciendo las consecuencias más probables, las más deseables y las más riesgosas en caso de ser aplicada; diagramar o modelizar una situación compleja utilizando lápiz y papel.

a.4. Acrecentar los propios conocimientos disponibles

- analizar problemas operativos en circunstancias de presión;
- inventar soluciones originales a problemas viejos o nuevos;
- recoger y organizar información básica aun en situaciones confusas;
- hacer y aceptar sugerencias sobre cuestiones instrumentales;
- manejar instrumentos técnicos sencillos;
- saber realizar reparaciones sencillas o de emergencia;
- entender manuales de especificaciones de equipos simples, interpretar gráficos, planos y diagramas para tareas de baja complejidad;
- operar cumpliendo normas de seguridad.

b. *Dominio social*

b.1. Comunicarse

- averiguar las necesidades o puntos de vista de otra persona;
- explicar los propios puntos de vista;
- imponerse en una circunstancia difícil o de peligro;
- saber escuchar;

- escribir una nota breve explicando algo que ha sucedido antes, algo que está sucediendo ahora, o un proyecto futuro.

b.2. Negociar

- manejarse en una entrevista de trabajo;
- explicar qué habilidades propias pueden ser útiles en una cierta situación;
- en una situación conflictiva, plantear situaciones aceptables para uno mismo y para los que sustentan posiciones opuestas;
- explicar el punto de vista y las razones de alguien que piense distinto a uno mismo;
- defender puntos de vista que uno considere correctos, aun ante la presión de otros;
- aceptar discutir perspectivas o posiciones que uno da por definitivas;
- desconfiar de la unanimidad;
- creer que la diferencia de enfoques enriquece la visión de un problema.

b.3. Liderar

- a partir de las conductas de una persona, extrapolar sus motivaciones;
- organizar y conducir una reunión pequeña para decidir algo que concierna a todos;
- enseñar algo que él o ella sepa;
- desarrollar estrategias para ayudar a otra persona;
- reconocer diferencias individuales entre la gente con la que se relaciona;
- dar instrucciones claras y explicaciones útiles;
- obtener y brindar información en reuniones numerosas y conflictivas;
- defender las necesidades de su grupo ante otros sectores.

3. Versión tres

El 10 de junio de 1994 se realizó un Taller en la Universidad de San Andrés con la participación de 10 colegas para discutir sobre qué debería enseñar la escuela para que los egresados pudieran trabajar.

Participaron en el encuentro: Constanza Elizalde, María Eugenia Lavallén, Gustavo Sandlien, Electra Muro, Rosario Zavalía, Susana Richino, Cristina Bottinelli, Irene Boveri, Isabel Algañaraz y María de los Angeles Lloves; coordinaron Ernesto Gore y Mairisa Vázquez Mazzini. Alejandra Irigaray, invitada al encuentro, envió su aporte por escrito ya que no pudo asistir.

Problemas detectados

El primer elemento que debe ser destacado es que la mayoría de las carencias formativas señaladas (y sobre las que hubo una alta coincidencia entre los asistentes) son relativamente independientes del nivel de instrucción de la persona. Más claramente: en gran parte de los aspectos que se señalan a continuación suelen fallar tanto los profesionales jóvenes como los que egresan de escuelas secundarias o se presentan a un puesto de trabajo con secundaria incompleta.

Una entrevista de trabajo suele comenzar con la invitación del entrevistador “Hablame, contame qué hiciste hasta ahora”. Allí aparece la primera dificultad del entrevistado para armar una idea global u organizar un relato.

Faltan pautas de adaptación social relativamente simples: cómo vestirse, qué tipo de lenguaje manejar en una entrevista laboral, cómo expresarse en forma oral o escrita.

Es común en estas situaciones tener que explicar por qué se hizo algo: “¿por qué elegiste esa escuela?”, “¿qué te atrajo en el aviso?”. Se nota la dificultad para organizar ese tipo de explicaciones, lo cual puede tener que ver con problemas expresivos o, a juicio de algunos de los participantes, con problemas de integración de conocimientos más abstractos y de alineación entre pensamiento y acción.

En posiciones iniciales, la demanda de trabajo suele orientarse hacia el sector servicios, ambientes laborales que se caracterizan por la ambigüedad y la presión. Se espera que la persona que se desempeña en esa área pueda reconocer diferentes situaciones y mantener en todas ellas el buen trato. Aquí aparecen dificultades para “leer” diferentes contextos y reconocer indicadores de comportamiento en ellos.

En muchos casos es necesario que la persona decida autónomamente, entonces se vuelve crítica la falta de pensamiento reflexivo y la dificultad para separar hechos de opiniones.

En las situaciones de selección o de capacitación se notan dificultades para observar, ver los datos tal como son. Esto dificulta plasmar una buena idea en un proyecto, reconocer qué encuadre técnico conocido podría ser aplicado para mejorar la práctica.

Notablemente los mismos rasgos aparecen en muy diferentes niveles. En la prueba de selección para la Maestría en Administración Pública organizada por la UBA se presentan 250 personas de 17 profesiones. La prueba de selección está centrada en la capacidad de reconocer y utilizar información y no tienen que estudiar para la prueba. Es necesario poder comprender textos, separar hechos de opiniones y, sobre esa base, resolver un caso complejo. Algunos aspirantes se retiran sin haber escrito un renglón, parecen no poder abordar la información de la que disponen para resolver un problema.

Un párrafo aparte merece el problema de la ética. La honestidad intelectual, laboral y personal parecen ser requisitos indispensables para el trabajo. El problema con estos factores es que cuando faltan, no hay necesariamente una retroalimentación rápida en términos de fracaso individual. El costo de estas actitudes suele percibirse sólo como un costo colectivo y bastante después en el tiempo.

Arriba se habló de la falta de normas de comportamiento claras que, decimos ahora, en algunos casos trascienden las normas de comportamiento social para llegar a la falta de honestidad. Frente a circunstancias cambiantes y complejas, cuando hay pocos modelos alrededor, la ética debe ser algo más que un hábito aprendido (aunque tenerlo no es poco); debe ser una capacidad para alinear acción y pensamiento, para prever las consecuencias de los propios actos. Para verse a sí mismo en contexto, ahora, antes y en el futuro, ponerse en lugar del otro. En este sentido, las actitudes y el ejemplo de los adultos que se desempeñan dentro de la escuela (aunque no sólo ellos) son un elemento fundamental en la formación del chico.

Según algunos de los especialistas en selección de personal, el perfil más común “da apenas para tener cadetes crónicos”, esto es gente sin posibilidades de crecimiento profesional.

En posiciones con más exigencia, se vuelven críticas las dificultades de comunicación oral y escrita, de utilización de la información de la que disponen y criterios organizativos mínimos para encarar un proyecto.

