



Innovación y equipos docentes. Aportaciones desde el proyecto *Estructura Social i Imaginació Sociològica*¹



Fátima Perelló Tomás²

Profesora Titular de Escuela Universitaria del Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València
fatima.perello@uv.es

| Fecha presentación: 28/10/2010 | Aceptación: 20/07/2011 | Publicación: 23/12/2011

Resumen

En este artículo se describe la experiencia llevada a cabo desde el Proyecto de Innovación Educativa Estructura Social i Imaginació Sociològica durante el curso académico 2008/2009. Analíticamente, esta descripción se enmarca en una perspectiva crítica del proceso de trabajo seguido por el profesorado que ha participado en el Proyecto y tiende a resaltar la necesidad de favorecer contextos académicos en los que la actividad docente pueda desarrollarse de forma cooperativa en equipos que tengan como horizonte el largo plazo.

Palabras clave: equipo docente, innovación educativa, cooperación docente

Resum

En aquest article es descriu l'experiència duta a terme des del Projecte d'Innovació Educativa Estructura Social i Imaginació Sociològica al llarg del curs acadèmic 2008/2009. Analíticament, aquesta descripció s'emmarca en una perspectiva crítica del procés de treball seguit pel professorat que ha participat en el Projecte i tendeix a ressaltar la necessitat d'afavorir contextos acadèmics on l'activitat docent pugui desenvolupar-se de manera cooperativa en equips que tinguen com horitzó el llarg termini.

Paraules clau: equip docent, innovació educativa, cooperació docent

Abstract

This paper focuses on the description the experience carried out from the Educational Innovation Project Estructura Social i Imaginació Sociològica during the academic year 2008/2009. Analytically, this description is part of a critical perspective of the working process followed by the university professor who participated in the project and tends to emphasize the need to encourage academic contexts in which teaching can be developed cooperatively in teams-work that have the long-term horizon.

Keywords: teaching team-work, educational innovation, teacher cooperation

¹ Projecte d'Innovació Educativa de la Universitat de València per al curs 2008/2009. Modalidad: Finestra Oberta, títol del PIE: *Estructura social i imaginació sociològica*

² Coordinadora del projecte *Estructura social i imaginació sociològica*



1. Introducción. Innovación y colaboración

Este artículo describe el trabajo realizado por el profesorado integrante del Proyecto de Innovación Educativa *Estructura Social i Imaginació Sociològica*, durante el curso 2008/2009, en la Licenciatura en Sociología (Universitat de València) y esboza una serie de aportaciones críticas en torno a las posibilidades y límites del trabajo docente en equipo, a partir de la experiencia acumulada a lo largo de los años. La valoración que se hace de esta experiencia educativa está orientada por el giro reflexivo de la sociología moderna que, en el nivel en el que nos situamos, aborda el *qué* y el *cómo* se ha hecho, así como el *por qué* se ha hecho así. No se trata, pues, de la reflexividad que se genera entre actores sociales que se ponen uno en el lugar del otro para comprender el significado de las interacciones en las que participan, sino de la reflexividad producida por agentes sociales que ocupan, simultáneamente, el lugar de actores sociales en interacción y el de observadores *científicos* de lo que ha acontecido. En cierto modo, es volver a pensar (o pensarse de nuevo) en el camino recorrido, con buenas dosis de actitud inquisitiva, centrando el foco de atención en el análisis de los resultados y en el grado de cooperación alcanzado entre las personas que han participado en este proyecto.

Tres ejes principales orientan la descripción y el análisis que se presentan a continuación. Son los siguientes:

Primero, la idea de que el desarrollo de procesos relevantes de enseñanza – aprendizaje implica por igual a estudiantes y profesores/as. Transmitir nuevas disposiciones y hábitos en relación al ejercicio permanente de la duda, el buen uso de la lógica, la deducción y el arte de la discusión razonada, la práctica de la *serendipity*³ o la contextualización de las informaciones y los saberes, no son cosas que se puedan *mostrar* si quienes se encargan de ello no las han internalizado como parte integrante de su propia práctica docente e investigadora. El aprendizaje significativo es algo más que un conjunto de recetas que haya que divulgar entre los/las estudiantes, pues conlleva una influencia prolongada y sustancial en el modo de pensar, actuar y sentir de las personas que participan en el proceso. Como indica Ken Bain en *El que fan els millors professors universitaris*, enseñar es una tarea intelectual y creativa seria e importante, un esfuerzo que se beneficia de la observación y del análisis detallado, de la revisión y el refinamiento, y de los diálogos con los colegas y las críticas entre iguales (2004: 31).

