

La reorganización de las instituciones educativas a partir de las nuevas tecnologías

Psic. María Inés Vázquez (Mag.)

RESUMEN

El presente trabajo tiene como cometido avanzar en el análisis y en la comprensión de los procesos de transformación de las instituciones educativas a la luz de las demandas que un entorno cada vez más conmovido por los avances científicos y tecnológicos vuelca en la educación.

Con tal motivo, situaremos nuestra reflexión en los procesos de reforma educativa que se vienen implementando en la República Oriental del Uruguay desde 1995, focalizando el estudio a nivel de aquellos centros educativos de enseñanza media que tienen a su cargo impartir el ciclo básico bajo la modalidad del nuevo Plan 1996.

Como aportes para el análisis tomaremos: (i) los informes de seguimiento del proceso de reforma (ii) la opinión de informantes clave seleccionados para este estudio y (iii) los aportes obtenidos a partir del análisis bibliográfico realizado en torno al tema.

A partir del estudio, se detecta la presencia de ciertos "ejes de tensión" promovidos por la convivencia de modelos institucionales opuestos, que dificultan la adquisición de estilos de funcionamiento acordes a los requerimientos de los nuevos paradigmas tecnológicos.

INTRODUCCIÓN

Las primeras escuelas medievales, anteriores al siglo XV, tenían como objetivo el formar buenos cristianos y preparar personal para la tarea eclesíástica. La formación se basaba en una cultura oral, donde "uno sabe lo que puede recordar" y por cierto el conocimiento transmitido bajo este sistema era escaso.

La segunda revolución surge con la creación de los Estado-Nación, entre el Renacimiento y la Revolución Industrial, donde se fueron creando los sistemas escolares públicos. De un paradigma privado se pasa a otro público, de la cultura oral se pasa a la incorporación del texto impreso; procesos que reposan en la homogeneidad de las reglas y en la regularidad de las acciones.

La tercera revolución educativa surge ante la necesidad de encarar con una propuesta educativa masificada, profundizando en la especialización y secuenciación de las tareas, y el disciplinamiento de la actividad humana, donde lo que prima es el ejercicio de la repetición más que la creatividad e iniciativa personal. *"Esta tercera revolución consolidó un nuevo paradigma que aproxima a la escuela al modelo industrial de masas (...) convirtiendo al Estado en la agencia docente de la sociedad, al profesorado en un cuerpo de funcionarios públicos, a la escuela en un medio de producción estandarizada de enseñanza y disciplina".*¹

Brunner (2000) nos advierte que probablemente estemos ante la cuarta revolución educacional, basada en un paradigma tecnológico de la información y la comunicación. Uno de los aspectos distintivos de esta nueva etapa, es que las nuevas tecnologías se nos presentan como "procesos para ser desarrollados" más que como "saberes para ser transmitidos" o "herramientas para ser

¹ Brunner, J (2000:8) Educación: Escenarios del futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información:PREAL

aplicadas”, lo cual nos enfrenta con el gran desafío de recrear escenarios educativos novedosos y diferentes a los actuales.

Mucho se ha dicho y escrito en torno a los avances científicos y tecnológicos que definen a esta época. Asistimos a una compleja interacción entre viejas y nuevas estructuras, culturas y prácticas que se entrelazan en forma dinámica, por momentos complementaria y por momentos contradictoria.

La educación aparece reiteradamente en el discurso de jefes de estado y dirigentes, como el instrumento capaz de contrarrestar los cambios estructurales, combatir las desigualdades sociales, reducir la brecha digital y generar esos preciados recursos endógenos que permitan a las naciones reducir las distancias que hoy separan a los países pobres de los ricos. *”A la escuela se la supone como si fuera una especie de pararrayos o de caja mágica que se considera todavía suficientemente potente y a la que aún se mira como referencia para salvarnos de demasiadas cosas”*.²

Términos como los de “cambio”, “innovación”, “transformación”, se encuentran integrados en los discursos tanto de quienes definen los grandes lineamientos de política educativa, como de quienes desde el aula enfrentan en lo cotidiano la difícil tarea de abordar y resolver nuevos desafíos. Pero resulta relevante señalar que estos términos no siempre adquieren el mismo sentido para los diferentes actores educativos.