Es difícil encontrar gente que pueda trabajar en equipo, salir de la fragmentación de la información para construir la idea con el otro, sentarse con otra gente para decidir qué es lo que hay que hacer. En las simulaciones de trabajo grupal los más dotados tienden a imponer su idea antes que a construirla con el otro.

En sectores sociales más carenciados un perfil típico de alguien con posibilidades laborales importantes podría ser el de una joven de 17 años a la que llamaremos M.R., que participa en las actividades que el PAMI destina a adolescentes en Capital Federal. M.R. tiene secundaria completa y conocimientos de computación e inglés. Aparentemente una buena base para comenzar, sin embargo, no encuentra trabajo porque, independientemente de que las ofertas sean escasas, ella no sabe cómo encontrarlo, no sabe ir a pedirlo, no sabe escribir un currículum, y cuando se la quiere ayudar se descubre con sorpresa que ignora muchos de sus datos personales.

Ciertos problemas parecen ser más bien actitudinales. “Muchos chicos que recién salen del colegio quieren carreras rápidas, esperando encontrar más plata en el corto plazo”; “es difícil encontrar jóvenes que quieran ir a la planta, ensuciarse, entrar a las seis de la mañana”. Aun en tareas menos “heroicas” que ir a trabajar a un taller aparecen dificultades para tomar el ritmo de trabajo o atender el teléfono del escritorio de al lado.

El trabajo autónomo, por su parte, requiere capacidad de planificar, cumplir objetivos acordados y reconocer la demanda del cliente. Si los aspirantes o empleados jóvenes muestran dificultades en estas áreas cuando intentan insertarse en una organización, es posible pensar que también las encontrarán al actuar como cuentapropistas.

Para cerrar la reunión, desarrollamos una tormenta de ideas sobre qué habilidades debería tener una persona joven para poder trabajar. Los participantes, que no conocían las dos versiones de currículo anteriores, propusieron las siguientes habilidades que fueron agrupadas más o menos arbitrariamente en tres grupos.

Grupo A

- No asustarse con la complejidad, no reducirla.
- Ver el todo.
- Saber preguntar por qué.
- Preguntar todo.
- Analizar problemas.
- Manejar diferentes tipos de pensamiento.
- Comunicarse de distintas formas: pedir, responder, prometer.
- Pensar objetivamente, sujetarse a normas, manifestar sentido de justicia.
- Ser claro en lo que se quiere.
- Hacerse entender.
- Conocer su medio y su propia ubicación en él.
- Juntar pensamiento y acción.
- Discutir constructivamente.
- Formular alternativas frente a un problema.
- Buscar la mejora permanente.
- Intentar coherencia entre decir y hacer.
- Movilizar recursos.
- Ayudar a generar nuevos modelos, analizar los ensayos y evaluar la experiencia.

Grupo B

- Planificar.
- Definir propósitos y organizar un programa de acción.
- Establecer prioridades.
- Manejar el tiempo.
- Administrar recursos.
- Delegar.
- Crearse un espacio, pedir y pelear por sus derechos.

- Hacer redes.
- Adaptarse al medio.
- Ser emprendedor.
- Desarrollar distintos roles.
- Poder concretar cosas.
- Crear.
- Innovar.
- Enfrentar la frustración.
- Una vez decidido, actuar en consecuencia.
- Tener “garra”, “polenta”.
- Hacerse cargo.
- Soportar la ambigüedad.
- Aceptar críticas y sugerencias.
- Separarse.
- Percibir su rol.

Grupo C

- Ponerse en el lugar del otro.
- Ser flexible.
- Tener sentido crítico.
- Ser autónomo.
- Ser sensible, solidario.
- Tener una escala de valores clara.
- Prever las consecuencias éticas de sus actos.
- Querer ser útil.
- Sentir el trabajo como algo valioso, importante, digno, trascendente.
- Confiar en los demás.
- Querer dar y recibir.
- Coordinarse con otros.
- Conocerse a sí mismo.
- Ser sereno y tolerante.
- Proyectarse a través del trabajo.

4. Versión cuatro

En su presentación en el XVI Taller de Ingeniería de Sistemas “Los desafíos de la Globalización”, organizado en Santiago de Chile por la Universidad de Chile en

1993, el ingeniero Juan Rada propuso cuatro competencias básicas para el trabajo.

- 1) *Palabras*. Capacidad para expresarse correctamente en forma oral y escrita. Capacidad de hacer informes. En sus formas más avanzadas significa también brevedad. Por extensión, capacidad de utilizar un procesador de textos.
- 2) *Números*. Manejar correctamente las cuatro operaciones. Saber cuándo y cómo utilizarlas. Por extensión, manejar una planilla de cálculo, hacer presupuestos, hacer proyecciones, controlar, relacionar presupuestos con estrategias, etc.
- 3) *Representaciones gráficas*. En las organizaciones modernas se están convirtiendo en una forma privilegiada de representar el conocimiento. Poder realizar diagramas, diseños, planos y cuadros para explicar situaciones complejas. Por extensión, poder realizar y manejar láminas y transparencias.
- 4) *Búsqueda y recuperación de información*. Poder buscar información que no posee y utilizar la información de la que dispone. Clasificarla, ordenarla, conectarla, integrarla y recuperarla en función de sus necesidades. Por extensión, crear y operar bases de datos.

5. Versión cinco

El informe “Lo que el trabajo requiere de las escuelas” de la Comisión Scans, del gobierno norteamericano, propone cinco competencias prácticas y tres elementos de base, formados por destrezas y cualidades. El trabajo original incluye también adaptaciones de estas competencias y destrezas (que no reproducimos aquí) a cinco sectores laborales: manufacturero, servicios de salud, comercio minorista, alojamiento y servicios de alimentos, y servicios de oficina.

Cinco competencias prácticas

- 1) Recursos. Identifica, proyecta y asigna recursos.
 - A. *Tiempo*: escoge actividades pertinentes a la meta, organiza actividades por orden de importancia, asigna el tiempo y prepara y sigue programas de implementación de tareas.
 - B. *Dinero*: usa o prepara presupuestos, hace pronósticos, mantiene los archivos, hace ajustes para cumplir con los objetivos.
 - C. *Materiales e instalaciones*: adquiere, almacena, asigna y usa los materiales o el espacio eficientemente.
 - D. *Recursos humanos*: evalúa las destrezas y asigna el trabajo en la forma debida, evalúa la realización y proporciona retroalimentación.

