

ISSN 1510-2432

# Cuadernos de Investigación Educativa

Vol 1 N° 11 Diciembre 2003



UNIVERSIDAD ORT  
Uruguay

Instituto de Educación

---

# Cuadernos de Investigación Educativa

Vol 1 N° 11 Diciembre 2003

**Cuadernos de Investigación Educativa**  
Publicación semestral del Instituto de Educación  
de la Universidad ORT Uruguay.

**Directora**

Dra. Edith Litwin

**Consejo Editorial**

Prof. Wellington Mazzotti

Prof. Ing. Ana Olmedo

Prof. Mag. María Inés Vázquez

## Índice

Presentación -----	5
<u>Capítulo 1:</u> Tres ingredientes para re-pensar la escuela: docentes, formadores y gestión institucional. ----- <i>Denise Vaillant</i>	7
<u>Capítulo 2:</u> Perplejidades, casos y aprendizaje: elaborando un saber sobre las instituciones. ----- <i>Myriam Southwell</i>	15
<u>Capítulo 3:</u> Estrategias de intervención institucional. ----- <i>María Inés Vázquez</i>	23
<u>Capítulo 4:</u> Redes para el Desarrollo: las instituciones educativas desde una perspectiva comunitaria. ----- <i>Andrea Tejera</i>	31
<u>Capítulo 5:</u> Caminos posibles para las transformaciones educativas. ----- <i>Renato Operti</i>	43

---

Las opiniones vertidas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

---



## Presentación

En las complejas y difíciles condiciones del trabajo institucional, los diferentes actores del sistema educativo se preguntan, una y otra vez, cómo optimizarlo, promoviendo centros que cumplan los propósitos siempre renovados de lograr instituciones que satisfagan la idea de ejemplaridad y formen ciudadanos cada vez más aptos para un mundo mejor, más solidario y más fraterno. El análisis de la urdimbre de las instituciones y el ofrecer categorías teóricas para hacerlo es el desafío del Cuaderno N° 11 del Instituto de Educación de la Universidad ORT.

En más de una oportunidad el análisis de la realidad social era considerado un tema que difícilmente se podía contemplar en los estudios, dado su lugar de extemporaneidad para la vida escolar. Hoy, en cambio, entendemos que el reconocimiento de las situaciones y contextos conforman un todo que otorga significado a la vida institucional. Sin generar determinismos contextuales para abordar estos análisis en los diferentes artículos que hoy presentamos reconocemos el aporte que nos propone el estudio de casos para comprender de manera holística e integrada cada una de las instituciones, al tiempo que ofrece modelos de análisis favorecedores de una visión enriquecida de cada situación sin eludir la complejidad ni proponer categorías con sentido aplicativo que la distorsionen o empobrezcan. Es así como se pueden integrar las realidades institucionales y comunales, las locales amplias o restringidas. Se entienden, también, los territorios que se conforman como espacios dinámicos en los que la participación de múltiples actores constituyen un tejido que da cuenta cómo se configura la vida escolar en todas sus dimensiones.

Enseñar mejor en estos tiempos, ser mejores gestores en las instituciones provocando un conocimiento de avanzada y desafiante sigue siendo el proyecto del sistema educativo en su conjunto. Las respuestas para lograrlo no son únicas ni guardan un único sentido. No necesitan eludir análisis contextuales ni empobrecer los esencialmente pedagógicos. Creatividad, respuesta a la necesidad de la inclusión, impacto de las reformas son temas que se entrecruzan en los diferentes análisis de instituciones que abordan este número.

Las diferentes perspectivas de los autores de los artículos nos muestran el valor y la riqueza que la problemática institucional conlleva. Nos muestra cómo emergen paradigmas, campos conceptuales diversos y la fructífera perspectiva que la temática plantea. Cada uno de los artículos desafía al conocimiento en una perspectiva diferente por lo que el número, preservando la unidad temática, logra ser un pequeño muestrario de la apertura conceptual que el tratamiento del tema requiere.

**Edith Litwin**  
Coordinadora Académica  
de Ciencias de la Educación

---

## Tres ingredientes para re-pensar la escuela: docentes, formadores y gestión institucional

*PhD. Denise Vaillant\**

### **Resumen:**

Hoy resulta imposible para las administraciones públicas soslayar el debate sobre las razones que fundamentan el papel central de la gestión institucional y docente en el mejoramiento de los sistemas educativos. ¿Qué impacto tienen las recientes transformaciones del contexto social en los escenarios educativos y en los modelos de gestión institucional? ¿Cómo imaginamos el trabajo del docente y del formador en estas nuevas circunstancias? ¿Qué nuevos escenarios educativos son posibles y deseables?

Un rápido vistazo a la estadística prospectiva alcanza para comprender la magnitud del desafío que se avecina. Quienes nacen en estos días, se incorporarán a la vida productiva dentro de 20 a 25 años y ejercerán sus labores a lo largo del siglo XXI. ¿Qué mundo encontrarán, en qué condiciones trabajarán, cómo se comunicarán, qué tecnologías usarán, cuáles serán sus expectativas de vida, ingreso y consumo?

Lo nuevo, lo específico del siglo XXI, es el papel fundamental que están jugando cada vez más la información y el conocimiento. La producción y distribución de conocimiento pasarán a ocupar un lugar central. Recordemos que el conocimiento acumulado se duplica actualmente cada cinco años<sup>1</sup>. La Universidad de Harvard demoró 275 años en completar su primer millón de volúmenes pero reunió el último en sólo cinco años. Las revistas científicas han pasado de 10 mil en 1900 a más de 100 mil a inicios de los años 90. A la luz de estos cambios, ¿podrá mantenerse inalterado el rol tradicional de la escuela y el profesor? ¿Qué métodos pedagógicos será necesario adoptar y desarrollar?

Una sociedad basada en el conocimiento será más o menos democrática según como defina la distribución de la educación. Si pretendemos garantizar una sociedad con equidad social, con niveles de cohesión, es fundamental que todos reciban una educación de buena calidad porque ésa es la única garantía de que nadie quede marginado en una economía intensiva en conocimiento. En este proceso surgen dos temas de particular importancia: la gestión institucional y los docentes y sus formadores.

### **Los nuevos modelos de gestión institucional**

A mediados del siglo XIX, cuando en promedio se asentaron las bases de la educación de los países latinoamericanos, una discusión que produjo abismos fue la de establecer si la educación debía estar sometida a un sistema centralizado o si convenía que funcionara conforme a una mayor dispersión de las decisiones técnicas o institucionales.

En el siglo XXI, ese dilema se vuelve a proponer con el mismo dramático tono: están, por un lado, los que defienden la centralización por entender que es necesario asegurar resultados homogéneos para toda la población, y por otro lado están los que afirman que la descentralización mejora la eficiencia y efectividad en las escuelas.

Durante la década de los 80 y de los 90, existieron en América Latina varios intentos de reorganización institucional y de descentralización de la gestión. No se cuenta con demasiada evidencia empírica sobre el tema aunque existen algunos estudios comparativos sobre las ventajas y desventajas de la gestión descentralizada y los obstáculos a superar en la región.

El estado del arte lleva a conclusiones similares respecto de algunas desventajas relacionadas con el cambio de funciones de la administración central y algunos impactos negativos sobre el proceso descentralizador, tales como el debilitamiento de la capacidad central de asumir tareas que garanticen mínimos homogéneos de resultados en toda la población y la duplicación de estructuras con las mismas funciones.

Hay investigaciones sobre los casos argentino, boliviano y chileno que, entre otros aspectos, analizan las ventajas y desventajas del proceso de descentralización en el ámbito administrativo. Argentina realizó un proceso de descentralización administrativa entregando poderes a las provincias. La Reforma boliviana realizó una descentralización del sistema a través de la entrega de poderes y recursos a los departamentos, distritos y a los así llamados "núcleos" o escuelas centrales rodeadas de 5 ó 6 escuelas satélites. Chile descentralizó la administración del sistema en los años ochenta, transfiriendo las escuelas como propiedad a los municipios, y entregándoles poderes de administración financiera y contratación de personal docente.

El caso de Brasil es particularmente interesante. La educación primaria es, sobre todo, competencia de los municipios. Existen unos 5000 Ministerios de Educación autónomos, excepto en lo que hace a la legislación, la carga horaria y la propuesta curricular. A esto se agrega la educación media que está en la órbita de los 27 Ministerios Estadales de Educación. El caso permite ver un modelo municipal descentralizado y una educación centralizada en los estados.

El principal objetivo de las reformas en materia de descentralización de la gestión ha sido transferir la responsabilidad por el manejo económico a los gobiernos provinciales y a los municipios, con el fin de reducir el tamaño de la administración central y los gastos públicos. Estas medidas han facilitado los trámites burocráticos y permitido la agilización en la contratación de maestros según necesidades locales, y mayor acercamiento entre las autoridades y la comunidad.

A pesar de lo bien inspirados que han sido y están siendo estos cambios, la descentralización no opera con todo el potencial que podría tener. Se mantienen a nivel de municipios o gobiernos provinciales las estructuras burocráticas y en muchos casos se observa poca preparación de los funcionarios, a estos niveles, para realizar las tareas de tipo pedagógico y administrativo que se les han encomendado.

Entre los mayores problemas que aparecen en los procesos de descentralización, pueden mencionarse el peso de burocracias administrativas, la renuencia de las autoridades a aceptar total responsabilidad por la gestión de escuelas que antes dependían de los Ministerios de Educación, y la reacción de los sindicatos docentes ante la adopción de medidas que afectan sus condiciones de trabajo y remuneración.



La participación ciudadana en la educación y otros asuntos públicos ha sido una de las estrategias utilizadas en los 90 en algunos países de la región. En estos casos, cobra gran importancia el fortalecimiento de la autonomía escolar y la participación de los padres y otros actores en la gestión de los procesos educativos. Existen diversas experiencias de este tipo, especialmente en algunos países con trayectoria de gestión descentralizada como Brasil, Colombia, Chile, Bolivia y Paraguay. En algunos casos, la participación ciudadana en la educación ha apoyado la universalización de la cobertura educativa como EDUCO en El Salvador y PRONADE en Guatemala. En Nicaragua, la participación ciudadana en la educación ha permitido mejorar la eficiencia en el uso de los fondos públicos y aumentar la efectividad de las escuelas.

Un ejemplo del apoyo de la participación ciudadana en la educación, lo constituye el programa EDUCO en el Salvador, que basa su estrategia en dejar la administración de la escuela a cargo de la Asociación Comunal para la Educación -ACE-, conformada por padres de familia. Entre sus funciones las ACEs se encargan de contratar al maestro -quien es capacitado por el Ministerio de Educación-, de administrar los fondos y los servicios localmente, y de promover diferentes estrategias para apoyar el aprendizaje de los niños. Los estudios realizados muestran que EDUCO ha ampliado considerablemente la cobertura escolar en las áreas rurales del país.

Frente a estos nuevos escenarios educativos y modelos de gestión institucional que acabamos de presentar muy sucintamente, surgen hoy una serie de demandas para los docentes y sus formadores que expondremos en los párrafos que siguen.

## **Nuevas demandas y nuevos conocimientos**

Es un hecho incontrastable que las escuelas actuales no están adaptándose lo suficientemente rápido como para enfrentarse a los cambios que la sociedad viene demandando. El paradigma tradicional de escuela, reflejado en un currículum común, dividido en materias, enseñado en unidades de tiempo preestablecido, ordenado de forma secuencial por grados y controlado por pruebas estandarizadas, está dejando de ser útil.

En el año 1993 Daniel Filmus y un destacado grupo de académicos argentinos se preguntaban para qué sirve la escuela con el sentido dado por otra interrogante: ¿para qué debería servir la escuela para que sirva? La originalidad del libro radicaba en que los autores daban cuenta de los cambios ocurridos en Argentina y en el mundo y planteaban propuestas concretas para que la escuela asumiera los desafíos del nuevo siglo. Más de diez años han pasado y la pregunta conserva su vigencia, no sólo en Argentina sino en el resto de América Latina.

¿Qué es lo que requiere un docente para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes y para que la escuela sirva? Según Fullan<sup>2</sup> un docente y un formador necesitan por lo menos cuatro cualidades: capacidad de construirse un punto de vista personal; predisposición para la búsqueda e innovación; dominio de conocimientos y competencias y espíritu de colaboración.

La formación debería promover en docentes y formadores una identidad propia como personas con capacidad de aprender, de ser responsables y de emprender. Una capacidad que les permita involucrarse en la resolución de tareas, estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias, procesando información y encontrando recursos para aprender. Y esto, que es tan necesario para los alumnos, en una sociedad cambiante lo es también, y

todavía más, para los docentes.

La literatura contemporánea describe una serie de características muy variadas y a veces contradictorias de lo que se consideran las cualidades que debe tener un docente. Algunas refieren al conocimiento y los valores que maestros y profesores deben poseer para desarrollar en los alumnos, a lo que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos; las competencias comunicacionales que les permitan interactuar con alumnos, padres, colegas; el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias para la investigación y la reflexión acerca de sus prácticas.

Juan Carlos Tedesco<sup>3</sup> afirma que si uno llegara a creer que el maestro debería reunir todas las características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, el resultado sería algo así como un tipo ideal tan contradictorio como de imposible realización práctica.

Las demandas que desde la sociedad se realizan a la escuela son múltiples y a menudo carecen de coherencia entre sí. Hargreaves<sup>4</sup> denomina paradojas al hecho de que los padres demanden a las escuelas un tipo de educación que ellos mismos no propician en sus hogares; que las empresas demanden al sistema educativo habilidades y valores de trabajo en grupo, responsabilidad, iniciativa, que después no utilizan; que los centros educativos sean cada vez más diversos, de manera que los educadores deban reconocer y promover la existencia de distintos estilos de aprendizaje, la agrupación heterogénea de estudiantes, la integración de alumnos con necesidades especiales en las clases ordinarias, el desarrollo de destrezas curriculares transversales, así como la creación de relaciones interdisciplinarias entre materias diferentes, y, al mismo tiempo, se produce una mayor preocupación por homogeneizar y comparar rendimientos.

En estos momentos y desde diversas miradas se está buscando entender qué es la escuela, cómo funciona y cómo perciben sus propios actores los procesos que en ella se desarrollan. La educación demanda por parte de los docentes y formadores propuestas creativas y diferentes, no sólo relativas al trabajo diario en el aula, sino también en relación con las funciones de la escuela. Pero nuevamente se registra aquí una distancia entre el deber ser y la realidad. Mientras que el estado del arte de los últimos años insiste en definir al docente como guía, como tutor, como orientador, en la cotidianidad de las aulas el maestro y el profesor aparecen identificados con el papel de docente como autoridad, como transmisor de información<sup>5</sup>.

### **Los docentes, los formadores y las escuelas del mañana**

Para responder a los nuevos escenarios educativos seguimos confiando en maestros, profesores y formadores a los que exigimos habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos, sin las consiguientes contraprestaciones de formación, motivación o salario. He aquí una paradoja.

Se insiste, a través de diferentes medios y en el discurso de diversos autores, en la importancia de que los educadores sean profesionales. Sin embargo, los datos disponibles muestran las difíciles condiciones en las que trabajan muchos maestros y profesores en América Latina. Escuelas sin libros ni materiales para enseñar, ni medios de comunicación, estudiantes con deficiencias nutricionales y comunidades pobres sin recursos para apoyar el trabajo en los

centros educativos.