Intentaremos analizar esta “superposición de interpretaciones”, tomando como escenario de análisis al sistema educativo público uruguayo, el cual se encuentra transitando desde 1995 por un proceso de reforma global. Dentro de este escenario innovador, focalizaremos nuestra atención en aquellas instituciones de nivel medio que se encuentran implementando el nuevo Plan 1996

I- Breve presentación del Sistema Educativo Nacional

El sistema educativo uruguayo, cuyo principal órgano representante es la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), es creada en 1985 a partir de la ley 15.739, como un ente autónomo cuyo gobierno se encuentra constituido por un Consejo de cinco miembros, elegidos por vía parlamentaria. Dicho Consejo Directivo Central (CO.DI.CEN.), es apoyado en la administración del sistema por : (i) tres Consejos Desconcentrados , relacionados con cada una de las ramas de la enseñanza (Consejo de Educación Primaria, Consejo de Educación Secundaria y Consejo de Educación Técnico-Profesional) y (ii) una Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, designada por el CO.DI. CEN.

Otra característica relevante del sistema educativo nacional, es que la enseñanza básica esté bajo la órbita de la ANEP y no de un Ministerio de Educación, lo cual le asigna un carácter diferencial al de otros sistemas de la región. Este Ministerio por su parte tiene bajo su órbita a la educación superior y a la cultura, creando una situación “bicéfala” que ha generado por momentos superposición de esfuerzos y la presencia de conflictos³.

La educación básica obligatoria consta de nueve años; seis en primaria (1° a 6to) y tres de Ciclo Básico de enseñanza media (1° a 3ero), común para los liceos y escuelas técnicas. Administrativamente las escuelas dependen del Consejo de Educación Primaria (CEP), los liceos del Consejo de Educación Secundaria (CES) las escuelas técnicas del Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP).

² Gimeno Sacristán (1999) Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna, En: Las perplejidades ante el currículum.

³ BID (2000) El sistema Educativo Uruguayo: Estudio diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector

En cuanto al acceso a la educación, Uruguay se ubica en uno de los primeros lugares en la región en materia de alfabetización y cobertura, tal como lo plantea el Índice de Desarrollo Humano elaborado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo⁴.

Si bien el país ha registrado una continua mejora de los indicadores educativos, este proceso se ha venido produciendo a un ritmo muy lento en comparación con el conjunto de países de mayor desarrollo.

Mientras que en Educación primaria el país tiene una cobertura universal con muy reducidas tasas de deserción, en la franja del ciclo básico se mantienen altas tasas de repetición y de deserción.

Dentro de las propuestas implementadas por la reforma educativa a mediados de los noventa, se destaca el diseño y puesta en marcha del llamado "Plan 1996", destinado a los liceos y escuelas técnicas que imparten el ciclo básico (1° a 3er año). Entre sus principales características se destaca: (i) una propuesta curricular que integra áreas y asignaturas, (ii) el contrato docente de acuerdo a "paquetes horarios" que aseguran la concentración horaria del docente en la institución, (iii) el establecimiento de horas rentadas para la coordinación docente, (iv) la inclusión de horas de "currículum abierto" y (v) el fortalecimiento de un modelo de gestión pedagógica flexible e integrador.

II- Entornos innovadores

A partir de 1995 Uruguay impulsó un proceso de reforma educativa sustentado por sólidos diagnósticos y evaluaciones en los distintos niveles de instrucción, que confluye en la definición de cuatro objetivos que orientaron las acciones futuras: (i) el mejoramiento de la calidad educativa, (ii) el avance de la equidad, (iii) la dignificación de la función y profesión docente y (iv) la modernización de la gestión educativa.

Para la implementación de la reforma fueron puestos en marcha cuatro programas con fondos provenientes de organismos de cooperación externa, con la finalidad de brindar recursos para la inversión en infraestructura, equipamiento, capacitación y para la contratación de técnicos y asesores que colaboraran en el diseño, ejecución y evaluación de los procesos puestos en marcha.

Consideraremos como "entorno innovador" al escenario educativo que se establece a partir de los lineamientos políticos definidos por la reforma, aportando:

- (i) una visión prospectiva que oficia como fuerte referente común del sistema educativo y sus componentes.
- (ii) apoyo a las instituciones implicadas a través del aporte de recursos humanos, materiales y de capacitación.
- (iii) la definición e implementación de sistemas de monitoreo que acompañen y sustenten los procesos en marcha.

Sin embargo, ha seis años de comenzado el proceso de reforma, los indicadores educativos siguen registrando altos porcentajes de repetición y deserción a nivel del ciclo básico.

Desde un primer nivel de análisis, podemos aventurar la hipótesis de que se detecta un desfase entre lo que las instituciones parecen requerir para transitar por esos procesos de transformación y lo que desde las políticas educativas se tiende sistemáticamente a brindar.

⁴ PNUD (1999) Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

III- Políticas de impacto y políticas de desarrollo

Para desarrollar más esta idea, comenzaremos definiendo brevemente lo que entendemos por *políticas de impacto* y *políticas de desarrollo*.