- 2) Interpersonales. Trabaja con otros.
 - A. Participa como miembro de un equipo, contribuye al esfuerzo del grupo.
 - B. Enseña destrezas nuevas a otros.
 - C. Sirve a los clientes, trabaja para satisfacer las expectativas de los clientes.
 - D. Ejerce liderazgo, comunica las ideas para justificar su posición, persuade y convence a otros, cuestiona responsablemente normas y procedimientos existentes.
 - E. Negocia, trata de llegar a acuerdos que involucren el intercambio de recursos, armoniza los intereses divergentes.
 - F. Trabaja con diversidad de personas, trabaja bien con hombres y mujeres de diversos orígenes.

- 3) Información. Adquiere y utiliza los datos.
 - A. Adquiere y evalúa información.
 - B. Organiza y mantiene información.
 - C. Interpreta y comunica información.
 - D. Usa computadoras para procesar información.

- 4) Sistemas. Entiende las interrelaciones complejas.
 - A. Entiende los sistemas, sabe cómo funcionan los sistemas sociales, organizacionales y tecnológicos, y sabe operar eficazmente con ellos.
 - B. Controla y corrige la realización de tareas, distingue tendencias, prevé los impactos en las operaciones del sistema, diagnostica desvíos en la realización del sistema y corrige fallas de funcionamiento.
 - C. Mejora o diseña los sistemas, sugiere modificaciones en los sistemas existentes y desarrolla sistemas nuevos o alternos para mejorar la realización de tareas.

- 5) Tecnología. Trabaja con una variedad de tecnologías.
 - A. Selecciona la tecnología, selecciona los procedimientos, instrumentos o equipo, lo que incluye las computadoras y tecnologías relacionadas.
 - B. Aplica la tecnología a la tarea, entiende en general el propósito y los procedimientos indicados para el comienzo y la operación del equipo.
 - C. Mantiene y repara el equipo, previene, identifica o resuelve problemas del equipo, lo que incluye computadoras y otras tecnologías.

Tres elementos de base

- 1) Destrezas básicas. Lee, escribe, realiza cálculos aritméticos y matemáticos, escucha y se expresa.

- A. Lectura: localiza, entiende e interpreta datos escritos ordinarios y en documentos, tales como manuales, gráficos y programas.
- B. Redacción: comunica los pensamientos, las ideas, la información y los mensajes por escrito; crea documentos tales como cartas, instrucciones, manuales, informes, gráficos y diagramas de flujo.
- C. Aritmética/matemática: realiza cálculos básicos y trata los problemas prácticos al escoger adecuadamente entre varias técnicas matemáticas.
- D. Escucha, recibe, atiende, interpreta y responde a mensajes verbales y otras indicaciones.
- E. Expresión: organiza las ideas y las comunica oralmente.

2) Destrezas racionales. Piensa creativamente, toma decisiones, resuelve problemas, visualiza, sabe aprender y razonar.

- A. Pensar innovador: genera nuevas ideas.
- B. Toma de decisiones: especifica las metas y las limitaciones, genera alternativas, piensa en los riesgos y evalúa y escoge la mejor alternativa.
- C. Solución de problemas: reconoce los problemas y presenta e implementa planes de acción.
- D. Visualización: organiza y procesa símbolos, ilustraciones, gráficos, objetos y otros datos.
- E. Saber aprender: usa las técnicas de aprendizaje apropiadas para adquirir y aplicar nuevos conocimientos y destrezas.
- F. Razonamiento: descubre una regla o un principio que es la base de la relación entre dos o más objetos y lo aplica en la solución de problemas.

3) Cualidades personales. Demuestra responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autocontrol e integridad y honradez.

- A. Responsabilidad: hace un gran esfuerzo y persiste para lograr metas.
- B. Autoestima: cree en su propia valía y mantiene una opinión positiva de sí mismo.
- C. Sociabilidad: demuestra comprensión, simpatía, adaptabilidad, interés en los problemas ajenos y cortesía al estar en grupos.
- D. Autocontrol: se evalúa atinadamente, establece metas personales, se mantiene pendiente del progreso, y demuestra dominio de sí.
- E. Integridad/ honradez: obra de acuerdo con buenos principios.

IV. UN CURRÍCULO QUE CAPACITE PARA EL TRABAJO

No es un secreto que en la escuela no solamente se aprende lo que los maestros se proponen enseñar. La forma en que los adultos se relacionan entre sí es parte de lo que los alumnos aprenden. También la forma de trabajo del docente, su modo de enseñar y las relaciones que propone a los alumnos, para consigo, entre ellos mismos y hacia los demás, son parte del currículo escolar.

Si observamos las diferentes listas de competencias, veremos que a pesar de su variedad de orígenes tienen muchos rasgos comunes. La pregunta es: ¿cómo se adquieren esas competencias?

En este punto debemos retomar las ideas de Schön sobre conocimiento en la acción y reflexión en la acción. Solamente cuando el maestro busca “encontrar” al alumno en la acción, observándolo, entendiendo lo que él hace, puede advertir en qué medida despliega o no esas competencias. La acción del alumno le dice al maestro “esto es lo que yo puedo hacer con lo que vos me enseñaste”, y a partir de allí, como en una conversación, el maestro sigue ayudando al alumno a desplegar de otra forma sus habilidades o a encontrar nuevas competencias.

Estas se apoyan siempre sobre destrezas básicas. En este sentido son muy ricos los aportes de Juan Rada y del Scans en tanto permiten diferenciarlas.

Si observamos esas destrezas con cuidado, veremos que las buenas escuelas son capaces de brindarlas aun cuando trabajen con formas relativamente tradicionales.

Para desarrollar las competencias necesarias para el trabajo, económicamente productivo o comunitario, no son muchos los nuevos contenidos que hay que incluir, pero sí es muy importante revisar la forma en que los mismos se adquieren. En las páginas que siguen desarrollaré algunas ideas sobre el trabajo con proyectos y experiencias estructuradas, propondré algunos contenidos mínimos que deberían trabajarse en la escuela y, para finalizar, voy a dedicar algunos párrafos a describir algunos elementos conceptuales que pueden ser de utilidad para el maestro y que, junto con muchos otros no descritos, se encuentran en la bibliografía.