Segundo, hay una cierta confusión a la hora de caracterizar la innovación como una creación *ex nihilo*, como una actividad en la que algo se deja atrás definitivamente. La innovación suele ir ligada a una tradición que el innovador discute pero en la que se apoya para seguir avanzando. La manera habitual en que las innovaciones se llevan a cabo, integran un conjunto de variados procedimientos que comparten buenas dosis de aprendizaje recíproco, imitación, co-

operación y diálogo mutuo. Son hábitos y disposiciones que pueden transmitirse de generación en generación y que, al hacerlo, configuran una *tradición de innovación* (Pérez Díaz et al. 2005, Sennett 2008).

Por último, la convicción de que la innovación no es una cuestión meramente técnica; necesita agentes innovadores que desarrollen un carácter, un *ethos*, basado en ciertas capacidades y destrezas: un talante predispuesto a la curiosidad, la facultad de seleccionar los problemas relevantes, de buscar y no eludir los principios de veracidad, de tomar decisiones, discurrir de las opiniones dominantes y dialogar razonablemente, de respetar el trabajo de los demás y reconocer sus méritos, de participar en un flujo constante de comunicación que permita el *pensamiento lateral*. El aprendizaje significativo y la innovación son procesos que se retroalimentan mutuamente, pues las habilidades, capacidades y destrezas que se requieren en ambos casos son las mismas. Potenciar y cultivar estas disposiciones y destrezas requiere un entorno que las favorezca. En las organizaciones universitarias, los equipos docentes e investigadores son espacios óptimos para el desarrollo de tales hábitos y aptitudes, pues, en última instancia, son éstos los que dan forma a una tradición de aprendizaje innovador más o menos sólida. Sin embargo, para que efectivamente lo sean, conviene fortalecer los lazos duraderos de cooperación y de confianza mutua entre sus miembros.

2. Descripción y valoración general de la experiencia de innovación

El Proyecto de Innovación Educativa *Estructura Social i Imaginació Sociològica* se inició en el curso 2003/04 y, desde el principio, se planteó como una oportunidad para la coordinación docente en relación a la elaboración de las guías académicas, la temporalización de las unidades temáticas de cada asignatura y la adaptación a los créditos ECTS. A lo largo de los sucesivos cursos, la coordinación fue ampliándose hasta llegar a abarcar la definición de las competencias que orientaban el proceso de enseñanza – aprendizaje, los métodos de evaluación y la realización de diversas actividades docentes transversales a las distintas asignaturas que integraban el proyecto. El punto álgido de este recorrido lo constituyó la organización de las Jornadas que llevaron por título *Innovació Educativa i Convergència Europea. Aportacions des de la Sociologia*, que se realizaron los días 7 y 8 de febrero de 2008, y que contaron con el respaldo de la Comisión del EEES de la Facultat de Ciències Socials y con el del Departament de Sociologia de la Universitat de València. Lo que en el curso 2003/2004 había empezado como un proyecto piloto de innovación educativa vinculado a la licenciatura de Sociología e integrado sólo por tres asignaturas y cuatro profesores/as⁴, acabó convirtiéndose en uno de los ejes transversales básicos de esta licenciatura. En el curso

³ Nos referimos a la capacidad de hacer descubrimientos novedosos de manera *aparentemente* accidental. Y decimos aparentemente porque hay que desarrollar una gran atención creativa vigilante para resolver los enigmas y anomalías que surgen en una investigación ordinaria de forma sustancialmente nueva. Actualmente, los campos de la física teórica y de la biología evolutiva suministran magníficos ejemplos del ejercicio de la *serendipity*.