Llamaremos *políticas de impacto* a aquellas estrategias institucionales que tienen como principal cometido el de promover el quiebre o la ruptura de ciertas rutinas tradicionales de funcionamiento institucional, con la finalidad de dar paso a otras prácticas novedosas, entendidas como mejores.

Por otra parte, denominaremos *políticas de desarrollo* a aquellas que generan y acompañan la consolidación de procesos acumulativos de aprendizaje organizacional, que le permiten al centro educativo transformarse y crecer.

Las políticas de impacto se caracterizan por poner especial énfasis en la etapa inicial o de gestación del proceso de transformación. En tal sentido, se planifican acciones de apoyatura tanto para los docentes como para el personal permanente del centro. Se provee de diversos recursos al centro educativo, no sólo materiales sino también de formación, asesoramiento, tiempo para el trabajo colectivo, material logístico para impulsar las nuevas prácticas institucionales. Sin embargo esta modalidad de gestión, no siempre logra la visión de "proceso" con sus distintas fases, características y necesidades y por tanto los apoyos que se definen resultan ser estandarizados y acotados en el tiempo, más allá de las necesidades que cada establecimiento pueda presentar.

Luego de una instancia inicial de fuertes apoyos y considerando que la institución ya se encuentra preparada para seguir funcionando en forma independiente, los apoyos, acompañamientos y recursos comienzan a desaparecer y es entonces cuando se detecta una primera fisura en el proceso.

Aquellos centros educativos que ya cuentan con una experiencia acumulada en la implementación de procesos de cambio o transformación, logran maximizar sus recursos de tal forma de organizarse para seguir avanzando en el proceso en forma autónoma. Sin embargo, esta no es la situación en la que se encuentra la mayoría de los centros, y es en esos casos, en los cuales el retiro de apoyos externos y suplementarios, lleva a la institución a volver lentamente a la situación de inicio.

Durante el primer año de seguimiento de la experiencia piloto del Plan 1996, se detectó que un 55% de los centros habían logrado avanzar significativamente, mientras que el restante 45% presentaba dificultades significativas para hacerlo.⁵

Esto pone en evidencia la necesidad de planificar políticas de acompañamiento diferenciales, rescatando no sólo los apoyos requeridos en cada caso, sino también los diferentes tiempos de acompañamiento que cada etapa del proceso de transformación requiere.

Entendemos que las denominadas políticas de desarrollo, son aquellas que logran definir para cada uno de estos momentos, estrategias, recursos y otras apoyaturas logísticas diferenciales, que ofician como verdaderos andamios y que dan sostén a la institución hasta tanto ésta logre consolidar sus propios mecanismos de gobernabilidad y regulación interna⁶.

En definitiva este estilo de políticas, promueve la creación y consolidación de polos de desarrollo organizacional.

⁵ ANEP (1997) Seguimiento de la experiencia piloto del ciclo básico: CO.DI.CEN

⁶ Vázquez, MI (1999) Fortaleciendo capacidades institucionales; En: Cuadernos de Investigación, Vol 1, N° 5: Universidad ORT Uruguay

IV- La convivencia de dos culturas

Los procesos de transformación en el ámbito educativo, se caracterizan por ser procesos lentos, complejos, no lineales ni definitivos, durante los cuales se van produciendo sucesivos ajustes y corrimientos en las prácticas institucionales.

Intentar comprender la dinámica del cambio nos remite entonces, a entender las modificaciones que operan a nivel de la matriz cultural de las instituciones, detectando aquellos puntos de tensión y clivaje que generan la transformación.

Definiremos la *cultura institucional*, como aquel sustrato que articulan lo colectivo y lo individual bajo la forma de representaciones, principios, supuestos de base que le otorgan un perfil particular a las prácticas colectivas. *“La cultura institucional se ofrece como un entramado de sostén y un organizador de la interacción y el trabajo de grupos y sujetos y también como apoyatura psíquica de aspectos sustantivos de la identidad individual”.*⁷

Cuando se logran modificaciones a este nivel, es cuando decimos que estamos ante la institucionalización de una transformación, dado que se alcanza un nivel de asimilación de los elementos innovadores, que se traduce en nuevas formas de interpretar e implementar las prácticas cotidianas.