Como si esto fuera poco, el apoyo profesional que recibe el docente para su trabajo es generalmente muy débil. El sistema de acompañamiento del docente está basado, a menudo, en el antiguo esquema de inspección, cuyo propósito es más burocrático que técnico. Hace falta un verdadero respaldo institucional y sistemático que retroalimente las instancias y las distintas pruebas que deben afrontar los maestros y profesores en su tarea en el ejercicio profesional. Las jerarquías operan más en el campo oficinesco que en el área académica.

Las nuevas exigencias y conocimientos sociales inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Los roles que tradicionalmente han asumido los docentes, enseñando de manera conservadora un currículum caracterizado por contenidos académicos, hoy en día resultan, a todas luces, inadecuados. A los alumnos les llega la información por múltiples vías: la televisión, la radio, los ordenadores, Internet, los diversos recursos culturales de las ciudades. Los docentes no pueden permanecer al margen de estos nuevos modos de construcción de la realidad cotidiana. Evidentemente, la solución no está en un mero cambio del "rol docente" -sobre el cual suele insistirse- sino de un cambio profundo del propio modelo de gestión escolar.

## **Reformas, gestión y docentes**

Casi todos los países latinoamericanos impulsaron, durante los 90, cambios que han llevado a que el escenario educativo actual en los países de la región sea percibido como bastante más favorable que el de las décadas pasadas. Tomemos como ejemplo el caso de Brasil en donde los indicadores de educación básica muestran grandes avances en las últimas décadas<sup>6</sup>. Durante los años 80, un adulto brasileño tenía menos de cuatro años de escolaridad, solamente la mitad de la población finalizaba en nivel primario y un 17 % lograba terminar el ciclo secundario. Hacia el final de los años 90, la población posee una escolaridad media de 6,5 años; el acceso a la escuela primaria es casi universal; uno de cada dos estudiantes acceden al nivel secundario y un tercio finaliza ese ciclo. Pero las grandes mejoras que se hicieron en la escuela primaria aumentaron la presión sobre los centros de educación secundaria cuya matrícula crece en más de medio millón por año.

En casi todos los países latinoamericanos, existe hoy -desde el punto de vista institucional-, una mayor descentralización administrativa, han surgido nuevos pactos por la educación y se han establecido acuerdos nacionales que permiten pensar en el diseño de políticas de Estado. En el plano estrictamente pedagógico se han puesto en marcha importantes reformas curriculares; hay programas para mejorar la calidad y equidad de la enseñanza a nivel básico y medio, se experimenta con ampliaciones de jornada y se cree más adecuado focalizar los programas hacia los grupos vulnerables a efectos de lograr objetivos de equidad. También, y me parece que es digno de ser subrayado, se aceptan como principios importantes la evaluación de resultados del aprendizaje y la responsabilidad de las escuelas por asegurarlos.

Sin forzar demasiado los términos, podría llegar a afirmarse que los países de América Latina actualmente se encuentran en un nuevo punto de partida, en una suerte de pista de despegue cuyo destino sería una finalidad mucho más cercana a los requerimientos presentes y futuros de la realidad. Este fenómeno se caracteriza por una mayor conciencia pública sobre la necesidad de trabajar en torno a agendas concertadas; por la opción por introducir cambios institucionales; por la adopción de sistemas de medición de calidad y evaluación de resultados del aprendizaje; por la revisión de contenidos curriculares; por los intentos por mejorar las capacidades de gestión y ofrecer incentivos a los maestros; por éxitos parciales en la aplicación

de estrategias para mejorar la equidad, calidad de la enseñanza y el rendimiento interno del sistema educativo.

No obstante la bondad y pertinencia de estos propósitos, justo es decir que en gran parte lo siguen siendo y no constituyen todavía plenamente una solución. Hay resultados ambiguos que necesariamente llevan a cuestionar la dirección de los cambios u opciones de política adoptados. Los esfuerzos realizados no han servido para garantizar un desarrollo educativo sostenido para los países de la región. En la práctica, las realidades educativas han probado ser difíciles de transformar.

Persisten las desigualdades respecto a la distribución de oportunidades educativas y el rendimiento sigue siendo bajo. Entre los mayores problemas se encuentran sin duda los fenómenos de la repetición y el abandono escolar. Según Brunner<sup>7</sup>, en varios países más del 20% de los estudiantes que ingresan a primaria no llegan al 5º año; la repitencia en primaria supera el 8% en la mayoría de los países, llegando en el caso extremo al 25% en Brasil.

Son conocidos los efectos negativos de la repetición, que en muchos casos se acumula, provocando fenómenos de sobre-edad y abandono temprano. Además implica considerables costos para los sistemas educativos. Rosa María Torres<sup>8</sup> afirma que cada año repiten 32.2 millones de alumnos, entre la enseñanza primaria y la secundaria, lo que representa un desperdicio anual de 5.2 billones de dólares.

En el ámbito institucional existen obstáculos políticos que impiden avanzar hacia modalidades eficientes y modernas de gestión administrativa y nuevas formas de financiamiento de la educación. Pocos países en América Latina están en condiciones de adaptarse a los desafíos de un contexto emergente. Recordemos que la última década del siglo XX registró apenas un 3% de crecimiento del producto, sólo un punto más que durante la "década perdida" de los años 80. Al 44% de la población viviendo en condiciones de pobreza<sup>9</sup>, al 19% en condiciones de indigencia y a la peor distribución del ingreso entre las regiones del mundo, se suman ahora los desafíos emergentes de la revolución tecnológica y la globalización.

Los diagnósticos sobre la situación educativa latinoamericana coinciden en señalar que, en materia de calidad y equidad, la realidad de la educación desmiente sus promesas. En ellos se mencionan: la distancia que separa a las escuelas públicas de las privadas y sus respectivos resultados del aprendizaje; las altas tasas de repetición, deserción temprana y bajos puntajes de los grupos más pobres; el excesivo centralismo y escasa autonomía de las escuelas; el deterioro de las condiciones de trabajo docente y desprestigio de la profesión; la frecuente desvinculación entre lo que se enseña en las escuelas y las exigencias de las ocupaciones y requerimientos de la sociedad; el financiamiento insuficiente.

En los años 2000, la expansión de la pobreza y la exclusión social en algunos países de América Latina ha tenido grandes implicaciones y secuelas, y ha obligado a la institución escolar -y a los docentes concretamente- a asumir funciones de contención social y afectiva, menoscabando así la función propiamente pedagógica de los centros educativos. Se comienza a pedir a la escuela lo que la familia ya no está en condiciones de dar: contención afectiva, orientación ético-moral, orientación vocacional. Ser maestro en este nuevo contexto de socialización -particularmente en las grandes metrópolis- puede alentar el desarrollo de nuevas

y complejas competencias profesionales o bien provocar un empobrecimiento del oficio si se lo reduce a una simple función de sustitución de la familia.

## **La agenda del siglo XX y la del XXI**

En América Latina heredamos del pasado siglo deudas que reclaman adecuada satisfacción: universalización de la cobertura preescolar, básica y media; incorporación de las poblaciones indígenas al sistema escolar; mejora de la calidad y resultados de la enseñanza de competencias básicas, particularmente entre los sectores más pobres; modernización de la educación técnica de nivel medio y superior.

Por otro lado, debemos aceptar que la educación latinoamericana tiene que dar el salto hacia el siglo XXI y emprender las nuevas tareas de las cuales dependen el crecimiento económico, la equidad social y la integración cultural. Ambas agendas -la pendiente del siglo XX y la del siglo XXI- son tremendamente exigentes, requieren un formidable esfuerzo y obviamente docentes que ayuden a desarrollar en niños, jóvenes y adultos, las capacidades que les permitan desempeñarse en la sociedad actual y en la futura.

Hoy, además, las responsabilidades del sistema educativo y de los docentes se han multiplicado como resultado de los cambios en el mundo del trabajo. Hay ciertas ocupaciones que demandan un nivel de escolarización cada vez mayor, con lo cual aumenta la distancia entre los que tienen baja y alta educación. Un número creciente de actividades requiere que las personas sepan leer y entender información técnica y lo mismo ocurre con la exigencia de estar alfabetizado en informática. También niños y jóvenes necesitan ahora formarse para trayectorias laborales futuras inestables, con probable rotación no sólo entre puestos, sino, incluso, tipos de ocupación y sectores de la economía.

Mejorar la calidad de la enseñanza y enseñar mejor siguen siendo uno de los principales objetivos de la educación. Otro, tan importante como los anteriores, es conseguir que esa calidad de enseñanza llegue a todos los alumnos, es decir, que haya una mayor equidad educativa. Pero estos objetivos y funciones que debe desarrollar el sistema educativo generan múltiples dilemas y contradicciones.

Las formas tradicionales de enseñar ya no sirven porque la sociedad y los alumnos han cambiado. Se han ampliado los lugares para aprender, los sistemas para acceder a la información, las posibilidades de intercambio y de comunicación pero los objetivos educativos, la forma de organizar la enseñanza y las condiciones de los profesores, se mantienen prácticamente inalterables. En ese campo hay mucho para hacer. Pero me parece, más allá de otras cuestiones que seguramente estarán en cualquier definición de cambio, que hay dos grandes temas que no pueden eludirse. Uno de ellos es considerar la centralidad de los maestros y profesores y sus formadores en el proceso educativo, para que no ocurra lo que tuvo lugar en la reforma de las décadas del '80 y '90 que, aun cuando los docentes no estuvieron totalmente ausentes, no estuvieron tan presentes como hubiera sido deseable. El otro gran asunto que debe tenerse en cuenta es el relativo a la reorganización institucional y modalidades de gestión de la institución escolar.

Todo indica que para mejorar la escuela y el sistema escolar es indispensable cambiar de estrategia, es decir modificar el modo tradicional de pensar y de hacer las reformas e innovaciones. Para lograr transformaciones significativas, efectivas y ante todo sustentables

es necesario re-pensar las modalidades de gestión institucional y fundamentalmente las prácticas profesionales y culturas de trabajo de los docentes y sus formadores.

### **Bibliografía y notas**

<sup>1</sup> Brunner, J. 2000. **Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la información.** Cuadernos de Preal, No 16. PREAL: Santiago de Chile.

<sup>2</sup> Fullan, M. 1993. ***Change Forces; Probing the Depths of Educational Reform.*** London: The Falmer Press.

<sup>3</sup> Tedesco, J.C. y Tenti, E. 2002. **Nuevos docentes y nuevos alumnos.** Ponencia presentada en la reunión "El desempeño de maestros en América Latina: Nuevas Prioridades", 10 al 12 de julio, 2002, Brasilia.

<sup>4</sup> Hargreaves, A. 1996. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado.** Madrid: Ediciones Morata.

<sup>5</sup> Vaillant, D. 2002. **Formación de formadores. Estado de la práctica.** Cuadernos de PREAL, No 25. Santiago de Chile: PREAL.

<sup>6</sup> Herrán, C. y Rodríguez, A. 2001. ***Educação Secundária no Brazil: Chegou a Hora.*** Washington: IADB.

<sup>7</sup> Brunner, J. 2000. **Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos y estrategias.** Trabajo presentado en el Seminario sobre Prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.

<sup>8</sup> Torres, R. M. 1999. **Nuevo rol docente, ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?**, en: Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente. Madrid: Fundación Santillana.

<sup>9</sup> CEPAL. 1999. **Panorama social de América Latina.** Santiago de Chile: CEPAL.

*\* PhD. en Educación, Universidad de Quebec, Montreal. Master en Planificación y Gestión, Universidad de Ginebra. Especialista en Planificación y Gestión de Sistemas Educativos y en Formación Docente. Miembro, Asociación Mundial de Educación Comparada. Catedrática de Políticas Educativas, Facultad de Administración y Ciencias Sociales, Universidad ORT.*

## Perplejidades, casos y aprendizaje: elaborando un saber sobre las instituciones

*PhD. Myriam Southwell\**

### **Abstract**

Este artículo explora algunas tensiones de la educación como problema y su formato institucional escolar. Asimismo, se aborda aquí el impacto de la utilización de la metodología de casos como modo de abordaje de las complejas situaciones institucionales de las escuelas. Así, se hace referencia a un recorrido realizado recientemente en el Diploma en Planificación y Gestión Educativa con relación a la metodología de análisis de casos. La construcción de casos ha sido un modo de interpretar la entrada de lo nuevo en nuestros centros, de modo que nos posibilite ubicarnos en esa zona entre lo conocido y lo "por descubrir". Allí, en la implicación de búsqueda que esa metodología conlleva, el uso de las escenas no intenta plasmar imágenes precisas, sino movimientos hacia aquello por descubrir. En este sentido, los elementos componentes de la descripción son epifenómenos que nos permiten indagar la presencia y profundidad de aspectos individuales y sociales, y su puesta en acto en los ámbitos institucionales que constituyen nuestra preocupación.

Un reciente trabajo de Graciela Frigerio (2001) al que haremos referencia reiteradamente en este artículo, nos recuerda que trabajar en educación, pensar sobre ella, comprender y hacer sus instituciones, constituye lo que Ansart denomina una de las pasiones políticas de las democracias. Es sabido que la educación y sus instituciones han producido y solicitado acuerdos y contiendas. Siempre han estado presentes en los discursos de las políticas; siempre han sido atravesadas por las tensiones entre pasado y futuro, entre lo viejo y lo nuevo, entre el reconocimiento de las diferencias y un horizonte de igualdad. Es obvio, entonces, que la educación no admite las reducciones tecnócratas y lucha por escapar del encapsulamiento que le propone la lógica del mercado, no se deja subsumir en un manojito de disciplinas y es siempre algo más que una "necesidad real". La educación excede a lo escolar y, aunque allí se le da curso, "no se limita a una cuestión de estructuras y desborda lo curricular"<sup>1</sup>.

De este modo lo educativo ha sido siempre, parte fundamental de la construcción social y de las subjetividades que en ella se despliegan. El tratamiento institucional del enigma en relación con el conocimiento -el enigma ligado a la transmisión de lo existente y a la producción de lo nuevo-, así como el tejido del lazo social es su meta. Tramita ambas cuestiones de modos diversos, a partir de abordar conocimientos disciplinares, distribuir capital cultural, socializar distintos saberes (saberes para vivir, saberes para pensar, saberes para trabajar, saberes para crear), diseñar formas organizacionales; integrar actores diversos; recordar mitos, instituir ritos, ofrecer inscripciones y filiaciones simbólicas; tejer vínculos (con lo desconocido, con el conocimiento, con los otros, con el mundo), así como de institucionalizar la relación con la ley estructurante de lo social. La educación desborda lo escolar y a las "formas escolares", esto es, al modo en que los tiempos, las historias y los actores resuelven institucionalizarla (Frigerio, 2001).

Por ello, podemos tomar la denominación de borde, para remitir a las poco delimitadas zonas de las relaciones entre las instituciones y sus contextos, ya que como lo mencionaremos repetidas veces aquí, estos límites se vuelven más que borrosos en numerosas ocasiones. Por ello, nos resulta más productivo tomar la idea de bordes, como aquellas características que son contextuales e internas simultáneamente.

En ese borde, no sabemos aún la características que nos revelarán las escenas escolares del nuevo siglo y sobre ellas hemos trabajado recurrentemente en clase para pensar nuestros casos. Los casos han sido modos que nos permitieron interpretar la entrada de lo nuevo en nuestras instituciones; tenemos actores aferrados y viejas formas; otros preocupados por cambiar modos, conscientes del sufrimiento que provocan; muchos no quieren decir no a lo que vendrá: considerar la producción de lo nuevo con el saber de la experiencia y los aportes de una crítica, para conocer de modo más honesto a las instituciones que habitamos, es el objetivo de esta propuesta metodológica.