⁴ A finales del curso 2002/03, la Universitat de València, a través del Vicerectorat d'Estudis i Organització Acadèmica, aprobó un conjunto de ayudas para el Desarrollo de Experiencias de Innovación Educativa que se pusieron en marcha en el siguiente curso (2003/04). Uno de los proyectos piloto de innovación educativa que se aprobó fue el de *Estructura Social i Imaginació Sociològica* vinculado a la Licenciatura de Sociología. Éste fue impulsado por un grupo de profesores/as del Departament de Sociologia i Antropologia Social y, muy especialmente, por el profesor Antonio Ariño. Por distintos motivos, el proyecto no contó con el respaldo de los diferentes departamentos implicados en la docencia de la titulación, lo que obligó a presentar una propuesta transversal (y no de curso completo, como sucedió en otras titulaciones), en la que se incluyeron tres asignaturas troncales y obligatorias del primer ciclo de la licenciatura asignadas al Departamento de Sociología: *Sociologia* (1er. curso), *Estructura Social* y *Estructura Social de España - I* (2º curso) y *Estructura Social del País Valencià* (3er. curso).

2008/09, el Proyecto estaba compuesto por siete docentes y el trabajo de coordinación abarcaba a un conjunto de cinco asignaturas de la titulación⁵. El Proyecto de Innovación Educativa parecía que tendía a consolidarse.

Desde sus inicios, el proyecto contempló la adopción del crédito europeo como la ocasión propicia para visibilizar una reorientación de la concepción del aprendizaje universitario, que ya se venía experimentando de forma aislada por algunos/as docentes, y que situaba al y a la estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, especialmente en todo lo relativo al dominio de determinadas competencias y al estímulo de la capacidad de análisis reflexivo y crítico sobre la realidad social. Después de las primeras actuaciones docentes, y a partir de la experiencia acumulada y del proceso de reflexión que el trabajo conjunto hizo posible, se llevaron a cabo sucesivos ajustes, especialmente en relación a los siguientes aspectos:

- La coordinación de los distintos apartados de las guías académicas y del cronograma de cada asignatura, elaborados por el/la profesor/a responsable a partir de los acuerdos generales previamente establecidos.
- La coordinación de los contenidos temáticos de cada asignatura y la implementación de colaboraciones entre distintas asignaturas que incluyeron la realización de actividades transversales exteriores al aula.
- La coordinación respecto a la adopción de metodologías didácticas basadas en la aplicación de nuevas tecnologías, así como el desarrollo de metodologías de evaluación que priorizaban el aprendizaje de competencias sobre la adquisición superficial de contenidos.

A lo largo del curso 2008/2009, este trabajo de coordinación se materializó, de forma relevante, en la realización de un conjunto de actividades transversales exteriores al aula dirigidas a los /las estudiantes de la licenciatura en Sociología y del doble grado Sociología – Ciencias Políticas, que se unificaron bajo el rótulo *Taller de Conferencias*. Los objetivos generales de este taller fueron los siguientes:

- Permitir una mejor comprensión de los procesos emergentes contemporáneos en relación a las pautas de desigualdad en función del género, la generación, la etnia y la clase social.
 - Contribuir a la difusión de algunas investigaciones sociológicas llevadas a cabo por profesionales de la Sociología.
 - Facilitar un espacio de comunicación e interrelación entre estudiantes de diferentes cursos, así como entre estudiantes y profesionales de la Sociología.
- En total se organizaron tres sesiones:

- Taller de Conferencias (I): *Tiempos de vida*. Coordinación: F. Perelló. Ponentes: Mireia Grazalema (socióloga) y Sara Moreno (Universitat Autònoma de Barcelona). 4 de diciembre de 2008.

- Taller de Conferencias (II): *La inmigración en la en-crucijada*. Coordinación: F. Torres. Ponente: Joaquín Arango (Universidad Complutense de Madrid). 12 de marzo de 2009.

- Taller de Conferencias (III): *Los tiempos vividos: clases sociales y significados del tiempo*. Coordinación: A. Santos. Ponente: Ramón Ramos (Universidad Complutense de Madrid). 12 de mayo de 2009.

Cada una de ellas se inició con una fase previa de trabajo en el aula a partir de diferentes documentos y textos, cuya finalidad era la de permitir, en el marco de un proceso de aprendizaje significativo, la participación activa de los/las estudiantes en el momento de la realización de la conferencia a través de preguntas preparadas con antelación, basadas en argumentaciones claras, y dirigidas a los/las ponentes. Las sesiones finalizaron con la aplicación de un cuestionario de escala numérica (de 1 a 10), diseñado especialmente para evaluar estas sesiones (ver Cuadro 1) y con la valoración cualitativa en el aula de los resultados de la sesión, tanto res-