1. Trabajo con proyectos y experiencias estructuradas

1.1. Proyectos

Un proyecto es un objetivo que orienta la acción, una empresa, una intención que guía el quehacer. El trabajo por proyectos permite movilizar recursos dentro y fuera de la escuela, promover el trabajo conjunto de maestros, padres y miembros de la comunidad, alienta el trabajo interdisciplinario y facilita la integración de las “materias especiales”.

a) *Algunos proyectos posibles.*

- Para los más chicos:
 - Hacer un cantero en la escuela.
 - Criar un animalito.
 - Pintar y decorar una pared.
 - Organizar una función de teatro y vender las entradas.
 - Armar una biblioteca y organizar los préstamos.
 - Hacer una exposición de plantas e insectos.
 - Hacer títeres y venderlos.
 - Organizar un espectáculo musical.
 - Hacer máscaras y rifarlas a beneficio.
- Para los grados intermedios:
 - Hacer casetes de canciones y venderlas.
 - Organizar un campamento.
 - Organizar un día de los amigos.
 - Armar una quermés.
 - Juntar ropa y juguetes para quienes los necesiten.
 - Ayudar al hospital.
 - Ayudar a la cooperadora de la escuela.
 - Jugar al “amigo invisible”.
 - Hacer una “editorial del grado” y editar libros de recetas de cocina, cuentos de chicos y papás y los mejores chistes de la escuela.
- Para los más grandes:
 - Hacer carteles explicando por qué las calles llevan determinado nombre y vendérselos a la Municipalidad o a los comercios del barrio.
 - Hacer una maqueta de la escuela.
 - Organizar un recital con artistas invitados a beneficio.
 - Organizar un ciclo de reuniones con personajes de la comunidad (el intendente, el director del hospital, el jefe de bomberos, vecinos antiguos).

Armar programas de computación para la biblioteca.
Organizar un domingo de pastas frescas.
Organizar una clase abierta de ciencias.
Organizar un museo del barrio, con fotos y objetos antiguos.

b) *Pasos de un proyecto.* Cada proyecto tiene su propio abordaje y cada grupo de edades sus propias posibilidades. Sin embargo, el desarrollo de un proyecto tiene su lógica interna que, en términos generales, podría describirse como sigue.

- Paso 1: Fijando objetivos
 - ¿Qué es lo que queremos lograr?
 - ¿Qué deberíamos lograr?
 - ¿Qué ayuda necesitamos?
 - ¿Cómo podremos lograr esa ayuda?
 - ¿Cómo asegurarnos de que todos entiendan estos objetivos?
 - ¿De cuánto tiempo disponemos? ¿Cómo se desarrollarán esos objetivos en el tiempo?
- Paso 2: Fijando indicadores
 - ¿A qué llamaríamos un éxito?
 - ¿Cómo sabremos si lo logramos?
 - ¿Qué debería ir sucediendo para saber si andamos bien?
 - ¿Qué necesitamos para lo que nos proponemos hacer?
 - ¿Cómo obtendremos los recursos?
 - ¿Cómo manejaremos los recursos a lo largo del proyecto?
- Paso 3: Recolectando información
 - ¿Qué alternativas tenemos para hacer lo que nos proponemos?
 - ¿Qué es lo que necesitamos saber?
 - ¿Cómo podremos conseguir esa información?
 - ¿Cómo organizar la información?
 - ¿Qué haremos?
- Paso 4: Tomando decisiones
 - ¿Cuáles son las consecuencias negativas que puede involucrar la decisión?
 - ¿Cuáles son las ventajas de la decisión?
 - ¿Qué perderíamos si no tomáramos la decisión?
 - ¿Cómo podría interpretar esta decisión el resto de la gente?
 - ¿Podría esto mismo hacerse de otra manera totalmente diferente?
- Paso 5: Planificando
 - ¿Qué es lo que hay que hacer?
 - ¿Qué podría interponerse?

¿Quién debe hacer qué?

¿Cuándo debe ser hecha cada cosa?

¿Qué cosas deben asegurarse para que cada uno haga lo que debe hacer?

¿Cómo seguir los resultados?

- Paso 6: Acción

¿Cómo debemos actuar?

¿Cómo sabemos que cada uno está haciendo lo que debe?

¿Cuál es la responsabilidad de cada uno? ¿Cómo manejamos las diferencias que surgen entre nosotros en la tarea?

El desarrollo de estos pasos puede tomar formas totalmente distintas en los diversos niveles. Los más chicos pueden realizar un dibujo del cantero que quieren construir, organizar una alcancía para juntar fondos, contar las monedas, dibujar en una hoja las que tienen, ir juntos a comprar plantitas, discutir “con quién me gusta y con quién no me gusta trabajar”, contarle a los chicos de otro grado o a los papás qué es lo que están haciendo y mostrar cómo usan las herramientas, elegir un responsable de ordenar, repartir y guardar las herramientas, discutir cómo avanza el trabajo, etc.

En un grado superior, el mismo proyecto puede implicar usar técnicas de discusión, creatividad y el desarrollo de planos, presupuestos, diagramas de Gantt para organizar las tareas en el tiempo y un sistema simple de contabilidad.

En todos los casos, es muy importante que los chicos se acostumbren a observarse a sí mismos trabajando y puedan reflexionar sobre cómo hacen lo que hacen (reflexión sobre la reflexión en la acción). Una herramienta útil para ello son las experiencias estructuradas. A continuación explicaremos qué es una experiencia estructurada y daremos algunos ejemplos.

1.2. Experiencias estructuradas

Supongamos que yo les pido a los alumnos que traigan todos los materiales pequeños que puedan traer de la casa: papeles de colores, pedazos de diarios y revistas, materiales descartables, envases, etc., y que con ellos construyan una “escultura” o una “obra de arte” que nos represente a todos.

Después de la experiencia, cada grupo discutirá: ¿qué es lo que quisimos representar?; ¿por qué esto nos representa a todos?; ¿cómo es que “somos” nosotros?; ¿qué es lo que nos gusta y lo que no nos gusta de eso?; ¿cómo trabajó el grupo?; ¿estamos todos de acuerdo en que lo que hicimos nos representa?; ¿cómo tomamos la decisión?; ¿el funcionamiento del grupo reflejó en alguna forma aquello que representamos en la obra?

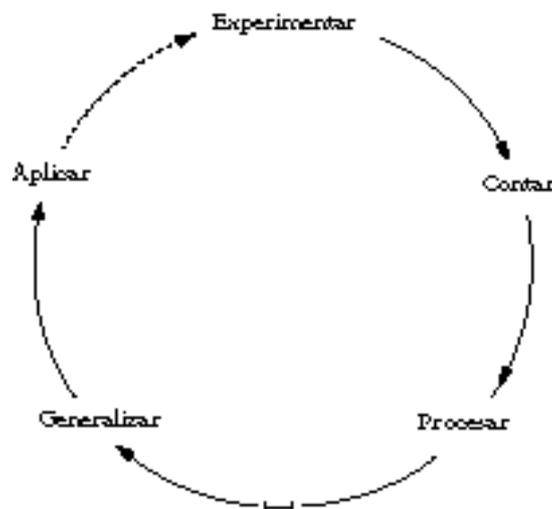
Trabajando de esta manera no estoy dando ningún contenido específico, sin em-

bargo estoy enseñando a los alumnos a aprender de la realidad. A desarrollar muchas de las competencias que enunciarnos arriba, tales como pensar innovativamente, tomar decisiones, solucionar problemas, visualizar, saber aprender, expresarse oralmente, trabajar en grupo, alinear pensamiento y acción, manejar el conflicto, el tiempo, y muchas otras. Lo importante es adecuar el cuestionario a los objetivos que nos proponemos.