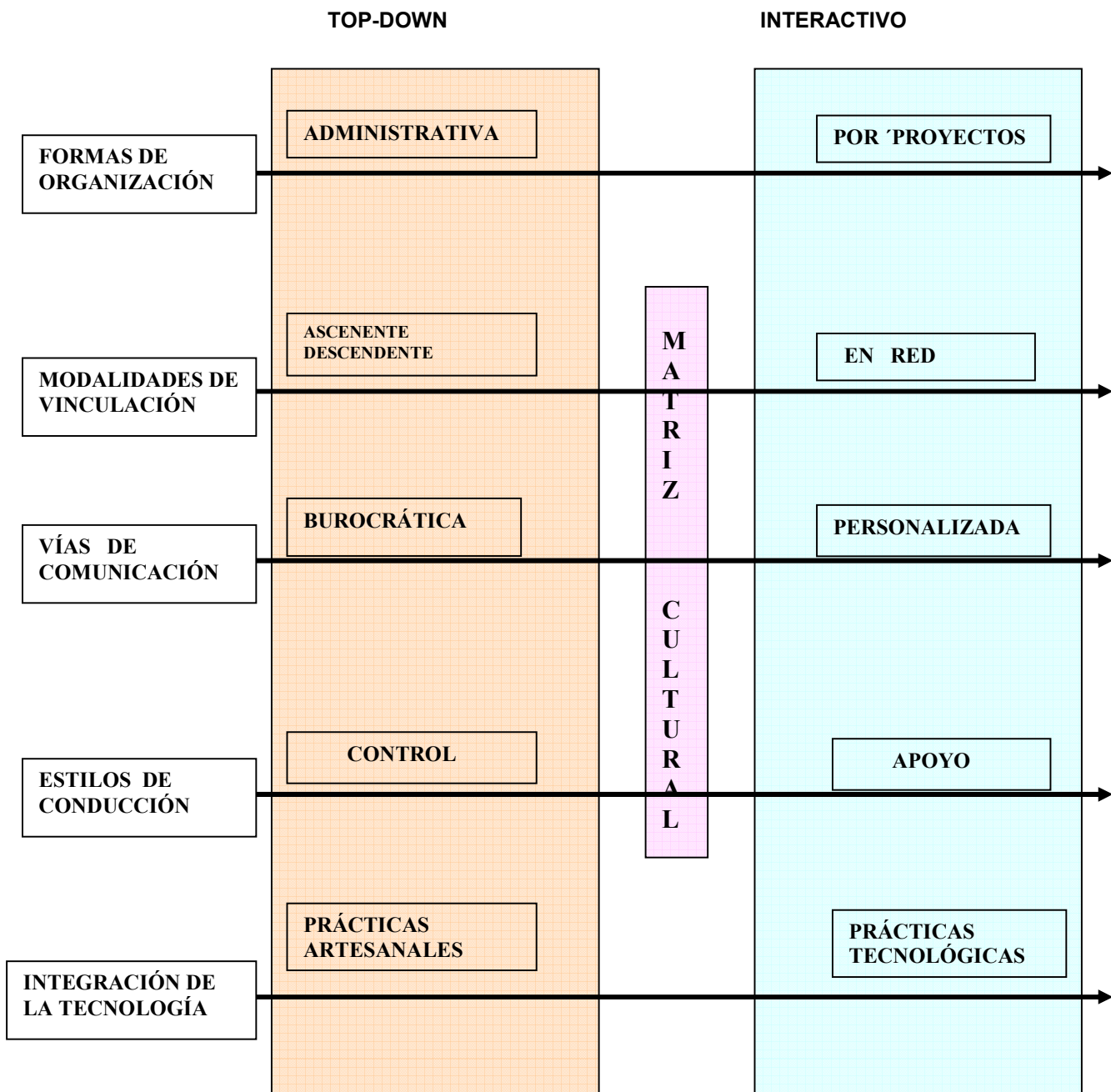
Analizando la situación actual de nuestros centros, podemos distinguir la convivencia de dos modelos educativos que responden a paradigmas diferentes. Un modelo que podríamos denominar *top-down*, que responde a pautas tradicionales de trabajo y otro que denominaremos *interactivo*, que representa el modelo innovador que se busca consolidar a partir del Plan 1996 (ver Cuadro 1).

Suponemos desde nuestro análisis, que la zona de intersección entre ambas estructuras, está sostenida por esa matriz cultural institucional que se recompone y se ajusta a partir del ensamble que logra realizar entre aspectos históricos de las prácticas institucionales y otros novedosos propuestos a través del nuevo Plan. Esa zona estaría representando el lugar donde se generan focos de conflicto y otros de desarrollo, promoviendo el avance o estancamiento del proceso según primen unos u otros.

Avanzando en nuestro análisis, trataremos de establecer y definir aquellos “ejes de tensión” que se generan entre ambas estructuras y que impactan en la dinámica institucional.