<p>DATOS DE IDENTIFICACIÓN - Titulación/ Curso/ Asignatura vinculada a la actividad</p> <p>VALORACIÓN CONTENIDOS 1. Puedo complementar los objetivos de la asignatura con los contenidos de esta actividad 2. Los contenidos de esta actividad son útiles para mi formación 3. Los contenidos desarrollados tienen una utilidad práctica en mi aprendizaje 4. Los contenidos me han permitido ver posibilidades de desarrollo profesional</p> <p>VALORACIÓN PONENTES 5. Han expuesto con claridad los conceptos y conocimientos que querían transmitir 6. Los medios audiovisuales que han empleado han servido para reforzar la exposición de los contenidos 7. Han resuelto adecuadamente las dudas que los participantes han planteado 8. Han captado el interés de las personas que han asistido a esta actividad 9. Han fomentado la participación de los asistentes</p> <p>VALORACIÓN MEDIOS TÉCNICOS E INSTALACIONES 10. Los medios técnicos (pantalla, protector, power, etc.) son los adecuados para desarrollar esta actividad 11. Los medios técnicos han funcionado correctamente durante la realización de la actividad 12. La sala y las instalaciones (espacio, mobiliario, luminosidad, acústica, ventilación, etc.) son apropiadas</p> <p>VALORACIÓN ORGANIZACIÓN 13. La organización de la actividad ha sido satisfactoria (información previa, convocatoria de los participantes, etc.) 14. El horario ha sido el mejor para realizar la actividad 15. El número de participantes en el grupo ha sido el adecuado</p> <p>VALORACIÓN GENERAL 16. La actividad desarrollada ha cubierto satisfactoriamente mis expectativas 17. Esta actividad ha ampliado mis conocimientos y habilidades 18. Me ha permitido conocer posibilidades profesionales de las que no había oído hablar 19. La valoración general de la actividad es buena</p> <p>OTRAS CONSIDERACIONES Y OBSERVACIONES DE INTERÉS (respuesta abierta)</p>

Cuadro 1.- Variables del cuestionario de evaluación del Taller de conferencias. Fuente: Elaboración propia.

⁵ Algunos de los/las docentes que impulsaron el proyecto, por distintas causas, lo abandonaron. Otros han participado sólo puntualmente. Desde el principio, y a lo largo de los sucesivos cursos, se han mantenido como parte integrante del proyecto docente el profesor Rafael Castelló y la profesora Fátima Perelló. En el curso 2008/2009, además de estos/as dos docentes, formaron parte del grupo las profesoras Sandra Obiol y María Poveda y los profesores Javier Gómez, Antonio Santos y Francisco Torres. En cuanto a las asignaturas, a las tres iniciales ya mencionadas, se sumaron las de *Sociología del Género* (optativa de 1er. Ciclo) y *Prácticas de Estructura y Cambio de las Sociedades* (obligatoria de 4º curso).

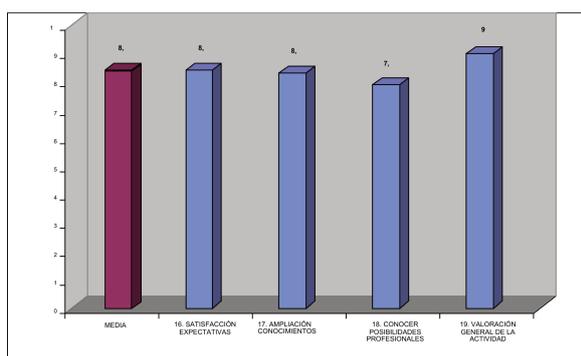


Gráfico 1. Valoración general Taller de Conferencias (I): Tiempos de Vida.
Fuente: Elaboración propia.

pecto a los contenidos abordados como en relación a la dinámica que se había producido y las competencias que los/las estudiantes habían desarrollado.

En términos generales, todas las sesiones fueron evaluadas positivamente: en los dos casos en que se aplicó el cuestionario de valoración a los/las estudiantes la media fue superior a 8 (ver Gráfico 1) y la dinámica de autoevaluación cualitativa en el aula, que sí se llevó a cabo en las tres sesiones, también reveló un alto grado de satisfacción. Más allá de estas valoraciones, lo más importante del *Taller de Conferencias* es que permitió a los/las estudiantes seguir ejercitando prácticas de aprendizaje activo y crítico, y a un sector del profesorado implicado reforzar la convicción de que resulta ventajoso el trabajo docente desarrollado de forma cooperativa.