### **Bordeando nuestros casos**

En ocasiones algunas escenas de nuestras escuelas de hoy muestran bordes de una edad que no se deja capturar en un grupo etario: el borde en que el límite toma la forma de violencia, desempleo, distintas formas de amenaza, o adopta nombre de SIDA, o como suscripción a una adicción, desvanecimiento de formas de protección y justicia, etc. (Frigerio, 2001).

Podemos hipotetizar que en las escenas de un nuevo tiempo sería deseable que la interlocución -en sus diferentes formas- entre un profesor y un estudiante, entre un maestro y un alumno no se vea interrumpida ni sustituida. La cuestión del tiempo, del tiempo futuro y del tiempo *por venir* (haciendo énfasis aquí en la posibilidad que el sujeto y las sociedades tienen de *hacer venir*, como resultado de su obra, un tiempo distinto) remite a otra aproximación a un borde.<sup>2</sup> Nuestro énfasis en la recuperación de escenas de las instituciones tiene en cuenta que ellas no se limitan a un presente, ponen en juego la vida de cada sujeto en el territorio de lo social y en el mundo interno, en un terreno de extraterritorialidad.<sup>3</sup>

El pensamiento y la producción de saberes como centro nuclear del trabajo de enseñar y aprender, alcanza sus mayores desafíos en el borde entre lo conocido y lo por descubrir y/o crear. Ese borde ha sido recorrido recientemente por nosotros en el Diploma en Planificación y Gestión Educativa con relación a la metodología de análisis de casos, buscando que los casos nos permitieran ubicarnos en esa zona entre lo conocido y lo "por descubrir". Allí, en la implicación de búsqueda que esa metodología conlleva, el uso de las escenas no intenta plasmar imágenes precisas sino explorar aquello por descubrir.

### **Casos y construcción de sentido: cuestiones metodológicas**

Relata Frigerio que antiguamente, en la época del origen del teatro griego, tiempos de elaboración de problemáticas colectivas y subjetivas que daban lugar a tragedias y mitos (mitos y tragedias que venían a presentar el alma humana), las escenas (narradas, actuadas, relatadas) conllevaban la intención de una *conmoción en la comprensión del espectador*. En esto, los relatos poseían un carácter "pedagógico", se presentaba un saber no sabido, un saber renegado, ofreciendo condiciones de posibilidad para una elaboración. Los relatos encontraban (o desplegaban) en la secuencia de una composición, las razones y sinrazones de lo que acontecía. Cada personaje daba cuenta de su historia inscrita en una genealogía, que no omitía la



explicitación de los lugares sociales. Cada escena tenía a cargo de distintos actores su argumento y su contra-argumento; exponer unos y otros, ocasionalmente en forma de diálogo como gustaban los primeros filósofos era la estrategia para que, lo que surgiera de un encuentro tuviera una oportunidad de consistencia y verdad. Pequeños detalles descriptivos -eran pistas- daban información necesaria para saber lo que estaba en juego. Lo pequeño, era significativo, iba más allá de lo anecdótico y siempre venía a cuenta de un sentido sobre-determinado en la escena (Frigerio, 2001).

En este sentido hemos situado escenas y casos; los elementos componentes de la descripción son epifenómenos que nos permiten indagar la presencia y profundidad de aspectos individuales y sociales y su puesta en acto, en los ámbitos institucionales que constituyen nuestra preocupación.

Transformar una descripción acotada en un conjunto de elementos de indagación, o transformar un relato en un caso, implica convertir una experiencia en aprendizaje, concepto éste que es central de lo educativo y que no debe perderse de vista tampoco desde la perspectiva de la gestión. Esta transformación de un relato en un insumo de investigación requiere contar con una pluralidad de elementos, voces y perspectivas.

En términos metodológicos una escena recortada requiere, también, prudencia, la escena nos dirá sobre lo que un actor considera significativo para ser destacado, lo que es sin duda importante pero no suficiente para construir un saber. Los pasos subsiguientes para elaborar una conceptualización o construir teoría, remiten a la disponibilidad de datos pertinentes. De este modo vuelve a cobrar sentido la denominación de epifenómeno, que despierta la necesidad de preguntas de investigación que permitan explicar el surgimiento de esa manifestación, y los fenómenos concurrentes para ella.

Resumiendo, podríamos decir que la observación (de escenas, por ejemplo) habilita el acceso a elementos que posibilitan mejorar el conocimiento de las instituciones, y aporta pruebas empíricas que permiten la demostración o la revisión de las hipótesis de trabajo. Es decir, la observación tiene el rol de proponer una eventual ruptura con lo que podríamos llamar "saber inmediato" (es decir aquel que constituye y se constituye con los aportes del *sentido común*, las *pre-nociones* y del *sentido común sabio*) a través de un cuerpo de preguntas e hipótesis problematizadoras en las cuales la observación va a tomar sentido. Se trata de establecer la necesaria relación entre la experiencia personal y la objetivación (no estamos diciendo objetividad); objetivación que conlleva la explicitación del marco de referencia del observador y la de su posición institucional. Algunos autores nos recuerdan que es necesario tener en cuenta que, cuando el observador (o el narrador) es un miembro de la institución, en tanto actor, está inmerso en ella y en el sistema al que la misma pertenece. Comprender el modo en que la institución permea al observador es tan importante como dar cuenta del marco de referencia que constituye su punto de mira, su grilla para decodificar e interpretar. Cuando la observación es hecha por alguien externo a la institución, lo que se vuelve necesario es explicitar el marco desde el cual realiza la misma, dejar claro la demanda de la institución (a sabiendas de que nunca es ella la que formula una demanda sino un conjunto de sus miembros). También es necesario detenerse a considerar el destinatario de la elaboración que se lleve a cabo a posteriori de la observación. Así, podría darse el caso de un observador que en el marco de una investigación, no solicitada por el centro, elaborase un trabajo sobre éste cuyos destinatarios fueran sus pares y no todos los miembros de la institución. Podría ocurrir que la observación fuera llevada a cabo por un investigador, consultor, consejero, asesor, a solicitud de la misma y que el trabajo tenga como condición presentarse ante el conjunto de los actores institucionales.

Ninguna de estas alternativas carece de efectos sobre el trabajo que se lleve a cabo. En todos los casos se hace necesario asegurar una ida y vuelta constante entre los hechos institucionales objetivados y el universo de imágenes, representaciones, percepciones y andamiajes conceptuales previos que configuran los escenarios institucionales. Esta ida y vuelta, aseguraría que la institución pueda ser comprendida y explicada por su mismo sistema y no exclusivamente por las singularidades individuales. Esto no significa ignorar el sentido institucional de las singularidades individuales, de hecho, es a ellas a quienes debemos numerosas iniciativas. Son los actores, haciendo uso de sus márgenes de libertad y ampliándolos, los que promueven las acciones que dan vida a la institución (Frigerio, 2001).

Como han expresado Frigerio y Poggi, es necesario pasar del *saber no sabido* a un *saber a sabiendas* sobre las instituciones en las que llevamos a cabo nuestra actividad enseñante. Dicho saber no debiera renegar de las actividades de una gestión si se entiende por tales las prácticas de macro y micro política educativa. El problema surge, en los sistemas y en las instituciones cuando la concepción de gestión se simplifica, se reduce a un tema organizacional o se vuelve banalización administrativa o administración burocrática<sup>4</sup>.

En el transcurso de este trabajo hemos hecho repetidas referencias al hecho de que el saber sobre las instituciones es un saber colectivo, es decir, por definición compartido. Esa afirmación supone también un aprendizaje colectivo para desaprender culturas burocráticas, individualistas, competitivas, restaurar la confianza socavada por autoritarismos y exclusión. Nuevamente -siguiendo lo planteado por Frigerio- evocamos aquí la textura del borde, en la constatación de los débiles límites en "afueras" y "adentros", entre contextos que se vuelven textos cotidianamente en cada concreción institucional. Desde la perspectiva conceptual que estamos presentando, no podríamos avanzar en un diálogo productivo dentro de una escena institucional si los actores no están presentes ni representados, sin una masa crítica de datos, sin profundizar el contexto de descubrimiento (conjunto de factores históricos, sociológicos, económicos, psicológicos, cognitivos que favorecen o inhiben la producción de conocimientos) y sin reconstruir el contexto de justificación. Bien vale construir un conjunto de proposiciones, agenda de discusión, a modo de ensayo, puestas a disposición para intentar trabajar simultáneamente sobre cuestiones metodológicas, andamiajes conceptuales y prácticas institucionales.

## Casos y abordajes

Existen problemáticas compartidas por las distintas instituciones a las que hemos aludido durante este año de trabajo; aunque son comunes, en cada una se perfilan con distintos matices. Aun cuando hay diferentes maneras, el elemento común es la preocupación y necesidad promover formas para que siga habiendo escuela -en el sentido más generoso del término- para todos (y ese todos incluye a aquellos cuya realidad circundante se ha modificado profundamente).

Por ejemplo, un elemento central que ha aparecido recurrentemente es el carácter estructurante de la presencia o ausencia del mandato familiar acerca de la escolaridad (mandato que a veces parece estar en crisis), dando a suponer que en algunas instituciones opera una cierta coincidencia entre mandato familiar, biografía escolar y proyecto institucionalizado. Muchas veces también se nombra el peso que pueden adquirir las representaciones familiares sobre una escuela en particular, y la disposición que las familias desarrollan en relación con él. En otros casos el mandato de escolaridad parece surgir del vínculo que la institución promueve con los alumnos (Frigerio, 2001). Es la institución la que crea pertenencia y permanencia del estudiantado, la experiencia escolar parece ofrecer un sentido en sí. El sentido de ir a la escuela lo estaría proporcionando la propia escuela.

Muchas de las narraciones que encontramos habitualmente, por ejemplo en espacios de formación como el que ofrece el Instituto de Educación de la Universidad ORT, hacen mención a nuevas figuras del estudiantado y a nuevas configuraciones familiares. En todos los casos el "oficio de estudiante" conserva algunos rasgos "familiares" (para escuelas y educadores) pero también ha incorporado componentes de angustia que no eran propios de otros tiempos y una preocupación por el futuro en el marco de un presente poco prometedor. Ausencia de promesas de un futuro mejor, desaliento, resignación y angustia quizá expliquen el por que nuestros casos -en ocasiones- dan cuenta de instituciones que alojan y cobijan a una adolescencia "desconcertante". Adolescencia sometida, a los apurones, a una anticipada y particular adultez, impuesta por los requerimientos de economías restringidas; la crisis de una cultura que ha diluido los referentes adultos, el abandono de las políticas públicas (o su sustitución por formas alternativas o asociadas de asistencialismo). Esta adolescencia desconcertante es la que muestra el límite de las actuales formas escolares y también, pensando en ellas es que las viejas instituciones se transforman a sí mismas tratando de construir un sentido para la experiencia escolar. Ante todas esas problemáticas, debe subrayarse que la responsabilidad de lo escolar sigue siendo la de la emancipación intelectual. En estos tiempos, buena parte de las escuelas hacen de la solidaridad un eje de trabajo, presentan alternativas a la exclusión y buscan modos democratizadores de redefinir su especificidad. Parece ser evidente que en las escuelas que se piensan a sí mismas como espacios de reconocimiento, es donde la vida del otro se significa; es decir, resultan ser instancias de buenas preguntas (sin respuestas pre-sabidas o pre-armadas), preguntas sobre lo desconcertante, sobre los desafíos y las resistencias, sobre las responsabilidades compartidas y las responsabilidades específicas. Estos elementos resignifican la noción de obligación, en términos de responsabilidad y de no resignación (Frigerio, 2001).

¿Cuáles pueden ser los abordajes desde la institución? Enfatizaremos aquí dos elementos conceptuales que pueden alcanzar luego muy diversos modos de concreción institucional. Hablaremos de la necesidad de "recibir a los nuevos y a lo nuevo" y de la recuperación de la función de transmisión.

La escuela tiene -siguiendo a Laurence Cornu<sup>5</sup>- un deber de hospitalidad, o bien, como lo plantea Hannah Arendt, *"la educación comporta hacia los recién llegados (como los nuevos sujetos del viejo mundo) simultáneamente un rito de iniciación y la oportunidad de lo nuevo, filiación en su sentido más amplio, es decir: un componente insoslayable de la construcción social y co-productora de subjetividad"*<sup>6</sup>. Por esas características la educación y la escolarización cumplen funciones de transmisión social y también de reparto y distribución.

Si educar es un deber de hospitalidad, cada una de las narraciones de casos de las que hemos hecho uso, da cuenta de cómo la institución recibe, aloja y hospeda a las nuevas generaciones y también de cómo se tramita la hostilidad (hostilidad social, familiar, individual) agudizada en tiempos de producción y la exclusión, que permanentemente jaquea el deber de hospitalidad y el derecho de protección que debería ser garantizado para todos. Podemos pensar que hoy algunas instituciones intentan compensar la ausencia del deber de hospitalidad que debería estar a cargo de todas las políticas y del conjunto de la sociedad. ¿Hay modo de alojar al nuevo, de hospedarlo, eludiendo el diálogo? Si educar es tarea de filiación e inscripción, es necesario tener en cuenta que el sujeto también necesita pertenecer a un proyecto de iniciación al saber, para dar un sentido a su existencia y crear y recrear, permanentemente los procesos de participación en la producción de la cultura, propia de una sociedad de humanos.

A la vez, si educar es volver acción el imperativo de reparto, se hace necesario consignar que reparto no es cualquier distribución, ni distribución de cualquier cosa. Podríamos decir que reparto no es caridad, ni asistencialismo, mucho menos demagogia; reparto es justicia, es distribución de conocimiento y de reconocimiento (Frigerio, 2001).

### **Viejos y nuevos desafíos**

Hay un elemento que aunque no haya sido mencionado como tal, está presente en todos los casos que hemos analizado directa o indirectamente: la función de transmisión. La noción de transmisión es una noción ambigua que remite a distintos significados. En un registro, alude a la relación entre adultos y niños/jóvenes que puede verse erosionada por efecto de los cambios producidos en estas últimas décadas en las instituciones familiares y educativas; es decir, cambios en los vínculos básicos relacionados con la crianza y la educación. En otro registro, la noción de transmisión alude -en los procesos macrosociales- a la relación compleja entre Estado, mercado y sociedad civil en un escenario nacional en el que los mandatos modernos -entre otros el referido a la educación de las nuevas generaciones- están siendo modificados y alterados en lo que hace tanto a las instituciones intervinientes en tal tarea, como a la toma de decisiones públicas y a las responsabilidades sociales que tal tarea implica.

El concepto de *transmisión*, según Kaes, está connotado por una dirección del tiempo; una transmisión es siempre un proceso que se realiza en la duración, supone una *inscripción temporal*: la transmisión ha sido definida como un transporte en el tiempo, por una prolongación, en la cual la educación ha operado como un soporte privilegiado para la construcción de una memoria y -en especial- de una memoria nacional<sup>7</sup>. Debray distingue la idea de transmisión de la de comunicación, caracterizada por un transporte en el espacio. A la transmisión le adjudica un carácter regulador y ordenador por un triple alcance: material, diacrónico y político<sup>8</sup>. Sin embargo, la educación en sentido amplio se ha visto alterada en estas décadas recientes por la combinación y tensión entre distintas experiencias del tiempo, que han hecho estallar ese tiempo lineal y progresivo del proceso del proyecto educacional actual. Es decir, la transmisión cultural reciente se configuró sobre un sentido del tiempo que se basaba en la dinámica del progreso moderno, que conduciría a los estados nacionales, al desarrollo científico, a la conformación de una sociedad y a la participación ciudadana; esa idea de transmisión, por lo tanto, adquiere nuevos sentidos cuando debe considerar las experiencias del tiempo presente.