⁷ Fernandez, L (1999) Abordajes institucionales en la investigación del fenómeno educativo, En: Rev. Escuela y Educación, AñoVIII, N°14; Bs.As.:UBA

Cuadro 1 – INTERACCIÓN ENTRE MODELOS EDUCATIVOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN 1996



Modelo Top-Down

Son estructuras organizacionales que responden a un estilo jerárquico y vertical de gestión. En estos modelos, el cambio surge propuesto desde los niveles jerárquicos de la pirámide, a través de mecanismos centralizados de planificación, delegación y supervisión basados fundamentalmente en aspectos administrativos⁸. Es una estructura que podría estar representando los sistemas educativos de la región.

Veamos ahora que percepción tienen nuestros entrevistados de estas estructuras:

“El Consejo está funcionando en forma totalmente obsoleta, o sea, nos estamos manejando con modelos que vienen implementándose desde hace muchos años(...) se venía tratando de hacer aquello que ya pasó, que ya fue y que ni siquiera es inherente a este Consejo y no se avanzaba con los temas actuales que tenemos que registrar” (E3)

“el Consejo funciona desde una forma tan burocrática, tan de los papeles (...) es como que hay un divorcio entre lo que son los liceos lo que son las oficinas centrales” (E4).

Como veremos más adelante, muchos de estos criterios administrativos que rigen el modelo top-down terminan condicionado fuertemente los avances que se vienen promoviendo en los centros a partir del nuevo Plan.

Este modelo tiende a replicarse en los distintos niveles del sistema, colisionando con el modelo emergente que se intenta promover a nivel de los establecimientos, generando confusión, desánimo y conflicto.

Modelo interactivo

Este modelo surge a partir de los aportes procedentes de la antropología social, la sociología educativa, la psicología social y la propia pedagogía, que han puesto énfasis en la necesidad de un abordaje integrador de las instituciones y sus componentes.

El Plan 1996 representa un intento formal de consolidar un modelo con estas características a nivel de los centros educativos, atendiendo no sólo la revisión de la propuesta curricular sino también la forma de organizar la tarea educativa, generando espacios de trabajo colectivo promoviendo un liderazgo pedagógico.

Representa una propuesta que apunta a la interacción y a la comunicación horizontal, tomando como eje nucleador las tareas educativas.

Este modelo, no parece estar tan condicionado por las estructuras administrativas, sino que busca generar nexos funcionales entre los distintos sectores de la institución de acuerdo a las temáticas que la institución se encuentre trabajando.

“Nos organizamos en función de problemas (...) gestionando los recursos en función de lo pedagógico, de lo organizacional o de lo comunitario” (E1).

En estos modelos, adquiere especial relevancia la característica, frecuencia y permanencia de los vínculos que se establecen entre los actores institucionales.

Analizaremos a continuación, ciertos *ejes de tensión* que se detectan a partir de la convivencia de estos dos modelos organizacionales, generando clivajes a nivel de la matriz cultural del centro.

⁸ Brunner, J. (2000) Educación: Escenarios del futuro. Nuevas Tecnologías y sociedad de la información:PREAL

V- Organización administrativa vs. Organización por proyectos

En el modelo tradicional, se advierte una fuerte presencia del componente administrativo en la organización de las tareas. Así por ejemplo el contrato laboral que la institución establece con sus docentes está determinado por un paquete de “horas-clase” que el docente asume como su responsabilidad ante un número determinado de grupos.

Este primer vínculo laboral que el sistema establece con su cuerpo docente, determina un tipo de intercambio centrado en grupos o “parcelas del centro”, más que en la institución de referencia. Por otra parte, ese compromiso que el docente asume con una determinada institución, tiene una duración muy limitada, ya que la elección de horas se lleva a cabo en forma anual. En relación al tema, nuestros entrevistados expresan:

“La institución aprende con cada uno de nosotros, pero si nos sacan de acá (...) La gente se aburre de estar integrándose este año con fulano, el año que viene con otro. La institución deja de aprender...” (E1)

“Una de las trabas mayores es la designación de horas en la cual la gente elige por un año en realidad sería necesario que elija por tres años(...) Los directores no pueden manejar un liceo, crear un proyecto de centro, mantener una actividad cuando todos los años le cambian la gente” (E5)

Esta modalidad administrativa de organizar las prácticas educativas no parece acompañar los nuevos modelos de gestión institucional que se intentan promover y consolidar desde hace ya algunos años.

La propuesta de formular e implementar proyectos de centro requiere de colegiados docentes trabajando juntos, en torno a temas transversales de interés común. Pero resulta complejo lograr esta mirada global e integradora si el docente sólo participa de un reducido espacio de acción, fuertemente determinado por su contrato laboral.

Por otra parte, la actual reforma educativa ha creado espacios de coordinación, que suponen el encuentro semanal de todos los docentes, para la discusión, la puesta en común y la definición de criterios de trabajo compartido.