En conjunto, la implementación de una metodología docente activa desarrollada desde el proyecto *Estructura Social i Imaginació Sociològica* ha repercutido en los buenos resultados académicos conseguidos por los/las estudiantes, pues el número de quienes han superado con notable éxito las asignaturas integradas en este proyecto de innovación ha ido en aumento y el porcentaje de estudiantes *no presentados* ha ido disminuyendo progresivamente a lo largo de los sucesivos cursos. Además, durante el curso 2008/2009, el *Taller de Conferencias* se reveló como un instrumento eficaz de cara a la consecución de una de las principales finalidades de este proyecto desde sus inicios: la de incentivar en los/las estudiantes la capacidad de análisis reflexivo y crítico sobre la realidad social. Dos factores han incidido especialmente en este resultado:

a) En primer lugar, el hecho de haber preparado con antelación a la realización de cada Taller una serie de interrogantes vinculados al tema que se abordaba, mediante textos que requerían una atenta lectura secuencial. Esta estrategia didáctica favoreció la atención y concentración de los/las estudiantes durante la exposición de contenidos, así como la mejora de su capacidad de comprensión y posterior reflexión crítica. Siguiendo las conclusiones de algunos novedosos estudios (Carr 2010; Gary y Vorgan 2008) y lejos de los presupuestos formulados en la década de los ochenta del siglo XX acerca de la mayor creatividad y potencia crítica que posibilitan los textos interactivos en entornos digitales, el enfoque que se desarrolló en los talleres de conferencias fue el de evitar la lectura de textos *online* que desviarían la atención con una sobrecarga de datos. En su lugar, se favoreció la lectura comprensiva de textos seleccionados por el profesorado, que tenían un cierto

grado de dificultad y que requerían un esfuerzo a la hora de procesar y retener la información. En general, la consecuencia fue un alto grado de implicación de los/las estudiantes a la hora de formular preguntas y de exponer argumentaciones personalizadas y críticas en los talleres.

b) En segundo lugar, el formato colegiado de la actividad. La idea inicial de estos Talleres fue la de llevar a cabo una experiencia educativa que permitiera *descentrar* el poder del profesor o de la profesora en el aula. Es decir, que hiciera posible, mediante una acción concreta, cuestionar una preconcepción fuertemente arraigada: la de que el proceso de enseñanza – aprendizaje consiste en una especie de juego en el que quien ocupa el lugar del profesor tiene la respuesta *verdadera* para todas las preguntas posibles y en el que quien se sitúa en el papel de estudiante debe llegar a descubrir y hacer suya dicha respuesta *verdadera*. Dejar que los/las estudiantes asistan a una conferencia no conlleva, necesariamente, una modificación de las relaciones de dominación – poder implícitas en este *juego*. Pero organizar conjuntamente con los/las estudiantes y con otros profesores/as una secuencia de aprendizaje que incluye una conferencia en la que participan investigadores y profesionales que dan respuestas distintas a las preguntas formuladas, en un contexto en el que los roles de profesor, de conferenciante y de estudiante se diluyen para dar paso a una situación de *comunicación entre colegas*, sí permite abrir las puertas para que los/las estudiantes extraigan sus propias conclusiones. Aunque este formato colegiado, próximo a uno de los aspectos centrales que Don Finkel expone en *Ensenyar amb la boca tancada* (2000), no condujo en todos los talleres al desplazamiento del poder institucionalizado del profesorado, sí permitió –en todos los casos– constatar que en cualquier análisis sobre la realidad social siempre hay más de una argumentación razonada que explica convincentemente los fenómenos sociales.

3. Límites de la experiencias y reflexiones finales

A lo largo del proceso también han salido a la luz los límites a los que se ha enfrentado el profesorado al llevar a cabo este proyecto. En general, la experiencia de innovación desarrollada ha permitido la institucionalización de una rutina de trabajo focalizada en la práctica docente que ha posibilitado la revisión de lo que se estaba haciendo en las aulas y, muy especialmente, de la definición y evaluación de las competencias profesionales vinculadas a la titulación de Sociología. Sin embargo, el reto que ha implicado este trabajo de coordinación docente ha supuesto una considerable dedicación de tiempo y energía por parte algunos/as de los/las docentes que han participado en el proyecto. Sin duda, en más de una ocasión, ha cundido el desaliento entre quienes más se han implicado, curso tras curso, a la hora de detectar puntos débiles y de promover mejoras en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Lejos de las expectativas de consolidación de este Proyecto de Innovación Docente generadas durante el curso 2007/2008, el curso 2008/2009 supuso el final del proyecto tal como se había venido desarrollando en los últimos años. De hecho, en los siguientes cursos académicos, si bien algunos de los/las profesores/as presentaron propuestas individuales de innovación docente en el marco de las ayudas promovidas por el Vicerectorat de Convergència Europea i Qualitat de la Universitat de València⁶, nadie tomó