A esta forma de trabajo es a la que autores como David Kolb denominan una “experiencia estructurada”. Puede basarse en una experiencia *ad hoc* traída por la maestra o en cualquier trabajo grupal, visita o interacción significativa que hayamos desarrollado en un proyecto. La descripción que sigue está basada en el trabajo de J.W. Pfeiffer y J.E. Jones, *The annual handbook for group facilitators*.

Las experiencias estructuradas se basan en el aprendizaje a través de la experiencia. El aprendizaje a través de la experiencia se produce cuando una persona se involucra en una actividad y luego mira hacia atrás críticamente, abstrae algunos aprendizajes útiles de ese análisis y utiliza los resultados para modificar su forma de hacer las cosas. Es común que ese proceso se produzca espontáneamente en nuestra vida cotidiana.

Las experiencias estructuradas son recursos docentes que permiten crear un marco para facilitar ese proceso. Por lo general, siguen una secuencia como la que se describe a continuación:



Experimentar. La fase inicial es la de generación de datos de la experiencia estructurada. Este paso a menudo se asocia con juegos o con diversión. Si el proceso se detiene aquí, todo el aprendizaje queda librado al azar y el maestro no ha completado la tarea. Casi cualquier actividad que implique autoevaluación o interacción puede ser utilizada como la parte de acción del proceso experiencial. Las siguientes son algunas actividades individuales o grupales que suelen ser utilizadas: elaboración de productos; creación de objetos de arte; dramatizaciones (*role playing*); transacciones; resolución de problemas; retroalimentación (*feedback*); fantasías; comunicación no verbal; análisis de casos; negociación; planeamiento; competencias; confrontaciones; debates; visitas; trabajos grupales en proyectos.

Estas actividades pueden ser desarrolladas por díadas, tríadas, pequeños grupos o grupos grandes. Los objetivos de la actividad determinan tanto cuál es la mejor actividad como el tamaño de los grupos.

Los objetivos de las experiencias estructuradas son necesariamente generales y se enuncian en términos de “explorar”, “estudiar”, “identificar”, etc. Las experiencias estructuradas son procesos inductivos para aprender a través del descubrimiento, y los límites exactos del aprendizaje no pueden ser establecidos con exactitud de antemano. Todo lo que se busca en estas actividades es crear un marco común en el grupo para tener material de discusión luego.

Contar. La segunda etapa está centrada en poner a disposición del grupo la experiencia de cada individuo. Se trata de que cada uno cuente a su grupo cuál fue su experiencia a nivel cognitivo o afectivo mientras se desarrollaba la actividad. Este “rescate” puede ser tan simple como que cada uno cuente a su grupo lo que le pasó, de diferentes modos: hacerse cartas unos a otros; organizar entrevistas recíprocas; grabar y escuchar la actividad para ir recordando la experiencia de cada uno; etc.

Procesar. Esta es la etapa más importante, ya que se trata de que cada grupo cuente al conjunto su experiencia grupal para poder hacer un aprendizaje *–insight–* colectivo. Para manejar esta etapa el maestro puede usar diferentes técnicas:

- observadores grupales, para que contrasten sus observaciones con las que cada grupo hace de sí mismo;
- discusión temática, organizar los principales asuntos emergentes en grandes “temas” a debatir;
- cuestionarios, preparación de preguntas para guiar el debate;
- palabras clave, anotar las palabras que designan los grandes “temas” que el grupo tiene que observar, etc.

Generalizar. Aquí la actividad da un salto, de la situación simulada a la de todos los días. Se les pide a los chicos que traten de buscar ejemplos en la vida cotidiana donde ellos observan los rasgos que detectaron aquí y cómo podrían actuar para reforzarlos (si los consideran positivos) o cambiarlos (si no les gustan).

Algunas técnicas que el maestro puede usar son:

- fantasía, guiar a los participantes a imaginar una situación real y determinar qué es lo que han aprendido de esta discusión;
- verdad con “v” minúscula, escribir ideas tomadas de la discusión y decir cuáles son verdad en la vida cotidiana;
- análisis individual, escribir o contar “qué aprendí”, “qué estoy empezando a aprender”, “qué he vuelto a aprender”;
- palabras clave, hacer afiches con palabras generalizables como “liderazgo”, “comunicación”, “sentimientos”, etc.;
- completamiento de oraciones, completar oraciones tales como “la efectividad del liderazgo compartido depende de...”, “es importante cumplir con la palabra de uno porque...”.

Aplicar. La etapa final del aprendizaje experiencial es el propósito para el que toda la experiencia estructurada ha sido diseñada. La pregunta central aquí es “¿y entonces qué?”. El maestro debe ayudar a los chicos a aplicar estos aprendizajes a las situaciones reales que se producen en el aula o que ellos pueden observar en la realidad.

El trabajo con experiencias estructuradas es una posibilidad importante para que ciertos problemas tales como la ética en el trabajo, las actitudes hacia los otros, nuestras formas de discutir y de aceptar, nuestro estilo de liderar, de comunicarnos y de controlar a los demás puedan ser observados, discutidos y modificados a partir de vivencias reales.

2. Contenidos mínimos de administración en la escuela

A modo de ejemplo daremos algunos contenidos típicos de la administración que deberían poder rescatarse a través del desarrollo de proyectos, quedando claro que cada grupo lo hará de acuerdo con su edad y con sus posibilidades de utilizar herramientas abstractas; en cierta medida, los contenidos son circulares, se repiten en todos los niveles con diferentes grados de abstracción. Por último, siempre como ejemplificación, describiremos más detalladamente algunos de los contenidos que se encuentran en la bibliografía y su forma de utilización.

Algunos contenidos mínimos

a) Concepto de organización.

- Visitar una organización (un negocio, una finca, un campo, una sociedad de fomento, un diario, un taller, un banco) y describirla:
- ¿Quiénes trabajan allí?
- ¿Qué cosas hacen?
- ¿Cómo aprendieron sus trabajos?
- ¿Cómo se puede representar en un diagrama la forma en que están organizados?
- ¿Qué reglas siguen para hacer su trabajo?
- ¿Qué cosas hace una persona en su puesto de trabajo?

b) Misión y objetivos.

- ¿Para qué sirve una organización determinada? ¿Qué se propone hacer?
- ¿Hay relación entre lo que se propone hacer y la forma en que está organizada?
- ¿Cómo podemos expresar nuestros propios objetivos en el proyecto que estamos haciendo?
- ¿Estamos bien organizados para lograr esos objetivos?
- Además de hacer lo que cada uno tiene que hacer, ¿nos ayudamos entre todos?
- ¿Qué problemas encontramos?, ¿cómo los resolvemos?

c) Toma de decisiones.