Si estas complejas y diversas experiencias del tiempo, ponen en jaque la dirección del tiempo de la transmisión moderna y generan cuestionamientos profundos a la función educativa -más aun en un contexto en el que Estado y sociedad civil sufren una metamorfosis inédita-, ello no debe eliminar el hecho de que toda generación que ve la luz, hace a un mundo que desconoce y que invariablemente demanda de los adultos una tarea de transmisión del sentido de ese mundo y de las formas de incorporarse en él. Como ha señalado Arendt "sin testamento o, para sortear la metáfora, sin tradición -que selecciona y denomina, que transmite y preserva, que indica dónde están los tesoros y cuál es su valor-, parece que no existe continuidad voluntaria en el tiempo y, por tanto, hablando en términos humanos, ni pasado ni futuro (...)"<sup>9</sup>. Es un problema de la transmisión -y en particular de la transmisión cultural llevada adelante por las instituciones educativas-, la posibilidad de construir un relato que dé cuenta de la continuidad en el tiempo, pero también es problema de la escuela registrar la discontinuidad del tiempo, ése que convierte a los alumnos en seres diversos de los adultos, otros, en alguna medida desconocidos por vivir en un presente que tiene características inéditas para el adulto. Toda generación joven se constituye a partir de una diferencia, pero de una diferencia que se modula

luego de una toma de posición más o menos explícita, condescendiente, contestataria o indiferente, frente a lo recibido de la generación anterior<sup>10</sup>. La filiación generacional que la transmisión supone, desafia las decisiones que el sistema educativo ensaya día a día. Esa transmisión no puede predecir qué hará la nueva generación con ella, en todo caso producirán una escritura propia, un proyecto, una tarea que será -en alguna medida- una reescritura, pero también una creación singular.

En este contexto, debemos recordar que nuestras prácticas como educadores, se desarrollan reinterpretando mandatos fundacionales, a la vez que transmitiendo y reinscribiendo la historia en el diseño de un futuro. En este sentido, hemos intentado "pasar lista" rápidamente de algunos desafíos que se les presentan a nuestras instituciones -aquellas que hemos buscado interpretar a través de nuestros casos-. Ejemplos de ello son los desafíos de incorporar la diferencia, vinculada a la alteridad sin la cual no se construye un "todos" plural, por un lado; por otro, la necesidad de vivificar la función de transmisión y de construcción de la cultura.

Desde nuestra perspectiva, esto está en juego en las narraciones que hemos recordado hoy y utilizado en clase y en documentos, esto es lo que está en juego, los modos en los que las instituciones pueden interrogarse a sí mismas para aprender e intervenir sobre ellas. Esta búsqueda de saber se produce a la vez que procuramos que nuestras instituciones se preocupen por el modo de hospedar a los nuevos y a lo nuevo, alojar el por-venir y darle la posibilidad de que no sea reproducción ni repetición<sup>11</sup>.

Gestionar una institución de formación implica, entre muchas otras cosas, poder hacerse de un buen panorama de la realidad que nos atraviesa; reflexionar y diseñar estrategias para operar en ella. Esto produce una oportunidad de estar al borde de los registros del saber (conocido/desconocido) y de hacer de ese borde una frontera transitable para quienes buscamos gestionar la institución.

Sin lugar a dudas, una pregunta de la que apenas hemos sondeado respuestas, queda abierta, ya que es una de esas preguntas permanentes para cotejar las decisiones cotidianas: ¿cómo construir un espacio educativo que sea escenario para modular una experiencia *común* a distintas generaciones, en contextos de cambio cultural y educativo acelerado? A ella se suman otras preguntas similares: ¿cuáles son los desafíos para que las instituciones de hoy sigan siendo un lugar de alojar a los nuevos? ¿Cómo pueden, nuestros proyectos de trabajo, incluir modos de recibir e interpretar "lo nuevo" sin que la incertidumbre nos inhabilite para actuar?

## Bibliografía y notas

<sup>1</sup>Frigerio, G. "Los bordes de lo escolar" en BIRGIN A. y DUSCHATZKY S., 2001. **¿Dónde está la escuela?**, Buenos Aires: Editorial Manantial.

<sup>2</sup>Siguiendo la afirmación de Frigerio (op.cit).

<sup>3</sup>Steiner, G. 2000. **Extraterritorialidad. Ensayos sobre literatura y revolución del lenguaje.** AH Ed. 2000. Citado por Frigerio (op.cit).

<sup>4</sup>Frigerio, G. y Poggi, M. 1998. **De aquí y de allá. Textos sobre las instituciones educativas.** Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

<sup>5</sup> Seminario Cornu/Frigerio- Febrero 2001. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.

<sup>6</sup> Jorge Larrosa toma estas formulaciones de Arendt para desarrollar una conceptualización acerca del enigma de la infancia. Larrosa, J. 2000. **Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación.** Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Universidad Central de Venezuela.

<sup>7</sup> Kaes, R. 1996. **Transmisión de la vida psíquica entre generaciones.** Buenos Aires: Amorrortu.

<sup>8</sup> Debray, R. 1997. **Transmitir.** Buenos Aires: Editorial Manantial.

<sup>9</sup> Arendt, H. 1996. **Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.** Barcelona: Península.

<sup>10</sup> Sobre estos aspectos recomendamos el trabajo de Jacques Hassoun. 1996. **Los contrabandistas de la memoria.** Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

<sup>11</sup> Estamos utilizando nuevamente los aportes de Graciela Frigerio.

*\* PhD. en Educación, Universidad de Essex, Inglaterra. Magister en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Docente y tutora, Instituto de Educación.*

## Estrategias de intervención institucional

Mag. María Inés Vázquez\*

### Abstract

Este artículo tiene como propósito compartir algunas reflexiones surgidas de la investigación, en torno a la convivencia de dos modelos de gestión en educación media pública -uno vigente y otro en construcción- promovidos por el denominado Plan 96. Surgen del análisis ciertos "ejes de tensión", cuya resolución podría transformar potenciales amenazas en oportunidades para consolidar los procesos de transformación puestos en marcha. Asimismo se plantean posibles estrategias para fortalecer la gestión, a partir de un abordaje global e integrador.

Los modelos de análisis institucional han tenido una evolución significativa a partir de la segunda mitad del siglo XX y especialmente a partir de la década de los 90. Así por ejemplo, en la década de los 50 situamos la visión normativa, que se ha caracterizado por un abordaje racional de la realidad institucional, basado en manuales de procedimientos. Esta forma simple de entender la organización ha evolucionado hacia otros modelos mucho más sofisticados, que jerarquizan a las personas como factor activo de los procesos de transformación, cambio o mejora, por ser quienes en definitiva habilitan o dificultan su consolidación. A este fenómeno se lo denomina "emergencia del sujeto", Casassus (2002).

Estos modelos de análisis, permiten presentar en forma sencilla situaciones que en la realidad se caracterizan por su dinámica y complejidad; representan una abstracción que incorpora y jerarquiza algunos aspectos, dejando otros en un segundo plano, siempre respaldando ese análisis selectivo con un cierto marco teórico.

Los nuevos modelos incorporan aspectos que tienen que ver con lo individual, con lo grupal, con el contexto organizacional, habiendo contribuido a que las propuestas de transformación institucional también resulten de mayor complejidad en su implementación, y requieran de ciertas habilidades y competencias para liderarlas. Es entonces cuando los conceptos de *gestión e intervención* institucional adquieren especial relevancia.

Al decir de Hargreaves (2001) "*las nuevas propuestas de cambio más integrales en su estructuración, también resultan más complejas en su implementación, incluso para los mejores docentes*". Y agrega, que más allá del saber y la idoneidad de los profesionales involucrados, se requieren, en todos los casos, apoyos específicos.

Partiremos entonces del concepto de *gestión institucional*, como la capacidad no sólo de administrar sino también de dirigir, de promover, de integrar procesos educativos en escenarios caracterizados por el cambio y la incertidumbre.

En torno a *intervención institucional*, Lidia Fernández (1999) la define como una práctica psicosocial destinada a colaborar en la superación de dificultades presentes en la organización. Por su parte Cassassus (2002), afirma que las prácticas de intervención permiten optimizar la relación entre sistemas, estructuras, estrategias, estilos, capacidades personales, colectivas e institucionales.

Estos desafíos requieren sin duda de gestores institucionales que desarrollen un liderazgo integral que articule lo pedagógico, administrativo-organizacional, político y comunitario. De alguna forma la gestión educativa, los enfrenta a la necesidad de aunar distintos niveles y requerimientos de la realidad, que refieren tanto a aspectos procedimentales como estructurales. No debemos perder de vista, que aquellas instituciones que forman parte de un sistema, deben establecer y consolidar mecanismos de articulación, que faciliten la coordinación y los acuerdos entre los distintos sectores implicados.

## 1 La realidad como escenario de análisis

Con el propósito de poner en evidencia este "entramado de relaciones", nos interesa compartir algunos aspectos de una producción en la que hemos estado trabajando, relacionada con la educación media pública.

Se trata de una investigación cuyo propósito fue avanzar en la comprensión y el análisis de los procesos de transformación a partir de una experiencia concreta: la implementación del Plan 96 en los liceos del ciclo básico, tomando como principal insumo la percepción de los involucrados.

Se trabajó sobre la base de la opinión de "informantes clave", que en esta oportunidad fueron: (i) las autoridades del Consejo de Educación Secundaria, (ii) la jefatura del Departamento de Recursos Humanos, (iii) la jefatura del Departamento Docente, (iv) Directores que se encuentran trabajando con el Plan 96 desde sus inicios, (v) Inspectores y Técnicos que han venido acompañando a estas instituciones.

Las técnicas que se utilizaron para el relevamiento de la información fueron: entrevistas semi-estructuradas y análisis de documentos.

De los resultados del estudio, nos interesa en este caso jerarquizar:

### (i) la convivencia de dos modelos

Uno que denominaremos "*top-down*", Braslavsky (2001) y otro que llamaremos "interactivo", Marchesi y Martín (1998).

Se visualiza cierta dicotomía en la percepción que los diferentes actores educativos manifiestan en torno del proceso. Mientras que por una parte, prevalece la visión jerárquica que define estilos de implementación rígidos y verticales (Modelo *top-down*), por otra se pretenden consolidar procesos transversales que generen espacios de trabajo colectivo (Modelo interactivo).

(ii) la presencia de ciertos "ejes de tensión" o puntos de clivaje en la matriz cultural que sustenta estos dos modelos. La presencia de ciertos ejes de tensión entre ambos modelos - uno vigente y otro en construcción - representa a nuestro entender, un momento histórico ideal para que el cambio efectivamente se produzca, siempre y cuando: a) puedan ser visualizados estos ejes de tensión y b) puedan ser trabajados en forma adecuada. Si esto se logra, se vuelven viables las transformaciones proyectadas de los diferentes niveles implicados. De lo contrario, es posible que se vuelva en el corto o el mediano plazo a situaciones institucionales anteriores.



Estos ejes de tensión detectados, refieren a aspectos específicos (ver el diagrama) a saber:

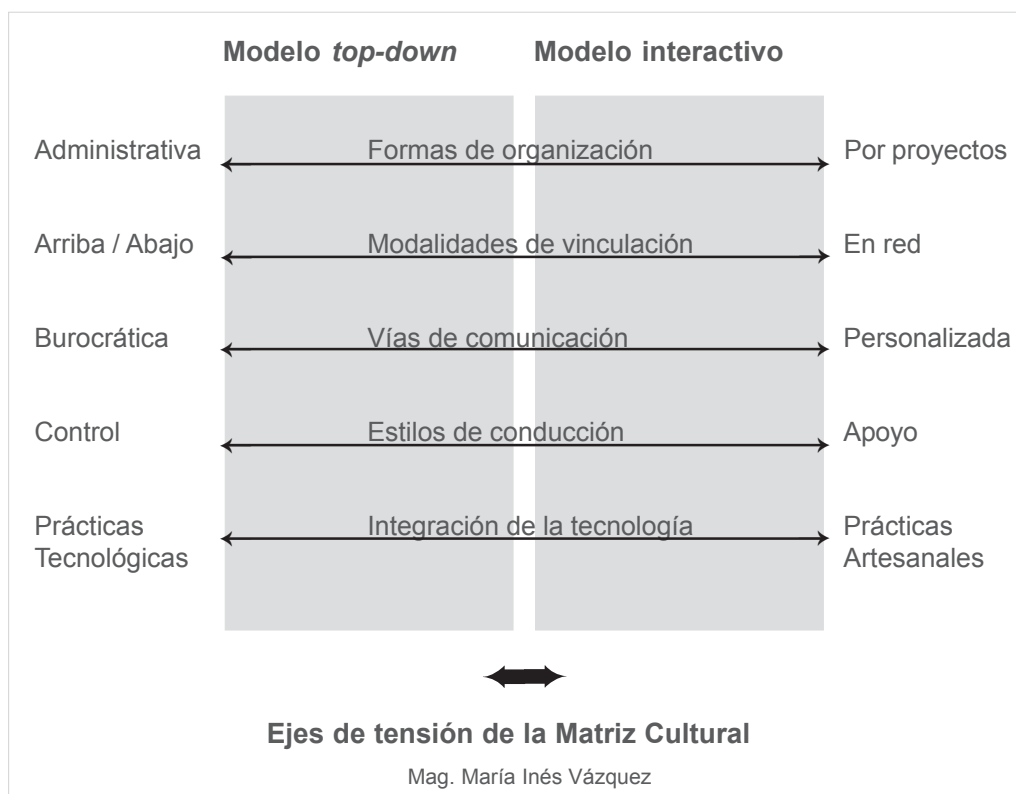
**Formas de organización:** la tensión se produce ante la convivencia de procesos netamente administrativos y otros basados en la lógica de proyectos. Así por ejemplo administrativamente se sigue contratando al docente por horas de clase, mientras que desde el nuevo modelo se espera que el mismo participe en un proyecto donde su mirada, su interés, su esfuerzo no estén puestos exclusivamente en el aula, sino en la realidad institucional en su conjunto.

**Formas de vinculación:** mientras que desde el modelo *top-down* las propuestas tienden a "bajar" desde las oficinas centrales, se promueven en el ámbito de los centros otras formas de vinculación en red, que guardan relación con la herramienta proyecto, donde las interacciones que se intentan promover refieren a equipos de trabajo.

**Vías de comunicación:** mientras que en el modelo tradicional las vías son burocráticas y el expediente es "rey y señor", desde el nuevo modelo se intentan promover vínculos directos y personalizados.

**Estilos de conducción:** mucho más directivo en uno y mucho más interactivo en el otro, en el cual la capacidad de apoyar, orientar, promover el trabajo colegiado adquiere especial relevancia. El liderazgo en este último caso, pone énfasis no sólo en la realización de la tarea, sino también en las transacciones que se establecen para cumplirla.

**Incorporación tecnológica:** si bien a nivel de política educativa se detecta una fuerte apuesta a la informatización del sistema, desde el punto de vista lo que se constata en muchos casos, es el uso de esta tecnología como prolongación del lápiz, Brunner (2000).



Este panorama que acabamos de esbozar nos recuerda una frase de Hargreaves (2001) quien dice *"la gramática escolar hace que muchas veces los actores institucionales queden atrapados en la propia estructura organizativa, más que en las propuestas de cambio"*.

Asimismo compartimos con Braslavsky (1999:20) que *"numerosas investigaciones ofrecieron evidencia acerca de que la unidad más apropiada para la promoción de los cambios educativos tiene que ser la escuela. Sin embargo, todavía (...) no hay unanimidad de criterios"* de cómo hacerlo.