⁶ Actualmente, Vicerectorat de Cultura, Igualtat i Planificació de la Universitat de València.

la iniciativa de preparar un proyecto colectivo. De entre todos los factores que han repercutido en esta situación, se destacan dos de ellos por su especial significación de cara al desarrollo de futuros proyectos de cooperación docente en los estudios de Sociología:

a) En primer lugar, la progresiva constatación de que no todas las personas integrantes del proyecto compartían los mismos objetivos finales. Durante el proceso seguido se pusieron de manifiesto todo un conjunto de reflexiones relacionadas con el oficio docente universitario que no siempre condujeron a un punto de consenso o de acuerdo generalizado en el grupo. Al principio, estas divergencias enriquecieron sustancialmente la experiencia que se estaba llevando a cabo. Pero, finalmente, las controversias sobre los fines de la armonización europea y de la reforma universitaria acabaron convirtiéndose en un obstáculo para el trabajo de cooperación e innovación docente del grupo. El hecho de estar trabajando, en el ámbito de la investigación social, desde perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas muy próximas al llamado paradigma de la reflexividad crítica, situó al profesorado frente a la cuestión de *el para qué y el para quién* de este cambio educativo. Y, aunque el grupo compartía una cierta perspectiva común a la hora de analizar las relaciones de poder - dominación que se dan en el sistema educativo universitario y la articulación dialógica que la modernidad ha generalizado entre el *poder* y el *conocimiento* (Bourdieu *et al.* 1970; Elias 1984, Foucault 1969), este hecho no fue suficiente para mantener una colaboración equilibrada en el momento de llevar a cabo los compromisos asumidos en el Proyecto.

b) En segundo lugar, la tensión tácita que se produjo entre el profesorado que actuó cooperativamente en el proyecto y el profesorado que siguió una táctica bastante parecida a la del *free rider* (que acaba beneficiándose de los logros colectivos sin implicarse personalmente en su consecución), acabó minando la confianza mutua entre las personas que integraban este proyecto de innovación docente. En el fondo, esta tensión reflejó bien el dilema ético al que se enfrentan los integrantes de cualquier organización moderna, incluidas las organizaciones educativas universitarias, entre esforzarse por colaborar en una aspiración común o anteponer los propios intereses individuales a cualquier otra consideración. Se trata de un dilema cuya resolución tiene importantes implicaciones, pues si *todos* los miembros de una organización optaran por una estrategia instrumental individualizada de *suma cero* (en la que lo que unos ponen lo ganan otros que, a su vez, no ponen nada) y decidieran comportarse como buenos *free rider*, el único resultado posible sería el de la extinción de la propia organización. En el caso del proyecto de innovación docente al que nos estamos refiriendo, es importante señalar que su final no se debió a una generalización de la figura del *free rider* entre los/las docentes, sino más bien a una actitud de reflexiva cautela de quienes sí se habían implicado activamente y a la decisión que tomaron de dedicar sus esfuerzos a otros planes profesionales.

Hay que tener en cuenta que, estructuralmente, los procesos de flexibilización, individualización y vulnerabilidad que impregnan los diferentes ámbitos de la realidad social, parece que tienden a agudizar la preferencia por los comportamientos instrumentales basados en una competitividad individualizada creciente (Bauman 2004; Sennett 1998). Puede argumentarse que las instituciones universitarias han hecho suyo este modelo de competitividad y que es difícil es-

capar de esta presión estructural, especialmente en el caso del profesorado. No obstante, frente a consideraciones de tipo determinista, conviene recordar que las universidades no son un mero reflejo de lo que acontece en otros lugares, pues ellas mismas son agentes activos que, a partir de situaciones sociopolíticas y económicas concretas, promueven condiciones que afectan a toda la sociedad. Lo que hagan o dejen de hacer las universidades, las estrategias y experiencias de colaboración o competición que desarrollen las personas que interactúan en ellas, sus elecciones éticas y comportamientos concretos, son cruciales para el conjunto de las transformaciones sociales que están en marcha.