- ¿Qué es un problema?
- ¿Hay distintos tipos de problemas?
- ¿Cuál es el que tenemos que resolver nosotros?
- ¿Qué pasos seguimos para resolverlo?
- ¿Cómo hacemos para conseguir información?
- ¿Cómo podemos compartir la información que tenemos?
- ¿Cómo hacemos para que se nos ocurran ideas nuevas?
- ¿Cómo discutimos las alternativas?

d) Liderazgo.

- ¿Qué es un líder?
- ¿Cómo son y cómo surgen en distintas organizaciones (la cooperadora, la municipalidad, la sociedad de fomento, la escuela, un negocio, la policía, un equipo de fútbol)?

- ¿Quiénes tienen liderazgo y en qué cosas en nuestro grado?
- ¿Cómo funciona el liderazgo en nuestro grupo?
- ¿El líder es siempre el mismo, hay varios, cambia el líder según la situación?
- Los líderes autocráticos (mandones): ¿cuándo funcionan, cuándo no funcionan?
- Los líderes democráticos (que buscan poner a la gente de acuerdo): ¿cuándo funcionan, cuándo no funcionan?
- Los líderes "amigos" (que dejan que cada uno haga lo que quiera): ¿cuándo funcionan, cuándo no funcionan?

e) Grupos.

- ¿Cómo trabajamos nosotros en grupo?
- ¿Participamos todos?
- ¿Nos escuchamos?
- ¿Nos decimos los problemas que tenemos?
- ¿Cómo organizamos nuestro trabajo?
- ¿Cómo hacemos para que cada uno haga lo que tiene que hacer?
- ¿Nos ayudamos?
- ¿Qué se puede hacer para que el grupo trabaje mejor?

f) Motivación.

- ¿Qué es lo que nos gusta y qué es lo que no nos gusta hacer?
- ¿Por qué y para qué trabaja la gente?
- ¿Qué es lo que motiva a distintas personas (a los maestros, al bombero, al médico, al religioso, al barrendero, al comerciante, al político, al sindicalista)?
- ¿Puede uno ayudar a otro a motivarse? ¿Cómo?
- ¿Qué cosas nos motivan en el grado?
- ¿Qué cosas nos motivan en el grupo?
- ¿Cómo podríamos hacer para poder cumplir con las cosas que no nos motivan?

g) Comunicación.

- ¿Cómo explicar algo para que los otros lo entiendan?
- ¿Por qué a veces la gente no se entiende?
- ¿Cómo hacer para escuchar bien al otro?
- ¿Cómo hacer para estar seguro de que me expliqué bien, de que entendí bien lo que me dijeron?
- ¿Cómo manejarse cuando no estamos de acuerdo?

- ¿Cómo podemos llegar a hacer cosas juntos, aunque en muchos aspectos no estemos de acuerdo?
- ¿Cómo contar algo que sucedió, tal como sucedió?
- ¿Cómo contar algo que quiero hacer, o que deseo, o que me imagino?
- ¿Cómo diferenciamos lo que ocurre realmente de las opiniones que tenemos?

h) Comprar, vender, presupuestar.

- ¿Cómo podemos calcular el precio de algo que fabricamos y queremos vender?
- ¿Cómo averiguar el mejor precio de algo que tenemos que comprar?
- ¿En qué forma se puede conseguir que alguien baje el precio de su producto?
- ¿Cómo podemos conseguir mejores precios comprando al contado o en cuotas?
- ¿Cómo podemos calcular el verdadero precio de algo que compramos en cuotas?
- ¿Cómo calcular cuánto dinero va a costar un proyecto en el tiempo, cuánta plata va a ir entrando y cuánto nos va a faltar o sobrar en cada momento (flujo de caja)?
- ¿Cómo poder saber si nos conviene o no nos conviene vender algo a cierto precio?
- ¿Cómo podemos saber si ganamos o perdimos con algo que vendimos?
- ¿Cómo ofrecer y vender un producto?
- ¿Qué papeles hay que llenar?
- ¿Qué son los impuestos? ¿Para qué sirven? ¿Cómo se calculan y cómo se pagan?
- ¿Cómo controlar el dinero que entra y el que sale?

i) Buscar trabajo, ofrecer un servicio.

- ¿Cómo se hace para buscar trabajo?
- ¿Cómo se hace una red?
- ¿Cómo se busca en el diario?
- ¿Cómo hacer para ofrecerse?
- ¿Cómo podemos saber para qué podemos servir?
- ¿Quién puede ser nuestro cliente?
- ¿Cuándo una cosa es honesta y cuándo no lo es en el trabajo?
- ¿Cómo se prepara un folleto para ofrecer nuestros servicios?
- ¿Cómo se prepara un currículum con nuestros antecedentes?

3. Algunos elementos conceptuales que pueden ser de utilidad para el maestro

La discusión de los criterios para tomar decisiones puede hacerse en los grados superiores utilizando el sistema de los *Seis sombreros para pensar* de Edward De Bono.

Los chicos que trabajan en un proyecto se reúnen en grupos. Cada chico tiene seis sombreros: blanco, rojo, amarillo, negro, verde y azul. El color de sombrero que cada uno debe usar tiene que ver con lo que se está discutiendo.

Si discutimos sobre cuáles son los datos, cuál es la información que tenemos, qué es exactamente lo que nos pidieron, datos objetivos, verificables, debemos usar sombrero blanco.

Yo estoy hablando de lo que la directora pidió para el cantero de nuestro proyecto, alguien interrumpe con lo que le gustaría muchísimo hacer, le digo que no, que estamos con el sombrero blanco. Debemos hablar ahora de lo que se nos pidió, del dinero que tenemos, de qué posibilidades objetivas hay de conseguir otros recursos. Datos, información verificable.

¿Cómo podemos hacerlo? ¿Qué posibilidades tenemos? Es el momento del sombrero amarillo. Las posibilidades, las oportunidades, lo que podemos hacer. No es el momento de ver los riesgos de esas alternativas, sino simplemente de explorarlas, de seguir las. Todas las ideas son bienvenidas. Sombrero amarillo.

Pero un proyecto es una responsabilidad, ¿qué puede pasar si nos equivocamos?, ¿cuáles son los costos de la alternativa que elegimos?, ¿qué riesgos enfrentamos al elegir?, ¿nos estaremos olvidando de algo? Es el momento de ver la consistencia del proyecto, sus posibilidades reales. ¿Es algo que podemos hacer o una fantasía? Sombrero negro.