Consideramos que entre otros desafíos que enfrenta actualmente nuestro sistema educativo público, se encuentra: (i) poder conceptualizar y focalizar aquellos tópicos que por ser multidimensionales, resultan medulares para el proceso de implementación de la reforma y (ii) definir las estrategias de intervención globales unas, específicas otras, que permitan consolidar los avances y trabajar las dificultades detectadas, tanto en las oficinas centrales como en las distintas unidades educativas.

Entendemos que un abordaje oportuno en este sentido, permitirá transformar potenciales amenazas en oportunidades, logrando así avances significativos en los procesos.

## 2) Posibles alternativas de abordaje

Consideremos ahora algunas estrategias que podrían permitir mayor articulación entre los distintos sectores implicados. Partiremos definiendo tres niveles desde los cuales pensar dicha integración:

**1) político:** eje rector de las distintas actividades que se desarrollan dentro del sistema y que se explicitan a través de objetivos que orientan la política educativa. Se relaciona con los sectores jerárquicos de cada uno de los escenarios que integran el sistema.

Resulta fundamental detectar cuáles son las principales líneas de acción que se establecen y cuáles las prioridades que se determinan en cada sector. Constatar si existen acuerdos o contradicciones entre los distintos ámbitos del sistema. Determinar los estilos de liderazgo que prevalecen; el clima de trabajo que se genera; las expectativas que existen en torno a los demás integrantes del plantel educativo.

Estos aspectos que ofician como marco institucional, ponen de manifiesto la mayor o menor coherencia interna que las unidades educativas y el sistema en su conjunto han logrado desarrollar, en el marco del proceso de cambio. Es fundamental tenerlos en cuenta, como estrategia para lograr una visión integradora de la realidad educativa en estudio.

**2) personal - grupal:** resulta fundamental considerar en cada escenario de intervención a las personas y a los grupos involucrados, tratando de evitar colisiones entre intereses institucionales, grupales e individuales.

También es importante considerar el rol que estas personas ocupan en los grupos y tener en cuenta el lugar que cada grupo les otorga (de líder positivo o negativo, de chivo expiatorio y segregado). Por otra parte, en este nivel resulta relevante definir las características de los lazos que unen a las personas y los grupos; (si están basados en la tarea, en rutinas administrativas y en aspectos afectivos).

Desde un abordaje interactivo, será fundamental detectar e incorporar en las estrategias de intervención, a quienes ofician como referentes grupales o "nodos" de una eventual red. Nos referimos a las personas que integran varios grupos y establecen múltiples vínculos, teniendo la capacidad potencial de consolidar redes de colaboración.

**3) cultural:** la cultura institucional representa el componente que sostiene y articula aspectos personales y colectivos del escenario institucional, definiendo un cierto clima de trabajo y un determinado perfil de funcionamiento que prevalece en el centro.

Si se desconoce este nivel, se ignora de cierta forma el sustrato que oficia de plataforma de la dinámica cotidiana de cada unidad educativa y de cada sector del sistema.

Desde este punto de vista es importante decodificar los supuestos de base que llevan a que las personas actúen como lo hacen y no de otra manera; los mitos o las historias que están detrás de sus rutinas, las expectativas y los temores. Cuando se logran cambios en la matriz cultural, decimos que se ha conseguido institucionalizar un proceso de transformación.

Estos tres niveles estarían representando líneas de abordaje desde donde establecer estrategias de intervención globales, que permitan trabajar los ejes tanto en el ámbito de los centros como del sistema en su conjunto.

### **3) Posibles estrategias para fortalecer la gestión**

¿Qué abordajes de análisis e intervención se deberían promover para fortalecer la gestión desde el punto de vista global e institucional? ¿Qué acciones podrían consolidar estos procesos?

A continuación haremos un punteo de posibles estrategias cuya implementación podría contribuir a fortalecer la gestión, superando los ejes de tensión.

#### **A nivel de políticas educativas**

1. Se deberían asegurar las condiciones necesarias que permitan consolidar nuevas modalidades de trabajo, a partir de estrategias diferenciales que den apoyo a las transformaciones en marcha, de acuerdo a la etapa de desarrollo en la que cada sector se encuentra. Estas estrategias deberían pensarse no sólo para los centros, sino también para las propias oficinas centrales que componen el sistema de educación media.

Habitualmente los apoyos que se brindan en cuanto a logística, recursos, personal, equipamientos, son muy importantes en el momento de iniciar los procesos de transformación, aunque relativamente breves en el tiempo. Algunos centros pueden continuar implementando la transformación sin mayores dificultades, por contar con fortalezas en materia de la gestión. Otros en cambio, vuelven a formas anteriores de trabajo. Es importante poder pasar de políticas de impacto a otras de desarrollo sostenible, Vázquez (2001).

2. Las experiencias piloto con las que se inician la mayor parte de las reformas educativas, requieren, luego estrategias que permitan su generalización. Estos nuevos escenarios globales de trabajo no siempre están previstos desde el inicio, lo que lleva luego a improvisaciones que terminan desvirtuando la propuesta original (ruptura de paquetes horarios, estructuras de la coordinación y perfil de funciones). Resulta vital aprender a trabajar en función de escenarios prospectivos que integren en sus proyecciones las diferentes etapas, y que permitan definir acciones específicas de soporte y acompañamiento para cada fase.

3. Los esfuerzos de apoyo y asesoramiento tienden a focalizarse en los centros, perdiendo de vista al sistema en su conjunto como estructura integradora. Desde un punto de vista estratégico, es necesario definir líneas de acción que promuevan la integración y que involucren activamente a los distintos sectores que componen el sistema educativo.

### **A nivel personal y grupal**

1. Es importante mantener un cierto equilibrio entre lo personal y lo grupal. Si pensamos en los grupos como potenciales unidades operativas, resulta relevante establecer estrategias para que estos colectivos se transformen en verdaderos equipos de trabajo.

2. Es necesario trabajar la diversidad. La heterogeneidad del alumnado y del plantel docente cada vez es mayor en cuanto a necesidades, a historias de vida, a demandas de apoyaturas, etc. Este fenómeno requiere de buenas estrategias, a la hora de establecer prioridades, atender demandas, cambiar rutinas, sin perder de vista el objetivo principal de la escuela, que es el de educar.

3. Ni el sistema educativo ni los centros de enseñanza pueden volverse organizaciones asistencialistas que funcionen en torno a las múltiples demandas que cada contexto realiza. En este aspecto, la estrategia a fortalecer tal vez sea la de "aprender a trabajar con otros", integrando redes de colaboración con otras instituciones de la comunidad, que atiendan necesidades específicas a partir de estrategias y competencias también específicas. Ello permitiría quitar presión a las escuelas y centrar su esfuerzo en educar.

### **A nivel de cultura**

1. Es fundamental abordar desde este ángulo los diferentes "ejes de tensión" detectados, como los presentados en el diagrama. Asimismo, es importante establecer los supuestos de base que sustentan las propuestas, atendiendo la percepción que los actores involucrados tienen de la realidad analizada. El estudio de casos, es una metodología que ha demostrado ser de gran utilidad a la hora de intentar decodificar las lógicas que sustentan las prácticas colectivas, Vázquez (2003).

2. Por último, algo que Lidia Fernández (1999) denomina "destejer relaciones" y que refiere al análisis de los estilos con que las personas (administrativo, docentes, estudiantes y personal de servicio) abordan habitualmente las tareas que tienen encomendadas. Esta línea de análisis, permite al gestor institucional detectar posibles vicios de funcionamiento, que pueden resultar de enorme relevancia para comprender las lógicas instituidas en cada sector del sistema.

Los múltiples niveles de abordaje que debe enfrentar la gestión, a partir de estrategias de intervención específicas para cada caso, nos llevan a entender esta labor como una tarea de claro perfil artesanal, enclavada sin embargo en procesos estandarizados de cambio. De allí el enorme desafío que, a nuestro entender, implica articular en el sistema educativo en su conjunto, procesos de fortalecimiento institucional con otros de generalización de reforma educativa.

## **Bibliografía**

Braslavsky, C. 1999. **Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana.** Buenos Aires: Santillana.

Braslavsky, C. 2001. **La dinámica del cambio educativo para el siglo XXI: acerca de la emergencia del paradigma en red.** (Foro) IIPE. Buenos Aires: Fundación Ford.

Brunner, J. 2000. **Educación: Escenarios de Futuro.** PREAL.

Casassus, J. 2002. **Problemas de la gestión educativa en América Latina.** UNESCO

Fernández, L. 1999. **Abordajes institucionales en la investigación del fenómeno educativo. En: Revista Escuela y Educación.** Año VIII, N° 14. Buenos Aires: UBA.

Hargreaves, A. 2001. **Aprender a cambiar.** Barcelona: Octaedro.

Marchesi, A. y Martín, E. 1998. **Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.** Madrid: Alianza Editores.

Vázquez, M.I. 2001. **Armando el puzzle de la transformación institucional.** (Material de circulación interna). Consejo de educación Secundaria: ANEP.

Vázquez, M.I. 2001. **De las políticas a las prácticas cotidianas.** En: Cuadernos de Investigación Educativa, Vol 1, N° 8. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.

Vázquez, M.I. 2003. **La metodología de casos en el ámbito de la gestión Educativa.** (Informe de Investigación). Instituto de Educación: Universidad ORT Uruguay.

*\* Master en Investigación Educativa, CIEP -IDRC, Canadá. Psicóloga. Consultora en gestión educativa. Jefa, Departamento de Investigación de Planeamiento Educativo, Consejo de Enseñanza Secundaria. Docente de la Maestría en Sociedad e Instituciones, Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Coordinadora Académica, Diploma en Planificación y Gestión Educativa, Instituto de Educación.*

---

## Redes para el Desarrollo: las instituciones educativas desde una perspectiva comunitaria

Mag. Andrea Tejera\*

### Abstract

El objetivo de este artículo es analizar a la organización educativa desde el enfoque de redes, subrayando los aspectos de interacción hacia lo interno y lo externo, en lo que respecta a todos los lazos comunitarios y desde una perspectiva de desarrollo local.

Los invitamos a pensar la institución educativa en su contexto particular, donde comparte un territorio con determinadas características, con otros grupos formales e informales con los que interactúa en diferente medida.

Al pensar de una manera diferente la propia organización interna de la institución educativa, más allá de la estructura formal, también vamos a encontrar un sinnúmero de relaciones que escapan al organigrama formal o explícito.

### Introducción

Estamos acostumbrados a mirar y a pensar nuestras instituciones educativas "puertas adentro", es así que la mayoría de las veces analizamos a la organización desde la dimensión pedagógica, curricular y administrativo financiera quedando la dimensión comunitaria como la última y más desatendida.

Tendemos a pensar, sobre todo refiriéndonos al sistema educativo público, que el contexto es una situación azarosa, cuando en realidad el contexto debería ser la razón de ser de cada organización educativa: atender a determinada población con un conjunto de herramientas que le posibiliten el logro de aprendizajes válidos.

Hoy en día estos análisis se hacen cada vez más seguidos, porque son las propias poblaciones las que interpelan nuestras herramientas y procedimientos y nos exigen una mayor creatividad.

Partimos de la consideración del liceo como una organización y como nuestra unidad de análisis y de gestión, entrecruzada por los valores -lo institucional- y por el sistema.

Sin lugar a dudas la escuela está atravesada por la red social y nocional: creencias, prejuicios y expectativas sobre roles. *"La escuela es un entramado de relaciones sociales materiales que organizan la experiencia cotidiana y personal del alumno/a con la misma fuerza o más que las relaciones de producción puedan organizar las del obrero en el taller o las del pequeño productor en el mercado. ¿Por qué entonces, continuar mirando el espacio escolar como si en él no hubiera otra cosa en lo que fijarse que las ideas que se transmiten?"<sup>1</sup>.*

## 1. La Institución educativa como unidad de análisis

En la actuación de las personas en la vida organizacional no sólo influye la estructura de la organización y las estrategias que desarrollan los actores<sup>2</sup>, sino que entran a jugar factores como la formación, la historia familiar, y el contexto social. Por lo cual el uso de la libertad se ve condicionado por una serie de elementos que son particulares y situacionales -grupales y personales-.

Las organizaciones son construcciones sociales, llevadas adelante multidisciplinariamente por un sinnúmero de racionalidades subyacentes, desde las cuales la noción de organización es diferente.<sup>3</sup>

Schvarstein señala que las organizaciones en un tiempo y en un lugar materializan el orden social que establecen las instituciones. Define a **las instituciones** como aquellos cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias y leyes que determinan las formas de intercambio social.

En este sentido, **lo instituido** se comprende como aquello que está establecido, el conjunto de normas y valores dominantes, así como el sistema de roles que constituye el sostén de todo orden social. Para entender la dinámica del cambio social, es necesario reconocer la presencia de una fuerza **instituyente**, constituida como protesta y como negación de lo instituido.

A partir de estos planteos resulta fundamental, entonces, el abordaje de la organización desde su diversidad; las distintas historias, mitos, tradiciones, en definitiva, tener en cuenta los diferentes contextos sociales, culturales y económicos, en que están insertas y se desarrollan y las realidades de quienes las integran.

El que cada organización pueda tener en cuenta lo particular de su funcionamiento potencia su acción con relación al cumplimiento de sus objetivos. Por lo general lo que vemos es que las organizaciones pretenden ser homogéneas por medio de normas y reglamentos, que no tienen en cuenta las situaciones particulares, sino que regulan "de la forma más pareja posible" su funcionamiento; esto puede traer como consecuencia una pérdida de la eficacia y una descontextualización de las mismas.

Muchas veces se dice "la escuela debe abrirse a la comunidad": si no está en la comunidad ¿dónde es que se encuentra? Esto es un falso dilema y el hecho de concebir a las organizaciones desde sus redes de interacciones nos ayuda a desdibujar fronteras y a visualizarlas en la comunidad<sup>4</sup>.

Como señala Dabas, un mismo territorio está cruzado simultáneamente por diversas instituciones con sus organizaciones respectivas. Se considera que este territorio está también atravesado por la población, que plantea sus necesidades e intereses.

Como primer aspecto a recuperar es importante pensar que los cambios no provienen solamente de la macroestructura. Aun más, que los propuestos desde el sistema son imposibles de llevar a cabo sin la intervención activa y responsable de todos los agentes sociales involucrados.

Como señala Schvarstein aquellas organizaciones que construyen su identidad se constituyen en organizaciones-sujeto, por oposición al concepto de organización-objeto que caracteriza a aquellas cuyo orden está determinado externamente.





Lo que permite caracterizar a un grupo como grupo-sujeto es su capacidad instituyente, la posibilidad de modificar y ser modificado por la organización a la que pertenece. Construye su propia trama argumental y es capaz de sostenerla a lo largo del tiempo; constituye una modalidad discursiva con sus integrantes, de modo que cada uno de ellos es una parte a su vez portadora y reproductora del todo, favoreciendo el pasaje de la afiliación a la pertenencia. Las organizaciones-objeto desarrollan una trama argumental que fue escrita por otro, son enunciatarias del discurso de otro.

## 2. Organización y contexto

En esta trama consideramos a la institución educativa como actor institucional, en el sentido de organización que ocupa un lugar en el territorio y en la cual se toman decisiones que pueden afectar en mayor o menor grado a la comunidad local. Definiendo a la **comunidad** como los *"subsistemas sociales de base, social, económica y ecológicamente heterogéneos, que comparten una parte relevante de la vida cotidiana y de las condiciones colectivas de reproducción de sus miembros"*<sup>15</sup>.