Sin embargo se constata, que a pesar de lo valioso de estas instancias, no se han logrado potenciar estos espacios de encuentro colectivo. Esto lo confirma el siguiente informe⁹:

“si bien la coordinación está funcionando en todos los centros visitados, es importante señalar una importante amenaza para la implementación de este componente crítico del modelo. Esta amenaza se refiere a la imposibilidad de algunos docentes de permanecer en el centro educativo durante toda o parte de la coordinación (...) por factores organizacionales como lo son el armado de los horarios, o la asignación de los docentes en los centros sin tener en cuenta sus posibilidades de asistir a la coordinación, este espacio de fundamental importancia para el desarrollo del modelo de centro se ve amenazado. Podría afirmarse que éste constituye un importante “desarreglo estructural” en la implementación de la experiencia piloto”.

Nuevamente, aspectos administrativos que siguen respondiendo al modelo tradicional, atentan contra el nuevo modelo que el propio sistema pretende consolidar.

Estos desencuentros entre modelos y estilos de funcionamiento que hoy conviven en nuestros centros educativos, son amortiguados por el equipo de dirección que requiere de otras estrategias para lograr alcanzar un cierto equilibrio de funcionamiento no habilitado desde la estructura administrativa.

⁹ ANEP, (1998) Estudio de seguimiento de la Experiencia Piloto del Ciclo Básico: CO.DI.CEN

En diálogo dos directoras entrevistadas nos dicen:

“Habría que armonizar la normativa con un esquema sin violentar los derechos, pero que le sirva a un modelo de centro con trabajo en proyectos” (E1)

“Es que estamos chocando contra la normativa institucionalizada” (E6)

“¿Y no será al revés? No será que ahora las circulares nos chocan a nosotros?”(E1)

VI- Vinculación ascendente - descendente vs. Vinculación en red

Las modalidades de relacionamiento que se instituyen en un centro, también están condicionadas por el modelo organizativo de base. El modelo tradicional, vertical y jerárquico tiende por su propia estructura a generar flujos que van desde los niveles jerárquicos a las bases. Cuando estos modelos, están acompañados por estilos de gestión más participativos, es posible detectar además otras vías de relacionamiento que van de las bases a los niveles jerárquicos. Estos estilos de vinculación denominados botton-up y top-down, nos remiten en todos los casos a flujos de información generalmente unidireccionales, basados en estructuras lineales ascendentes o descendentes, que por sus características, dificultan la generación de sinergia institucional.

El modelo institucional interactivo en cambio, promueve la creación de vínculos más horizontales, multidireccionales, a partir de espacios colectivos de trabajo, basados en estructuras más complejas como la estructura estrella, cadena o red, que por sus características promueven la participación y el intercambio.

En estas modalidades de vinculación generalmente se detectan “nodos” o referentes grupales, que ofician como dinamizadores de la interacción y que no siempre tienen relación con los cargos de mayor jerarquía institucional.

Esta modalidad de vinculación es la que permite generar comunidad académica, trabajar temáticas comunes, establecer estrategias de acción colectivas, independientemente del lugar concreto que ocupe cada miembro dentro del organigrama institucional. Son vínculos funcionales, a partir de los cuales se generan estructuras que se establecen, se desarman y se vuelven a armar en función de la tarea más que en función del espacio institucional que se ocupa.

Son estructuras que habilitan un cambio de perspectiva desde el cual establecer formas diferentes de comunicación pedagógica y de relación con el conocimiento, propiciando la aparición de nuevas prácticas institucionales.

Estas modalidades de funcionamiento tendiente a formas más interactivas de vinculación se han visto obstaculizadas sistemáticamente en los últimos años por aspectos administrativos relacionados con un modelo anterior.

“Para que los liceos puedan tener un horario en fecha, no pueden hacerse designaciones en febrero; es todo como una cadena (...) si tenemos la resolución en la mano de los grupos que vamos a tener en el 2002; eso es algo que resuelve el Consejo que pone en una resolución y el año pasado no se resolvían los grupos que iba a haber y las designaciones se hicieron en febrero. Todo esto hace que los liceos empiecen a funcionar mal, porque empiezan a funcionar con un 40% de docentes nombrados y el resto se van nombrando en marzo, en abril”. (E5)

“Todos los años cambio de gente como pasó el año pasado. Lo menos que podemos aspirar es que quince días antes de empezar las clases conocernos las caras” (E1)

Resulta muy difícil lograr “constituir equipos” cuando las personas lo logran establecerse en una institución.

VII- **Vías de comunicación burocráticas vs. Vías de comunicación personalizadas**

Sin lugar a dudas, los sistemas de información que con los que cuenta una institución, son mecanismos que inciden en la dinámica que adquieren los procesos institucionales.