Pero queda pendiente lo que nos gustaría muchísimo hacer, con o sin recursos, después veremos. Las emociones. Los deseos. Las ganas. El enojo. Lo que nos gusta y lo que nos disgusta. Lo que queremos y lo que no queremos. Ahora no importa tanto lo que la directora ha pedido, importa aclararnos lo que queremos. A lo mejor tenemos que hablar con la directora para explicarle que nosotros no queremos lo que ella quiere. A lo mejor lo vamos a hacer aunque sea muy difícil, porque nos encanta. Es el momento del sombrero rojo.

El sombrero verde es el de la creatividad. Del replanteo, de pensar desde cero. ¿Quién dijo que un cantero debe estar en la tierra? ¿Por qué no en el agua? ¿Quién dijo que son más lindos los canteros con flores de vivero, por qué no flores silvestres? ¿Y si fuera una huerta? ¿Por qué dentro de la escuela? ¿Y si lo hacemos en la plaza? ¿Por qué nosotros solos? ¿Si lo hacemos con los abuelos que toman sol en la plaza?

El azul es un color más formal. El sombrero azul es el que regula a los demás. Del sombrero verde ha aparecido una posibilidad nueva: plantas en el agua. Por favor, usemos el sombrero blanco: ¿es esto posible?; ¿se llama hidroponía?; ¿qué es eso?; ¿podemos hacerlo nosotros?; ¿qué recursos necesitamos?; pero veámoslo con el sombrero rojo: ¿tenemos ganas de probar eso?; ¿qué es lo que nos gusta de esa idea? El sombrero azul sirve para discutir qué sombrero debemos usar.

Aprender a usar los seis sombreros de De Bono es una destreza importante para aprender a pensar y a razonar en grupo. Para ordenar los pasos de un proyecto. Para poder discutir sobre nuestra propia discusión y objetivar nuestro pensamiento.

También en el campo de la acción De Bono tiene una propuesta interesante. La de los seis zapatos para actuar. ¿Cómo debemos actuar en cada circunstancia? ¿Podemos hacer acuerdos sobre nuestra forma de hacer las cosas? Vas a hacer de maestro de ceremonias, eso es cuestión de zapatos negros, seguir las normas, no es cuestión de hacer lo que quieras, tienes un programa, un horario y tu tarea es cumplirlo. Zapatos negros.

Los borseguíes son para explorar, lo vamos a hacer en esta forma, no porque creamos que es la forma de hacerlo, sino porque no sabemos cuál es. Necesitamos hacer para ver cómo funciona. Hay que estar atentos, nuestro objetivo no es avanzar, es aprender.

Las botas naranja son para actuar en emergencia. El tiempo es decisivo. Tenemos que hacerlo tan bien como podamos en el tiempo con el que contamos. Importa salir de la situación, no es momento de discutir, es momento de hacer. No hay tiempo, botas naranja.

Lo que debo hacer desde mi rol me exige usar las botas negras, no lo hago desde mí, sino desde un mandato que he recibido de los demás, es mi tarea.

Tenemos que hablarle sobre su actitud en el grupo, no queremos herirlo, pero necesitamos que entienda. Suavemente. Pantuflas rosa.

Zapatillas grises, hacerlo rápido, con ritmo, con una tónica ágil, con capacidad de respuesta.

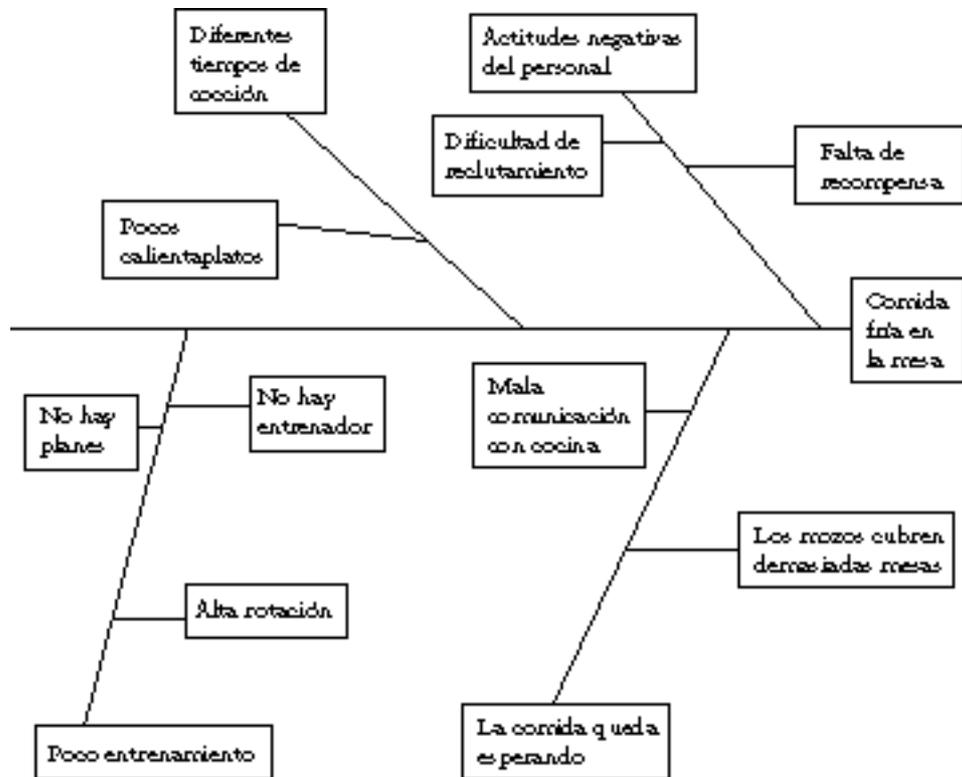
Los zapatos son una forma de evaluar nuestra acción en los proyectos. ¿Usamos los zapatos correctos? ¿Por qué te pusiste los zapatos negros si lo que hacía falta era un líder con botas naranjas? Algunos no querían discutir con los demás lo que hacían y vos los trataste con pantuflas rosas, sos el líder del grupo y nosotros esperábamos que usaras las botas negras para que todos pudiéramos participar.

Los sombreros y los zapatos de De Bono son herramientas simples que pueden utilizarse para llevar al grupo a aprender de la experiencia.

Hay otras herramientas que pueden también ser utilizadas en el trabajo por proyectos.

Para el análisis de problemas podemos utilizar la técnica de espinas de pescado. Se trata de encontrar en una discusión grupal las causas de un problema en el que confluyen muchos factores. Por ejemplo: ¿por qué la comida llegó fría a la mesa en el almuerzo que organizamos con la cooperadora?

Los miembros del grupo van dando causas y las coordinan en un diagrama con forma de espinas de pescado, que da cuenta de las relaciones de causa-efecto y sus conexiones recíprocas.



El análisis de fuerzas y debilidades de un plan es otra herramienta posible de ser utilizada.