La comunidad es el contexto del cual cada institución educativa forma parte, entendido éste como la sociedad humana a cuyo desarrollo la educación quiere contribuir, o sea el conjunto de circunstancias en las que se inserta la institución educativa; por lo tanto no sólo consideramos al contexto una condición más o menos favorable para la educación, sino el objeto mismo de la intervención educativa.

Es decir, es esa población concreta en la cual la organización se encuentra inserta, la que es objeto de su intervención y todas sus estrategias de enseñanza y aprendizaje deberían estar dirigidas y asentadas en sus características específicas.

Entonces, el contexto no es sólo lo que rodea a la institución sino que ella se encuentra inserta en él y es fundamental que logre un conocimiento profundo de sus características, para que los recursos de la organización puedan ser orientados de acuerdo a las necesidades particulares de cada población y así puedan lograrse procesos de enseñanza y de aprendizaje de calidad.

Asimismo cuando nos referimos al territorio lo caracterizamos como un sistema dinámico de elementos físico-naturales, estéticos, culturales, psico-sociales y económicos que interaccionan con los hombres y con la comunidad en que viven.

Cada localidad es el resultado de una historia que se ha ido construyendo, con sus características sociales, políticas, económicas y culturales. En qué medida la organización educativa se permite conocer y se da a conocer en ese entorno es una pregunta que probablemente tenga diversas respuestas en función del territorio sobre el cual descansamos nuestra mirada.

Investigaciones y estudios realizados en torno a la reforma educativa llevada adelante en nuestro país a partir del año 1996 marcan la importancia del factor territorial en la estratificación de los aprendizajes y manifiestan los problemas de inequidad y de deterioro de la calidad de los mismos, identificándose causas más de fondo como *"el paulatino agotamiento de la capacidad real del sistema educativo de responder exitosamente a las expectativas y necesidades, que surgen como crecientemente heterogéneas y segmentadas y asimismo, el desdibujamiento de la función de integración social, factor éste fundamental en la mitigación de las situaciones de pobreza y marginalidad"*<sup>6</sup>.

En una investigación realizada en el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECAEP) se incluye la variable "área geográfica" planteándose que "hace referencia a las diferencias existentes entre Montevideo y su área metropolitana por un lado, y el interior del país propiamente dichas por el otro. Según podrá apreciarse más adelante, se trata de una variable que está correlacionada con los resultados ajustados y que parece estar indicando la existencia de diferentes niveles de integración social y de compromiso con la escuela en los diversos contextos demográficos. Las zonas más urbanizadas parecen caracterizarse por menores grados de integración social y de compromiso con la escuela, lo que determina menores niveles de aprendizaje. Dicho en otras palabras, el significado del carácter "desfavorable" del contexto sociocultural de la escuela es diferente en el interior del país que en Montevideo y su área metropolitana, resultando "más desfavorable" en esta última", ANEP (1999:51).

Como bien señala Schvarstein, es la consideración del contexto la que debe orientar la acción de los integrantes, y hay que dotar a la organización de la necesaria flexibilidad para que se adapte a las demandas del medio externo. "... la capacidad de sostener las propias coherencias internas en el marco de un acople estructural con el contexto es lo que distingue a las organizaciones que más perduran en el tiempo. Una historia de interacciones a través de las cuales la organización realiza y afirma su propia identidad es lo deseable", Schvarstein (1991:15).

Teniendo presente la interrelación dinámica entre organización y contexto podemos empezar a reflexionar acerca de la contribución de las organizaciones al desarrollo local.

Entendemos que el desarrollo local se produce cuando existe capacidad de negociación y de juego entre actores, buscando una articulación de intereses que desemboque en beneficios para la sociedad del lugar<sup>7</sup>.

Podemos tomar la definición que nos brinda Arocena sobre actor local: "Una forma de definir un actor es relacionándolo con la escena social en la que desarrolla su acción. En este caso nos estamos refiriendo a individuos, grupos o instituciones cuyo sistema de acción coincide con los límites de la sociedad local. (...) la noción de actor local se liga a la noción de desarrollo. Ello supone incluir en la definición no sólo la escena social en que se desarrolla la acción, sino también el aporte que la acción realiza al desarrollo local", Arocena (1995: 26).

El espacio local como ámbito construido y vivido en su dinámica de evolución, tomando la noción de espacio en un sentido multidimensional: físico, social, cultural y simbólico. En tal sentido existe una gran variedad de espacios locales ya sea por la especificidad geográfica o por los actores que en ellos desarrollan sus vidas, las actividades de producción, los aspectos sociales y culturales. Estos espacios también tienen múltiples articulaciones con el global, nacional y regional.

Desde este punto de vista, el entorno no se concibe como una entidad global. Brofenbrenner, investigador ruso-americano, distingue en el mismo cuatro estructuras, considerando que cada una de ellas está contenida en la siguiente<sup>8</sup>.

El ambiente se extiende así más allá de la situación inmediata que afecta a la persona en desarrollo y comprende a la de persona, el contexto de su familia, la comunidad, la sociedad con instituciones establecidas (salud, religiosas, educativas y jurídicas) y la cultura.

Señala que cada persona se halla en una realidad que consiste en un número de sistemas de diferentes niveles, citando el ejemplo del sistema de que forma parte un niño, podemos describir:

Microsistema- familia o la persona cuidadora.

Mesosistema- escuela, centro recreativo, el grupo de amigos; nuevos contactos a medida que el niño crece.

Exosistema- sistemas de los que el niño no participa directamente, pero que lo afectan igual, por ejemplo otro trabajo de la cuidadora.

Macrosistema- sistemas de nivel abarcativo, en los cuales todos dependen unos de otros y cooperan entre sí, por ejemplo la religión y las leyes.

### **3. La cultura institucional**

Así como pensamos que todos los liceos o escuelas son iguales, hacemos lo mismo respecto a las personas que en ellos trabajan. Hablamos del colectivo docente y administrativo, como si fueran homogéneos.

Sin embargo, cada organización posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propias, cultiva un estilo particular, que se construye en un complejo entramado, en el cual los objetivos pautados por la organización van siendo moldeados por los actores, en lo manifiesto y en lo menos visible.

Por lo tanto los actores tanto individuales como grupales poseen recursos personales y

culturales que les permiten moverse de una forma particular en las organizaciones.

En este sentido resulta pertinente incorporar el concepto de **cultura institucional**: constituida por valores, creencias, representaciones, expectativas, tradiciones y simbologías propias, roles, códigos de conducta, etc.

"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", Fernández, (1999).

"La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas y actividades de todos aquellos que actúan en ella" (Frigerio, G. y ot.1992. **Las instituciones educativas Caras y Ceca**. Buenos Aires: Troquel Educación).

#### 4. Redes para el desarrollo

El concepto de redes tiene múltiples sentidos: método de análisis social, modalidad de pensar las prácticas sociales y propuesta organizacional.

Vamos a definir las redes como **sistemas abiertos** -no son grupos cerrados- mediante los cuales se produce un **intercambio dinámico** -basado en la reciprocidad- tanto entre sus propios integrantes como con integrantes de otros grupos y organizaciones, posibilitando así la **potencialidad de los recursos que poseen**<sup>9</sup>.

"Las redes son estructuras abiertas, capaces de expandirse sin límites, integrando nuevos nodos mientras puedan comunicarse entre sí, es decir siempre que compartan los mismos códigos de comunicación (por ejemplo valores o metas de actuación). Una estructura social que se base en las redes es un sistema muy dinámico y abierto, susceptible de innovarse sin amenazar su equilibrio"<sup>10</sup>.

El autor pone énfasis en las redes como vehículos por los cuales circula la información: redes entre empresas; dentro de las empresas; personales e informáticas.

Partimos de la consideración de situar a los **seres humanos** no como individuos aislados sino como partes **integrantes de diversas redes**. Todos en algún momento hemos sentido el aislamiento tanto dentro de un grupo como en afuera; la preocupación por la dinámica interna de las instituciones, la cultura individualista y competitiva muchas veces no nos dejan ver que hay quienes comparten no sólo nuestros problemas, sino también nuestra manera de pensar y vivir. También las soluciones que nosotros elaboramos les podrían servir a otros.

Las personas son parte de múltiples redes de interacciones: familiares, de amistad, laborales, recreativas, políticas, culturales e informativas. Las redes son pre-existentes pero apoyándonos

en ellas podemos potenciar lo que hay y lo que queremos.

Estamos poniendo en evidencia dos características principales de la red:

1. **sistema abierto:** admite ingreso y egreso.
2. **multicentralidad** de la red: modifica el paradigma de la pirámide, la red apela permanentemente a la reciprocidad.

Esto nos habla del poder distribuido, las jerarquías remiten a las relaciones piramidales unidireccionales, las redes nos remiten a la multidireccionalidad -nodos-.

Cada miembro se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla, la riqueza de las redes está en la multiplicidad de singularidades.

Desde este punto de vista, no es necesario discriminar las relaciones dentro y fuera de las organizaciones educativas, sino que la frontera entre organización y entorno se desdibuja y podemos focalizar en la interacción en sí.

Se plantea la necesidad de concebir la realidad en términos de relaciones, de pautas que conectan. Desde esta perspectiva se evidencia que las redes han existido desde siempre, dentro de una realidad dinámica, cambiante<sup>11</sup>.

Desde la perspectiva de red, por ejemplo en lo familiar otras personas, además de los padres, pueden desarrollar una **relación de sostén** del niño, la cual puede volverse decisiva. Para el caso del docente y de la organización liceal, podemos pensar que otras personas pueden desarrollar una función de enseñanza y otros espacios pueden ser educativos.

Esta concepción tiene impactos en todos los aspectos de la vida institucional. Hoy en día se hace cada vez más necesario partir del reconocimiento de la heterogeneidad de las instituciones, de los entornos y de las personas, con lo cual ya no podemos pensar en tener respuestas exitosas frente a mecanismos de convocatoria y participación masivos -homogéneos-, sino que tenemos que pensar en las particularidades, en las habilidades y saberes específicos de cada uno de los actores de la multiplicidad.

## Redes internas a la institución

Podemos focalizar nuestra mirada hacia lo interno de la organización y teniendo en cuenta los vínculos que establecen las personas con otros, vamos a encontrar en la maraña de relaciones que se establecen en lo interno de la institución, lazos más concentrados, que podríamos traducir en pequeños núcleos de relaciones.

Desde este punto de vista, ya no estaríamos pensando la institución como un conjunto de individuos, sino como un conjunto de relaciones integradas y por diversos núcleos que comparten afinidades, compromisos y saberes.

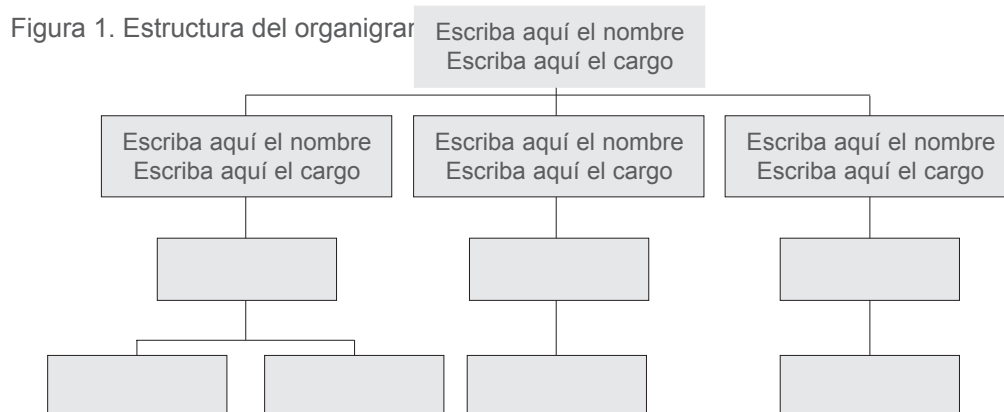
Esto se puede evidenciar muchas veces a través del discurso, cuando hablamos de nosotros y ellos, allí estamos y nos estamos posicionando en relación a un conjunto de personas y nos estamos excluyendo respecto de otros, y a través de las relaciones recurrentes en un grupo. (por ejemplo, los del mismo turno, los de la misma asignatura o área, docentes jóvenes, docentes con más experiencias, docentes con mayor antigüedad en la institución, docentes de la localidad

y docentes que viajan).

En el centro educativo existen un conjunto de relaciones formales e informales que componen un complejo entramado de redes comunicativas: superficiales y centrales; verbales y gestuales; fácticas y omisivas; con ejes bipolares y multipolares.

El organigrama<sup>12</sup> puede ser definido como la disposición racional, consciente e institucionalizada de la división del trabajo. La imagen que tenemos del organigrama se corresponde con la concepción weberiana de organización burocrática, según la cual la división del trabajo tiene que llevarse a cabo mediante divisiones funcionales no solapadas, con una jerarquía de coordinación y control y con procedimientos y reglas de actuación que garantizan relaciones formalizadas e impersonales entre sus miembros.

Como bien señala Molina, los diferentes niveles de la organización burocrática se justifican no sólo por sus funciones de control (en el organigrama hay funciones especiales para la supervisión) sino por su función de coordinación de actividades, necesaria por la especialización en unidades para aumentar su productividad y eficacia (Figura 1).



Hay autores que hablan de la red como el organigrama informal, en el que confluyen las relaciones de trabajo, las relaciones de amistad y las relaciones de consejo.

Esto nos habla del poder distribuido, las jerarquías remiten a las relaciones piramidales unidireccionales, las redes nos remiten a la multidireccionalidad -nodos-. El concepto de heterarquía se refiere a la posibilidad de coexistencia de "jerarquías" distintas en el funcionamiento de un sistema determinado. No implica la negación de la jerarquía sino la

coexistencia y el reconocimiento de una variedad de las mismas.

Figura 2 – La estructura



En el interior de estas redes se establecen relaciones más fluidas que permiten la circulación de la información y de los recursos, por lo tanto a cuantas más redes pertenezca una persona o cuantas más tenga una institución, más rica en recursos, en información y en procesos comunicacionales será<sup>13</sup>.

### Lazos fuertes y débiles

Es importante también tener en cuenta el tipo de lazos que se establecen en estas redes ya que los **lazos demasiado fuertes** -que tienden a producir pequeños grupos muy unidos-, generalmente llevan al aislamiento, en cambio los **lazos más débiles** forman puentes entre grupos, ampliando el número y la variedad de los contactos, siendo más tolerantes a la diversidad y más proclives a la innovación<sup>14</sup>.

En el primer caso se trata de círculos cerrados, cuya principal carencia son los lazos que los podrían conectar a otras dimensiones de la vida institucional. Podría pensarse que si los proyectos alcanzan un pequeño grupo y tienen problemas para ampliar la participación, se debe a que no rompen los bordes de círculos institucionales sumamente cerrados, de ahí en parte, las referencias que siempre se dan con relación a las grandes dificultades de integración.

### Redes externas a la institución

El fortalecimiento de la red interna es el primer paso para la ampliación de las fronteras. La profundización de los vínculos lleva a reconocer la diversidad de los saberes, de las habilidades, de los contextos de inserción y de las posibilidades que cada uno de ellos tiene.

Implica empezar a ver los puntos de conexión entre las diferentes políticas sectoriales y sus instituciones porque son los mismos pobladores; hacer redes requiere comenzar a mirarnos entre todos y observar el entorno.

Como bien señala Dabas, un mismo territorio está cruzado simultáneamente por diversas instituciones con sus organizaciones respectivas. Desde la perspectiva de redes se considera que este territorio está también atravesado por la población, que plantea sus necesidades e intereses.