En el modelo tradicional en que priman los principios de control y fiscalización, los canales de comunicación suelen ser lentos, poco eficientes y muy relacionados con la cultura del expediente.

“Nosotros por sección estamos tratando unos 400 expedientes (...) el Consejo le dedica tanto tiempo a la parte administrativa, que pierde de vista la gestión pedagógica y tenemos que trabajar muy de cerca con cada una de las divisiones, de las jefaturas, a efectos de analizar en forma conjunta (...) Estamos trabajando como a comienzos del siglo pasado y llevamos muchos años de atraso” (E3)

“Nosotros informamos muchísimos expedientes por día, todo genera papeles (...) Con los liceos no hay una vía de comunicación, sería necesario tener cuatro o cinco regionales donde se atendieran más de cerca a la gente y no a través de un teléfono. Nosotros solucionamos los problemas a través del teléfono y vos los sentís tan lejos de todo esto” (E4)

“...los expedientes jamás llegan, es terrible” (E6)

Esta modalidad de trabajo respaldada en expedientes y notificaciones atenta fuertemente contra los procesos más interactivos que se están intentando consolidar a nivel de los centros educativos.

Dentro de las recomendaciones de mejora que se le hacen a nuestro sistema educativo¹⁰, se incluyen entre otros aspectos:

- *dotar a la estructura orgánico-funcional de un carácter más dinámico, moderno y eficiente que acabe con el estado de inercia actual,*
- *unificar los procedimientos y formas de trabajo dentro de la ANEP*
- *desarticular la cultura del expediente, introduciendo mecanismos ágiles de gestión*
- *definir con precisión centros de responsabilidad en cada ámbito*

Mientras tanto, en el ámbito institucional y en función de los nuevos modelos que se intentan consolidar, el Director y su equipo intentan establecer y consolidar lazos más personalizados y significativos en función de una tarea común, haciendo uso de estrategias que promueven la motivación, ante la ausencia de sustentos institucionales.

“Las ventajas son infinitas, pero con pocos recursos (...) mi problema es el voluntarismo que trato de suplirlo, pero no tengo demasiado elementos” (E1)

“Acá va a estar quien quiere estar, estructuras más flexibles humanizan a la institución y la institución aprende (...) el proyecto hay que vivirlo. Nos humanizamos porque hacemos lo que nos parece que es correcto” (E1)

“en definitiva el compromiso sólo se genera con un sentimiento de pertenencia, porque no existe un compromiso en el acto educativo en sí. Las cosas serán más académicas pero al mismo tiempo la asepsia es total; doy clase, quien quiere la recibe y después me voy para mi casa” (E2)

¹⁰ BID (2000), op.cit.

VIII- **Modalidad de control vs. Modalidad de apoyo**

Así como los modelos pedagógicos sustentan y estimulan ciertas prácticas de enseñanza y aprendizaje, los modelos de conducción nos permite comprender mejor las modalidades de liderazgo y gestión que son promovidas.

El modelo tradicional, por ser jerárquico y poco flexible, genera modalidades de relacionamiento unidireccionales y basadas en el control. Muchos de estos mecanismos aún vigentes, no sólo no favorecen el desarrollo de otros procesos más autónomos e innovadores que se intentan establecer, sino que los terminan abortando.

“Yo tendría que tener la seguridad de que si trabajo un mes y medio a full para hacer una propuesta, el Consejo tiene que hacer fe en mí y tendría que arriesgarse y apostar y tendría que comprometerlos a ellos a una co-responsabilidad que me banquen los imprevistos, y poder recurrir a los técnicos” (E1)

“(…) eso pasaría por jerarquizar los informes de dirección, que no estén tan menospreciados esos valores relativos en el informe del inspector. Porque a la visita de la inspección a veces se pueden recibir imágenes virtuales de un docente” (E2)

“las inspecciones regionales (...) son una necesidad de descentralización, pero en el momento actual están poniendo al Director entre la espada y la pared. No sabe a quién dirigirse, porque hay un orden jerárquico(...) y cuando se dirigen a la regional a veces por las mismas vías de comunicación se hace todo más lento (...) por gestiones paralelas” (E3)

Muchos de las nuevas estructuras creadas en vez de alivianar y descomprimir la pesada estructura político-administrativa del sistema, lo que termina haciendo es complejizarla más con la creación de estructuras paralelas, similares a las ya existentes, que no sólo no colaboran con la gestión de los centros, sino que la obstaculizan aún más.

IX- **Prácticas artesanales vs. Prácticas tecnológicas**

Analizar los modelos que orientan los procesos educativos, nos permite saber más sobre las características del vínculo pedagógico, sobre el perfil de docentes y estudiantes y sobre el tipo de actividades que se promueven en el ámbito institucional y del aula.