Por último queremos señalar que, si entendemos el trabajo docente universitario como un proceso significativo de enseñanza - aprendizaje en el marco de una tradición de innovación, habilidades (o competencias) duraderas como las del ejercicio permanente de la duda, la contextualización reflexiva de las informaciones y de los análisis sobre la realidad o la capacidad para elaborar argumentaciones críticas, mejoran cuanto más se comparten. Consideramos que es preferible hacerlo en un contexto que haga posible el establecimiento de lazos de confianza interpersonal y de compromiso mutuo, y no en uno de competición individualizada extrema. Según sostiene el sociólogo Richard Sennett en *El artesano* (2008), el aprendizaje de cualquier habilidad duradera se encarna en el ser humano cuando la realización de una tarea permite el trabajo conjunto de la reflexión y de la imaginación, *de la mano y de la mente*. Y puede llevarse a cabo *en comunidades de oficios interesadas en hacer bien lo que están haciendo y en transmitir sus saberes a la siguiente generación*, permitiendo que ésta última pueda emplear soluciones nuevas y descubrir territorios inexplorados, con la curiosidad puesta en el *cómo* y el *por qué* de sus propios proyectos. Estas comunidades se enfrentan a diversas cuestiones fundamentales (y controvertidas), entre las que se encuentra el tipo de colaboración que resulta más conveniente impulsar. Sennett apuesta, a través de la descripción de una amplia variedad de casos concretos, por la superioridad de la cooperación sobre la competencia para el logro de un trabajo bien hecho. Coincidimos con él. Sin embargo, puesto que parece que los individuos que cooperan indiscriminadamente con todos los demás suelen quedarse atrás, incluso ser desplazados por individuos que sistemáticamente no cooperan, conviene que los primeros aprendan a distinguir entre quienes merecen su cooperación y quienes no. Este *altruismo* selectivo es la base de una colaboración mutualista en la que, finalmente, todos los implicados cooperan y todos se benefician a largo plazo (cf., por ejemplo, Tomasello 2010). Los modernos sistemas educativos universitarios dependen de este tipo de colaboración selectiva, así como de los vínculos a largo plazo y de las relaciones de mutua confianza que pueden generar el trabajo en equipo desarrollado por quienes optan, éticamente, por cooperar en un proyecto común.

Bibliografía

- Bain, Ken (2004). *El que fan els millors professors universitaris*. València: Publicacions de la Universitat de València, 2005. Trad. de Anna Torcal.
- Bauman, Zygmunt (2004). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós, 2005. Trad. de Pablo Hermida.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Paris: Editions de Minuit.

- Carr, Nicholas (2010). *The Shallows: What the Internet is Doing to Our Brains*. London: W.W. Norton & Company.
- Elias, Norbert (1984). Knowledge and Power. Interview. En N. Stehr y V. Meja (Eds.). *Society and Knowledge*. London: Transactions Books.
- Finkel, Don (2000). *Ensenyar amb la boca tancada*. València: Publicacions de la Universitat de València, 2008. Trad. de M. Josep Cuenca.
- Foucault, Michel (1969). *L'archeologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1997.
- Gary Small, M.D. y Vorgan, Gigi (2008). *Brain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*. New York: Harper Collins Publishers.
- Pérez Díaz, Víctor y Rodríguez, Juan Carlos (2005). *Innovación e investigación en Europa y América*. Madrid: Fundación Iberdrola.
- Sennett, Richard (1998). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama, 2000. Trad. de Daniel Najmías.
- Sennett, Richard (2008). *El artesano*. Barcelona: Anagrama, 2009. Trad. de Marco Aurelio Galmarini.
- Tomasello, Michael (2010). *¿Por qué cooperamos?* Madrid: Katz Editores.

| Cita recomendada de este artículo

Perelló Tomás, Fátima (2011). Innovación y equipos docentes. Aportaciones desde el proyecto *Estructura Social i Imaginació Sociològica*. @tic. revista d'innovació educativa. (nº 7). URL. Fecha de consulta, dd/mm/aaaa.