De la menor o mayor cantidad de esas "redes de relaciones" ha de depender la debilidad o la fortaleza de cada organización y, por lo tanto, de sus integrantes, lo cual, a la vez, condiciona

la modalidad en que éstos se integran a la sociedad de la que forman parte.

### Pensando en la intervención

Desde el punto de vista del análisis o la intervención, hay determinadas características que pueden tenerse en cuenta; por ejemplo, pensando en redes personales es posible analizar:



- **tamaño de la red o densidad** (número de relaciones presentes sobre el número de relaciones posibles)
- **composición de la red**, "tipos de relaciones" (pedir al informante que represente varias categorías de personas -familiares, amigos, vecinos, compañeros de trabajo-)
- **estructura de la red**: lineal y piramidal.
- **centralidad**, ver quién mantiene más relaciones con los otros o la facilidad con que una persona se conecta con otras familias. Es el estudio de la posición de cada actor en la red.
- **Intermediación**, número de veces que un actor cae en el camino más corto entre otros dos actores.

En una investigación de estudio de caso realizada en el año 2000 en un liceo de la periferia de Montevideo y ante la pregunta de cuáles son las características de los actores institucionales que facilitan las relaciones con la comunidad, de acuerdo con lo que hemos analizado, se informaba:

Las relaciones con la comunidad en los docentes, se ven facilitadas por la mayor antigüedad, la concentración de horas y la residencia local para el caso del conocimiento de los vínculos del liceo con otras instituciones. En el caso de la participación en actividades de la comunidad, la concentración de horas y la residencia local son factores determinantes.

Para el conocimiento de las relaciones que mantiene el liceo con otras instituciones, existiría cierta paridad en cuanto al peso de ser antiguo, concentrado o residente local.

Respecto a la "participación", sin lugar a dudas para poder participar de una actividad comunitaria se necesita estar en la institución -tener concentración horaria- o por lo menos vivir en la zona. En eso influyen aspectos que tienen que ver con el compromiso que uno puede establecer por sentirse perteneciente a la localidad y a la institución y con aspectos



prácticos, en cuanto a posibilidad real de participar.

Los actores que a partir del análisis de la información relevada resultan como grandes facilitadores de las "relaciones con la comunidad" son, sin lugar a dudas, los identificados como personal de docencia indirecta: adscriptos, profesor orientador pedagógico, coordinadora de la experiencia de innovación, asistente social, directora y secretaria administrativa. El cúmulo de relaciones en cuanto a conocimiento y participación que establecen, es ampliamente superior al de los docentes.

Las coordinaciones, como espacio de encuentro y trabajo en equipo, parecen ser otro factor que influye en el logro de una red intrainstitucional, habilitante a la hora de vincularse y participar en representación.

La actitud del cuerpo docente, respecto al relacionamiento con la comunidad, parece ser de apertura, se percibe como una necesidad, sobre todo en el personal de docencia indirecta.

Estos actores se constituyen como referentes importantes de la institución, al parecer tanto con respecto a lo interno como hacia lo externo de la misma, hacen latir al liceo.

En esta investigación se pone en evidencia, por un lado, que para que se enriquezca la trama de interconexiones son necesarios cambios en el ámbito del sistema educativo que potencien y faciliten una mayor autonomía de las organizaciones educativas y cambios en cuanto a los procedimientos de elección de horas de los docentes y la elección de cargos de los directores, en los que se privilegien fundamentalmente aspectos de su residencia, pero también con relación a mecanismos que favorezcan la concentración horaria.

Por otro lado se pone de manifiesto el peso del director en las vinculaciones con el entorno, ya que en el estudio se visualiza su liderazgo en cuanto actor local, pero sería bueno investigar qué ocurre cuando el director no lo es.

Deberían establecerse conexiones que favorezcan los procesos de aprendizaje y colaboraran en la superación del aislamiento que a veces manifiestan sentir las instituciones educativas.

En definitiva, esta mirada sobre las redes nos permite visualizar desde una perspectiva integral los problemas compartidos por una comunidad, y la necesaria complementariedad de las acciones implementadas para solucionarlos. Desde esta perspectiva todos los actores tienen implicancia y la historia cuenta.

El trabajo en proyecto ofrece oportunidades para fortalecer la red interna. El reconocimiento de esta dimensión de la realidad exige una transformación en nuestros mecanismos de participación y de convocatoria, requiere un "ir hacia la gente" y no un "esperar que vengan", acercarnos a esos núcleos para saber qué opinión tienen, pensarlos en función de su saber específico. No hay que olvidar que una estrategia de participación o de convocatoria es una forma de acumular relaciones para un logro determinado.

Por lo tanto se hace necesaria una resignificación de los procedimientos y las reglas, desritualizarlas y adjudicarles un nuevo sentido en función de los objetivos organizacionales. Para ello, antes del diseño y realización de las tareas, resulta necesario tener en claro, de la forma más colectiva posible, los beneficios que nos pueden proporcionar.

## Bibliografía y notas

- <sup>1</sup> Gimeno, J. y Pérez, A. 1995. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata.
- <sup>2</sup> Crozier, M. Friedberg, E. 1990. **El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva**. México: Alianza Editorial Mexicana.
- <sup>3</sup> Schvarstein, L. 1991. **Psicología Social de las Organizaciones**. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- <sup>4,9,11 y 13</sup> Dabas, E. 1998. **Redes sociales, familias y escuela**. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- <sup>5</sup> Coraggio, J. 1995. **Desarrollo humano, economía popular y educación**. Buenos Aires: Aique.
- <sup>6</sup> ANEP. 1998. **La Reforma Educativa en Uruguay**. Presentación por el Director Nacional de Educación Pública, Profesor Germán W. Rama. Montevideo.
- <sup>7</sup> Arocena, J. 1995. **El desarrollo local un desafío contemporáneo**. Caracas: Ediciones Nueva Sociedad.
- <sup>8</sup> Brofenbrenner, U. 1983. **Ecología del Desarrollo Humano**. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- <sup>10</sup> Castells, M. 1997. **La era de la información. Economía sociedad y cultura**. La sociedad red, Vol. 1. Madrid: Alianza Editorial.
- <sup>12</sup> Molina, J. L. 2001. **El organigrama informal en las organizaciones**. División Antropológica Social, Universidad Autónoma de Barcelona.
- <sup>14</sup> Espinoza, V. 1995. **Redes Sociales y Superación de la Pobreza**. Revista de Trabajo Social, Nº 66. Escuela de Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile.

*\*Magister en Desarrollo Regional y Local, Universidad Católica del Uruguay. Licenciada en Psicología, Universidad de la República. Directora, Programa de Apertura y Consolidación, Plan CAIF-INAME. Docente e investigadora, Consejo de Educación Secundaria.*

## Caminos posibles para las transformaciones educativas

*Soc. Renato Operti\**

### **Abstract**

El objetivo del artículo es presentar y discutir algunos de los puntos claves que se entienden como condiciones necesarias para lograr efectivas transformaciones institucionales y pedagógicas en los procesos de cambio educativo que están ocurriendo en la Educación Media Superior. En primer lugar, se hace hincapié en la necesidad de contar con marcos conceptuales unitarios (por ejemplo, los conceptos de competencias, trayectos y espacios curriculares), comunes al sistema educativo en su conjunto, a partir de los cuales se puedan diseñar estrategias exitosas de modificación curricular con capacidad de articulación hacia adentro y fuera de la Educación Media. En segundo lugar, la centralidad del centro educativo como eje sustento de la innovación se gesta a partir de una dinámica relación entre normas y criterios universales que den credibilidad, orden y transparencia al sistema, y la posibilidad real de ejercer la libertad y asumir la responsabilidad efectiva por lo actuado, desarrollando su propio traje a medida (por ejemplo, los espacios de descentralización curricular). En tercer lugar, la debida jerarquización de las respuestas sustantivamente pedagógicas, generadas a partir de las acciones de centro y áulicas, que permitan superar con respuestas de calidad y acotadas a dimensiones operables, las explicaciones burdas de determinismo contextual. En cuarto lugar, la búsqueda de la triple inclusión de los jóvenes como un actor principal del sistema educativo: en lo que tiene que ver con la comprensión antropológica de sus vivencias y percepciones, la prevención social de situaciones de pobreza y de marginalidad y la preparación para el ejercicio de una ciudadanía competente.

El objetivo de este trabajo es contribuir a reflexionar sobre objetivos y actividades en una perspectiva de largo aliento y en el marco de la búsqueda de caminos acordados de construcción colectiva. Nos planteamos una pregunta general<sup>1</sup>: ¿Cómo lograr responder exitosamente al precepto de que el destino de las reformas o de las transformaciones, como se les guste denominarlas, se juega finalmente en los centros y en las aulas?. ¿Cuáles son los senderos que nos llevan a que verdaderamente tengamos un impacto real donde debemos tenerlo?. Una mejor calidad de gestión de centro involucra lo institucional y lo pedagógico en una situación de diálogo permanente.

Vamos a referirnos a caminos y a realidades que se están construyendo como proceso, lo cual es y va a ser largo, complejo y sin resultados inmediatos en el tiempo. Intentaremos abordar los temas de la gestión a partir de la Transformación de la Educación Media Superior (TEMS) que se inició en el 2003 en once liceos (dos en Montevideo y nueve en el Interior) y seis escuelas técnicas (todas en el Interior) pertenecientes al sector público.

## 1. Marcos conceptuales unitarios

El primer punto de reflexión a partir de nuestra pregunta general, tiene que ver con la significación y relevancia de un sólido marco conceptual que sustente la propuesta educativa. Creemos ciertamente que los problemas de gestión tienen su génesis estructural en la inexistencia de marcos conceptuales fuertes de referencia. La necesidad de pensar sobre la base de conceptos orientadores, claros en sus sentidos y significados, transversales al sistema, nos permite superar la tentación de ver el marco conceptual como reducido a un área o subsistema educativo. Una de las enormes ventajas de tener conceptos fuertes es que aumenta la capacidad de realizarlos y de ser finalmente eficaces. Una buena discusión nutre la comprensión y el sentido que finalmente se le da a los conceptos claves en las reformas y transformaciones, como categorías universales de pensamiento y de acción.

La debilidad, la atomización y el aislacionismo conceptual son un viejo problema estructural del sistema educativo formal<sup>2</sup>, en cuyo desarrollo incide la existencia de un marco organizacional fragmentado que dificulta la construcción colectiva y acordada. En la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) sufrimos una fragmentación que solemos expresar, de forma hasta si se quiere mágica, rutinaria y resignada, bajo el rótulo "falta de articulación". La ausencia de orientación conceptual es uno de los nudos críticos más importantes ya que compromete el logro de una visión unitaria de nuestro sistema educativo.

El armado de una matriz conceptual común al conjunto de las ofertas educativas es un camino necesariamente a transitar. En el marco de la Transformación de la Educación Media Superior (TEMS), se está haciendo el esfuerzo de pensar la estructura curricular a partir de un marco conceptual que dé significación a cada uno de los componentes de esa estructura. Partimos de una situación actual de extrema fragmentación donde por un lado, la Educación Secundaria presenta un marcado sesgo preuniversitario de finalidad básicamente propedéutica<sup>3</sup> y por otro lado, aparece la educación técnica con variantes tecnológicas<sup>4</sup> reformadas en 1997- , y profesionales<sup>5</sup> muy heterogéneas.

La fragmentación conceptual tiene costos operativos fuertes que penalizan a los jóvenes. Es común que un estudiante deba empezar de nuevo en la educación técnica aun cuando haya cursado estudios en Educación Secundaria. Solemos señalar que se trata de trabas burocráticas en torno a las reválidas, pero en realidad, el fondo del problema es la falta de conceptos vertebradores que permitan articular una visión de conjunto en la Educación Media.

Creemos que el proceso de Transformación de la Educación Media Superior avanza hacia la unicidad y coherencia conceptual en la medida que plantea un diseño estructurado en torno a la idea de competencias, entendidas como el desarrollo de capacidades complejas que permitan reflexionar y actuar sobre múltiples realidades a partir de diferentes campos del saber.

Las competencias son definidas a nivel transversal del conjunto de la Educación Media Superior, incluyendo diversas ofertas. Complementariamente, se conceptualizan tres trayectos curriculares vinculados a Comunicación y Expresión; Ciencias Naturales y Matemática; Filosofía y Ciencias Sociales, que son entendidos como los recorridos curriculares que desarrollan determinadas competencias y habilidades fundamentales a través de los contenidos de las asignaturas. Las asignaturas se piensan y se ordenan en función de los logros de las competencias asociadas a cada trayecto curricular. Esto implica un cambio conceptual importante ya que es común pensar la asignatura en sí misma sin la necesaria vinculación con las demás, donde no se vislumbra la necesidad de compartir conceptos.

La búsqueda en la concreción de una visión unitaria es una forma de incentivar la comunicación fluida entre diversas ofertas, evitando que la variable de ajuste de la atomización curricular sean los jóvenes.

La combinación más adecuada entre lo particular y lo universal parece radicar en que cada oferta educativa pueda tener su camino propio dentro de un marco universal, preferiblemente a uno propio dentro de un marco atomizado. A vía de ejemplo, la Educación Tecnológica mantiene su especificidad institucional y curricular pero a la vez, comparte con otras ofertas de Educación Media Superior, un marco conceptual común de estructura curricular<sup>6</sup>. Ciertamente la unicidad contribuye a darle al sistema educativo, mayores grados potenciales de transparencia, equidad y calidad.

El sistema educativo en su conjunto debe avanzar en el desarrollo de un marco conceptual unitario, desde la Educación Inicial a la Formación Docente. La necesidad del ajuste y del perfeccionamiento curricular sobre la base de conceptos compartidos, debería ser una actividad permanente, que nos llevara a visualizar la significación de contar con unidades técnicamente sólidas de diseño, seguimiento y evaluación curricular. Hasta el presente, el sistema educativo ha preferido en general pensar e implementar los cambios curriculares a través de comisiones que no tienen la suficiente continuidad en el tiempo. No tenemos desarrollada una concepción dinámica, abierta y plural del cambio curricular, y solemos predicar una suerte de suma cero donde se combinan y confunden discusiones ideológicas, de técnica curricular y de intereses corporativos, gremiales u otros de similar tenor. Parte del problema es la ausencia de transparencia en los debates, lo cual en empobrecimiento y conformismo intelectual.

El bloqueo de las discusiones, que llevan inexorablemente a la debilidad propositiva, se traducen en la permanencia de diseños curriculares congelados en el tiempo, que parecen ser inmutables frente a los diversos tipos de cambios que se dan en las sociedades así como frente a las realidades de la implementación. Predomina la visión del currículum prescripto, que genera muchas veces aprehensión y miedo, y se ejemplifica en la idea "tengo que cumplir con el programa". El currículum, a través de los programas, prescriben un conjunto de contenidos, que deben ejecutarse, generando una fuerte y desafortunada separación entre las fases de diseño curricular y de implementación. A nuestro criterio, el problema radica en no entender el currículum como proceso, tal cual señalan Gimeno S. y Pérez Gómez<sup>7</sup>, en el cual conviven lo prescripto y regulado, las prácticas que desarrollan profesores y alumnos, la organización del currículum en un centro educativo determinado, su evaluación y reelaboración.

La idea de instituir, en el tiempo, una visión de currícula inmóvil nos parece extremadamente simplista, ingenua, y en muchos casos, puede verse y ser soberbia. Los procesos de reforma y/o transformación se desdibujan notoriamente en la medida, en que anclados en las ideas iniciales de cambio, se separan nítidamente las fases de diseño e implementación, sin tomar en cuenta la necesidad de desarrollar instrumentos ágiles y abiertos de retroalimentación nutridos de funciones de seguimiento y evaluación. Permanentemente, se debe trabajar en el diseño curricular como proceso, incorporando los resultados de los trabajos en los centros educativos. Si muchas veces, las realidades áulicas nos indican la necesidad de ajustes programáticos, debemos actuar en tiempo real, priorizando y jerarquizando las necesidades de formación de los jóvenes.