Actualmente asistimos a una especie de transición entre un estilo de vínculos pedagógicos que podríamos denominar “artesanal” y otro basado en recursos tecnológicos.

Nos encontramos frente al fenómeno que Brunner cita como “modalidad E1”, en la cual las escuelas emplean las nuevas tecnologías para replicar y reforzar el modelo educativo ya existente. En tal sentido, se incorporan computadoras, se instalan salones apropiados para su uso, se realizan conexiones en red, pero sólo se logran avances incipientes y de bajo impacto educativo.

“La computadora es usada como una prolongación del lápiz, la tiza y el pizarrón. En el mejor de los casos es vista como un apoyo para traspasar información y volver más eficientes las rutinas de adquisición de conocimientos(...) El modelo de aula en tanto, o sea la forma de transmitir el conocimiento y de inducir el aprendizaje, no se altera”¹¹

En nuestro país, la informatización del sistema educativo tanto a nivel de sus oficinas centrales como a nivel de los centros educativos, ha sido definida por las autoridades educativas como una

¹¹ Brunner, J (2000:27) op.cit.

prioridad. Sin embargo, si bien se ha avanzado significativamente en el equipamiento informático, no se ha logrado impactar aún en la mejora de los procesos administrativos, ni pedagógicos.

“Vamos a enfrentarnos a un nuevo modelo pedagógico, con la informática como nuevo instrumento del nuevo conocimiento; ni siquiera creo que tengamos muy claro de cual va a ser el camino, pero estamos seguros que va a cambiar (...) la brecha digital de alguna manera va a marcar al hombre del mañana, por lo tanto tenemos que hacer un esfuerzo para que sea lo más chica posible” (E2)

“Hay que generar condiciones que todavía no están todas dadas. También acá el soporte informático recién se está estableciendo (...) si bien ahora se puede comenzar a recoger cierta información, existe mucha lentitud en los procedimientos. Por ejemplo, la matrícula del corriente año lectivo de los liceos del país todavía no la tenemos y a estamos pasando la mitad del año” (E2)

Si bien se ha logrado equipar con nuevas tecnologías al sistema educativo, aún no se ha logrado dar ese salto cualitativo de integrar estas nuevas modalidades a una forma diferente de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

X- Ensayando nuevas aproximaciones

Al decir de Giné Prats, “ si el desarrollo implica hoy capacidad para procesar información y conocimiento y aplicarlos a la mejora de la producción y de la calidad de vida, su producción efectiva exige disponer de la infraestructura de comunicación y del capital humano capaz de utilizarla. Nada de eso es posible, sin construir el capital social y las capacidades institucionales necesarias al respecto”.¹²

Sin lugar a dudas la educación tiene un importante papel que cumplir, tanto en la formación de ese “capital social”, como en el desarrollo de las “capacidades institucionales” que permitan sostener estos procesos de desarrollo.

Pero de acuerdo a nuestro estudio, los entornos innovadores que hemos logrado generar desde el sistema educativo nacional, distan bastante de esas estructuras más flexibles e interactivas a las que refiere Hargreaves (1996)¹³ cuando hace referencia a los modelo de “mosaico móvil”, que según él serán los que representen en el futuro las prácticas colectivas, basadas en líneas de desarrollo institucional.

Necesitamos ajustar estos “entornos innovadores”¹⁴ desde los cuales pretendemos generar desarrollo e investigación.

Tal vez una buena forma de empezar, sea reduciendo la brecha que hoy existe entre los modelos organizacionales vigentes, ajustando estrategias que permitan:

- (i) Promover la confluencia de visiones y esfuerzos en los distintos niveles del sistema educativo
- (ii) Incentivar la consolidación de polos de desarrollo emergentes en los distintos sectores del sistema.
- (iii) Avanzar en el desarrollo de líneas de acción que permitan adaptar y regular las nuevas tecnologías en pro de las necesidades de cada sector.

¹² Giné, J / Prats, J (2001:4) ¿Nuevas tecnologías para el desarrollo humano? UOC; en: <http://www.uoc.es>

¹³ Hargreaves, A (1996) Profesorado, cultura y postmodernidad: Morata

¹⁴ Albuquerque, F (1997:7) Cambio estructural desarrollo económico global y reforma de la gestión pública (Conferencia), IMM; Montevideo.

- (iv) Fortalecer la formación en servicio, promoviendo entre otras aquellas capacidades que permitan la innovación y el desarrollo.
- (v) Generar memoria colectiva y experiencia acumulada.

Montevideo, setiembre de 2001