¿Qué fuerzas facilitan y qué fuerzas dificultan nuestro plan?

Hacemos una tormenta de ideas en el grupo y numeramos al menos 9 fuerzas que facilitan el cambio y 9 que lo dificultan. Distribuimos 100 puntos entre las 9 fuerzas positivas y 100 entre las negativas.

Fuerzas que facilitan
Positivas

Fuerzas que dificultan
Negativas

- | | |
|---------|--------|
| 1 | 1..... |
| 2 | 2..... |
| 3 | 3..... |
| 4 | 4..... |
| 5 | 5..... |
| 6 | 6..... |
| 7 | 7..... |
| 8 | 8..... |
| 9 | 9..... |

¿Cuáles son las principales fuerzas negativas? ¿Qué cosas podrían ayudar a debilitarlas? ¿Cuáles son las principales fuerzas positivas, qué cosas podrían ayudar a consolidarlas?

Para organizar las tareas asignándoles tiempos y responsables, la herramienta apta es lo que se suele llamar un diagrama de Gantt.

| Tarea | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | Responsable |
|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|-----------------------|
| Plan de ventas | █ | | | | | | | | | | | | | | Héctor, Cristina y yo |
| Stocks | | | █ | | | | | | | | | | | | Héctor |
| Comunicación | | | | █ | | | | | | | | | | | Cristina y Héctor |
| Memo | | | | | █ | | | | | | | | | | Yo |
| Entrenamiento | | | | | | | █ | | | | | | | | Martín |
| Armado | | | | | | | | █ | | | | | | | Luis |
| Promoción | | | | | | | | █ | | | | | | | Cristina |
| Evaluación | | | | | | | | | | | | | | █ | Héctor, Cristina y yo |

Para generar diferentes alternativas de solución pueden utilizarse algunas técnicas simples de creatividad:

- Tormenta de ideas (usar la libre asociación de un grupo para generar ideas).
- Meditación (relajarse y dejar a la mente dar vueltas alrededor del tema).
- Metáforas (buscar situaciones similares en otros aspectos de la vida).
- Listas de deseos (qué es lo que nos gustaría que suceda si no hubiera restricciones externas).
- Método estructural (hacer listas de cualidades y combinarlas al azar).
- Pensar el contrario (pensar lo contrario de la solución más usual o el objetivo contrario al que buscamos para que surjan ideas).

BIBLIOGRAFIA

- BATLEY, Tom, 1991, *Técnicas de gestión para profesionales*, Buenos Aires, Granica.
- BEDOYERE, Quentín de la, 1993, *Cómo resolver problemas en equipo*, Buenos Aires, Granica.
- CHAPMAN, Elwood, 1993, *Entrenamiento básico en ventas*, Buenos Aires, Granica.
- COUCHAERE, Maire Josée, 1993, *Tomar notas, rápido y bien*, Buenos Aires, Granica.
- DE BONO, Edward, 1988, *Seis sombreros para pensar*, Buenos Aires, Granica.
- , 1992, *Seis pares de zapatos para actuar*, Buenos Aires, Paidós.
- , 1991, *El pensamiento lateral*, Buenos Aires, Paidós.
- , 1993, *El pensamiento práctico*, Buenos Aires, Paidós.
- DEMORY, Bernard, 1993, *Cómo hablar en público*, Buenos Aires, Granica.
- DEMORY, Bernard, 1993, *Técnicas de la creatividad*, Buenos Aires, Granica.
- GAUDET, P., ESTHER, M. y RIERA, E., 1993, *La búsqueda de empleo*, Buenos Aires, Granica.
- GORE, Ernesto y DUNLAP, Diane, 1989, *Aprendizaje y organización*, Buenos Aires, Tesis.
- GORE, Ernesto y VÁZQUEZ MAZZINI, Marisa, 1990, *Desde la experiencia*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Cátedra de Capacitación Laboral.
- GRAY, Douglas, 1993, *Cómo evaluar su potencial emprendedor*, Buenos Aires, Granica.
- GRAY, Douglas y SYR, Donald, 1993, *Marketing de productos*, Buenos Aires, Granica.
- HAMPTON, David R., 1992, *Administración*, México, Mc Graw Hill.
- HAYNES, Marion, 1993, *Administración de proyectos*, Buenos Aires, Granica.
- KAATZ, Ron, 1993, *Guía de publicidad y marketing*, Buenos Aires, Granica.
- KIRBY, Andy, 1992, *Games for trainers*, Inglaterra, Gower.
- KOZMETSKY, Ronya, 1993, *La mujer en los negocios*, Buenos Aires, Granica.
- MENTHON, Sophie de, 1993, *Saber vender*, Buenos Aires, Granica.
- PFEIFFER, J.W. y JONES, J.E. (comps.), 1980, *The annual handbook of group facilitators*, San Diego California University, University Associates.

- POKRAS, Sandy, 1993, *Cómo resolver problemas y tomar decisiones sistemáticamente*, Buenos Aires, Granica.
- ROZES, Gilbert, 1993, *Venda más, atiende mejor*, Buenos Aires, Granica.
- SENGE, Peter, 1992, *La quinta disciplina*, Buenos Aires, Granica.
- STONER, A.F. y WANKEL, Charles, 1989, *Administración*, México, Prentice Hall.
- VERTADIER, Alain, 1993, *Utilice mejor su tiempo*, Buenos Aires, Granica.
- WHITERS, Jean y VIPPERMAN, Carol, 1993, *Marketing de servicios*, Buenos Aires, Granica.

ANEXO
NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS

ALGAÑARAZ, Isabel, Lic. en Sociología, Instituto Nacional de Tecnología Industrial.
BOTTINELLI, Cristina, Lic. en Ciencias de la Educación, Maestría en Administración Pública.
BOVERI, Irene, Asistente Social. PAMI.
CONSTANZA, Elizalde, Lic. en Psicología, Banco Shaw.
LAVALLÉN, María Eugenia, Lic. en Psicología, Banco Crédito Argentino.
LLOVES, María de los Angeles, Lic. en Ciencias de la Educación, Prof. para la Enseñanza Primaria. Organización Techint, Dirección de Personal.
MURO, Electra, Lic. en Sociología, Banco Boston, Capacitación y Desarrollo.
RICHINO, Susana, Lic. en Psicología. UBA, Consultora en Análisis Organizacional.
SANDLIEN, Gustavo, Lic. en Ciencias de la Educación, Anticipar AFJP, Gerente de Capacitación.
ZAVALÍA, María del Rosario, Lic. en Psicología, CALSA
TRIGARAY, Alejandra, del C.E.I.D.A., Centro de entrenamiento de la Sociedad Rural, quien no pudo asistir personalmente, hizo llegar su aporte escrito.