La concepción de currículum como proceso se funda en la idea que la institución gesta y opera a muy diferentes niveles; en el trabajo cotidiano de inspectores, directores y fundamentalmente docentes, se arma la propia dinámica de la acción curricular. No es un problema de sólo coordinar la implementación a través de acuerdos normativos, sino también de gestar una concepción unitaria de currículum que tiene diferentes niveles de desarrollo y concreción en las instituciones educativas como tales. La necesidad de orientar y apuntalar el proceso curricular es un asunto crítico.

El nuevo diseño de la Educación Media Superior se orienta hacia un desarrollo curricular abierto, donde se puedan generar condiciones reales para una participación plural, profesional y sustantiva. No se trata de hacer de la participación un ejercicio retórico, sino de identificar instrumentos que permitan entender, comprender e incorporar las visiones de múltiples actores, buscando generar una síntesis creativa y contemporizadora de los diferentes pareceres. La participación se genera desde el propio diseño curricular, para que efectivamente pueda haber una real apropiación a partir de la credibilidad, del convencimiento y de la acción en común.

La incesante y afanosa búsqueda por acordar un camino de construcción colectiva implica la recreación del diálogo en su valor sustantivo. La Comisión TEMS lo promueve intensamente a muy diferentes niveles -inspectores, directores, docentes, estudiantes y sectores de la sociedad civil-, apostando a que en su desarrollo se generen propuestas acordadas y sustentables. Los encuentros cara a cara con los jóvenes constituyen una forma de entender sus necesidades y expectativas, siendo fundamentales las capacidades de escucha y de comprensión.

La convocatoria al diálogo para renovar la currícula es fundamental ya que de lo contrario, seguimos atrapados por la existencia de divisiones tajantes entre diseñadores y ejecutores. Esta separación se proyecta en la imagen, por un lado, de tecnócratas que piensan los cambios en forma solitaria y descontextualizada y por otro lado, de docentes que tienen que aplicarlos, constatando muchas veces, que lo que se prometió y se dijo no tiene nada que ver con lo que se hace en la práctica. Si actores claves no creen en lo que hacen y no participan entusiasta y profesionalmente desde un principio, no se van a lograr prácticas exitosas para mejorar la calidad de las enseñanzas y de los aprendizajes.

Si no hay creencias sustentables en el tiempo y si efectivamente no nos apropiamos de los cambios en un sentido inclusivo y plural, de nada vale sólo realizar inversiones significativas en obras físicas y en equipamientos educativos. Falta un elemento insustituible: el convencimiento docente para generar cambios reales.

La apuesta al diálogo como proceso contribuye centralmente al desarrollo y la concreción de propuestas que se han ido acordando a través de sucesivas reformulaciones. A vía de ejemplo, la participación profesional y comprometida de cuerpos inspectivos de Educación Media, ha permitido incorporar un conjunto de propuestas que incluyen, entre otros aspectos relevantes, nuevas orientaciones y énfasis en la Educación Media General tales como el bachillerato en arte y comunicación, en lenguas extranjeras y ciencias de la vida y la salud con énfasis en deportes o en recursos naturales y medio ambiente<sup>8</sup>; asimismo, la inclusión de nuevas asignaturas como Crítica de los saberes, Ciencias de la tierra y del espacio, Geografía y Economía.

La clave de estos aportes al igual que de otros, radica en que los mismos se sustentan en salas docentes y en instancias similares donde de manera progresiva y constructiva, se elaboraron, acordaron y perfeccionaron ideas y propuestas. Se trata esencialmente de un trabajo en colaboración que involucra múltiples actores a muy diferentes niveles. Cuando la gente siente que hay espacios para aportar, lo hace, en la mayoría de los casos, de manera apasionada y positiva, brindando generosamente sus tiempos y sus saberes al proceso de construcción colectiva. Todos tenemos la oportunidad de vencer prejuicios que suelen bloquear y postergar debates y acuerdos sustantivos.

Esperamos que la recreación del diálogo como base de la construcción colectiva, nos empuje decididamente hacia la búsqueda de estrategias que permitan mejorar las condiciones de enseñanza y de aprendizaje, tomando como eje estructurador las expectativas y las necesidades de los jóvenes. Todos sabemos de la existencia de corporativismos y de las formas en que los mismos influyen en la sociedad, pero es siempre posible dialogar sobre la base del respeto y de la confianza mutua así como de la predisposición a acordar. Generalmente, las ausencias en la comunicación las pagan severa e injustamente los jóvenes, hipotecando sus oportunidades de desarrollo individual y social.

El fortalecimiento del diálogo hacia el interior del sistema educativo, se ha ido acompañando de la incorporación de otras miradas sobre la transformación, provenientes principalmente de las universidades y de diferentes sectores y personalidades de la sociedad civil vinculados por ejemplo al arte, al deporte y a la música. Particularmente, la Universidad de la República parece visualizar este proceso como de larga duración, en el cual su efectiva participación tiene, por lo menos, dos niveles: por un lado, el reconocimiento de la necesidad de revisar conceptualmente un modelo de bachillerato secundario excesivamente orientado hacia una finalidad propedeútica, de atiborrado contenido temático que no ambienta el desarrollo de competencias fundamentales que son el cimiento de buenos aprendizajes en la educación universitaria; y por otro lado, su centralidad en el apuntalamiento de programas de mejoramiento de la calidad docente, poniendo particular énfasis en la actualización disciplinar.

Buena parte del diálogo constructivo con las Universidades parte de reconocer que la Educación Media como tal tiene una identidad y una especificidad propia en cuanto a su misión y a sus objetivos, y que no es bueno que actúe solamente por demandas agendadas por la Educación Terciaria.

## **2. La centralidad del centro educativo**

Es innegable que cada centro tiene una misión a definir y a cumplir dentro de un marco conceptual unitario. De manera progresiva, se ha ido superando la idea del centro como una entidad autárctica, cuyo desempeño mejora sustancialmente o bien por la transferencia de responsabilidades financieras y técnicas desde los niveles centrales a los locales, a través de esquemas ingenuos de descentralización; a través de la privatización de servicios por la vía del subsidio a la oferta o a través de bonos a las familias. Los instrumentos por sí solos no generan mejores resultados educativos si no son sustentados en estrategias que permitan fortalecer la capacidad de pensar y de actuar de los centros educativos. Una de las consecuencias más visibles de la ola descentralizadora o privatizadora, que impacta América Latina desde la década de los ochenta<sup>9</sup>, es el debilitamiento de la capacidad de propuesta y de control por parte del estado, así como cierta esquematización simplista de la capacidad autónoma y de potencial de desempeño de los centros educativos.

El tema central parece radicar en mejorar las condiciones en que un centro educativo desarrolla una respuesta local a partir de un marco universal, el cual debe oficiar como una condición que ambiente y facilite respuestas innovadoras y audaces. El traje a medida de cada centro es posible si hay reglas que den transparencia y equidad al sistema. No confundamos la necesaria conformación de un marco orientador y regulador de iniciativas y actividades con la existencia de trabas y rigideces que inhabilitan la innovación y la creatividad en los niveles locales, provocando que la agenda de los niveles centrales de decisión esté dominada por autorizar el desarrollo de acciones que deberían estar en las competencias propias de cada centro educativo. En general, prima la concepción y la actuación sobre los controles formales pero no sobre los sustantivos.

Las rigideces institucionales provocan, entre otras cosas, que no se desarrolle la iniciativa propia en los ámbitos locales porque se está razonablemente preocupado por sus consecuencias negativas. La asfixia normativa que sufren los centros se acompaña de un preocupante vaciamiento conceptual acerca de cómo orientar las acciones educativas desde los niveles más centrales del sistema educativo.

La especificidad de la misión de cada centro educativo implica una elaboración y una construcción de una realidad sobre la que se busca incidir, dentro de entornos y marcos que deben ser comprendidos. Las múltiples situaciones que se viven en cada centro son un claro reflejo de la diversidad humana, en la cual estudiantes, directores, docentes y funcionarios administrativos convergen en un conjunto de principios y orientaciones a desarrollar. No debemos tenerle miedo a la diversidad, sino todo lo contrario; es, en efecto, un factor promotor del ejercicio de la libertad, así como también permite alcanzar mayores niveles de equidad. No vamos a incrementar la equidad por la vía de pensar que la igualdad de oportunidades se gesta a través de propuestas homogeneizadoras.

Lamentablemente, nuestro sistema educativo no promueve suficientemente la libertad, y como correlato, queda poco espacio para la innovación y la creatividad. El ejercicio ciudadano de derechos y responsabilidades debe ambientarse desde el momento en que la niña o el niño ingresan a la Educación Inicial, y en este sentido, hay una necesidad muy fuerte de mejorar, principalmente en la Educación Media, el relacionamiento cualitativo entre directores, docentes y estudiantes, sobre bases efectivas de confianza y de credibilidad mutua. Sin esas bases fortalecidas, difícilmente pueda haber una genuina y provechosa apropiación del conocimiento.

En el marco de la transformación de la Educación Media Superior, se trabaja sobre la idea de que el centro es el eje central del cambio. Algunos ejemplos concretos pueden ilustrar esta preocupación: uno es la introducción de un espacio curricular descentralizado donde el centro puede definir y desarrollar, por un mínimo de cuatro horas semanales, actividades vinculadas entre otros aspectos, a la producción escrita y oral, al deporte, a la recreación, a la música, al arte y a la informática.

La concepción de espacio curricular descentralizado radica en que el centro lo va definiendo y completando en función de la misión y de los objetivos que persigue, buscando el acuerdo y la participación del conjunto de actores involucrados. En gran medida, es un espacio de construcción ciudadana donde se ejerce la democracia con sus derechos y obligaciones. El fortalecimiento del diálogo en el propio centro educativo es una apuesta al logro de acuerdos colectivos de trabajo sobre la base de fines y objetivos consensuados.



La capacidad de ampliar las oportunidades de trabajo por parte del centro educativo no sólo se circunscriben a los desarrollos que habilitan los espacios curriculares, sino también incluyen la idea, por ejemplo, de disponer de las condiciones y los tiempos necesarios como para apoyar fuertemente los aprendizajes de los alumnos, y en general, brindar y compartir elementos de orientación personal y profesional con los jóvenes, ya sea a través del trabajo de los adscriptos o de los docentes de aula. O en otro plano, la propuesta de diseñar e implementar proyectos comunitarios donde existan posibilidades reales para ejercer la solidaridad.

El énfasis puesto en dotar a los centros de recursos<sup>10</sup>, proyectos e instrumentos para que puedan llevar a cabo su misión institucional, es en gran medida, una respuesta necesaria a las complejidades de vida de los jóvenes para quienes el nudo crítico de los aprendizajes no puede únicamente encararse a través de la relación con las asignaturas. La ausencia de encuadre orientador de las actividades de los jóvenes daña enormemente las posibilidades de lograr procesos y resultados adecuados de aprendizaje. En la encuesta realizada a estudiantes de Educación Media Superior en el 2002 (liceos y escuelas técnicas en el sector público)<sup>11</sup>, un tercio sostuvo que no recibió orientación alguna en el centro educativo en los aspectos educativos y profesionales, y asimismo, otro tercio la calificó de insuficiente.

### **3. Las respuestas sustantivamente pedagógicas**

La puesta en real dimensión de los enfoques pedagógicos en la gestión de los centros educativos nace de la necesidad de entender la especificidad de la respuesta que se debería dar frente a los problemas del enseñar y el aprender. No se trata únicamente de obtener y acumular recursos e insumos de infraestructura física, de informática y de materiales didácticos, sino de también ver cómo se gestionan, desde el compromiso, la profesionalidad y la creatividad de los actores del centro educativo, para buscar obtener mejores resultados. Hay cierta presencia de un pensamiento mágico que puede operar en un doble sentido negativo: por un lado, suponer que si no hay mejores condiciones de infraestructuras y de equipamiento, no hay logros relevantes en los aprendizajes; y por otro lado, dar por cierto que si no tenemos buenos indicadores de funcionamiento (por ejemplo, un número de alumnos por grupo que supere determinados niveles considerados adecuados), tampoco se obtendrán buenos resultados. Es necesario trabajar intensamente y con programas de larga duración en el mejoramiento de las condiciones de funcionamiento de los centros educativos<sup>12</sup>, que sean precisamente un motivador central y una oportunidad real para mejorar la calidad de la educación, pero no es lo único relevante.

Es necesario también superar las explicaciones de burdo sociologismo que terminan por establecer un determinismo contextual que poco contribuye al conocimiento sustancial de los procesos y de los resultados educativos. Los estudios realizados por el Programa MESYFOD (Modernización de la Educación Secundaria y la Formación Docente)<sup>13</sup>, a partir del Censo de Aprendizajes aplicado a los 3eros. años de Ciclo Básico de Educación Media, señalan qué lejos estamos de una explicación monocausal de los desempeños por la sola presencia o ausencia de determinados niveles culturales y socioeconómicos de las familias. Sin dejar de indicar la relevancia explicativa de los factores contextuales de tipo social, se debe también ver y dimensionar la incidencia de aquellos vinculados a las redes familiares, más precisamente, a las expectativas de los padres sobre el desempeño de sus hijos, al relacionamiento cualitativo entre padres e hijos o bien a que padres e hijos compartan un proyecto educativo común hacia el futuro.

Por otra parte, el determinismo contextual oscurece muchas veces las diferencias que se dan en el interior de zonas de perfil socioeconómico similar, lo cual alimenta la proliferación de actitudes cargadas de pesimismo y de resignación. Se sabe por ejemplo, que hay liceos públicos en Montevideo localizados en zonas tipificadas como carenciadas, que tienen tasas muy bajas de repetición y de deserción, similares a la que se registran en liceos públicos de zonas de nivel socioeconómico medio o alto. La similitud en los resultados educativos entre liceos con perfiles socio-económicos muy distintos, debería motivar a tener aun más en cuenta los factores de gestión institucional y pedagógica que pueden marcar la diferencia. En gran medida, resulta necesario considerar y respetar la evidencia empírica que resulta de ver y sistematizar las buenas prácticas de gestión entendidas en un sentido amplio, lo cual nos permite superar enfoques excesivamente entroncados en planteamientos retóricos y especulativos.

La evidencia empírica como sustento de planes de mejoramiento de calidad, supone integrar en la práctica, visiones y enfoques metodológicos, donde triangulemos perspectivas y datos a partir de técnicas cualitativas y cuantitativas. Por ejemplo, saber leer un cuadro, realizar entrevistas en profundidad a informantes claves, graficar una tendencia y observar el comportamiento de los alumnos en el aula, son habilidades complementarias que nos alfabetizan y nos hacen competentes para poder analizar e incidir en la realidad. Los prejuicios metodológicos sólo conspiran contra el logro de una mirada plural y amplia de los fenómenos educativos.

En esta línea de apertura metodológica, se está trabajando con el cuerpo inspectivo de Educación Secundaria y Técnico-Profesional, en el diseño de un sistema de indicadores de autoevaluación institucional, que se entiende como un componente crítico de la propuesta de evaluación de la Educación Media Superior. La idea central es que el centro construya un conjunto de indicadores que le van permitir autoevaluar su gestión desde perspectivas metodológicas complementarias, observando y analizando si el mismo logra cumplir los objetivos que se trazó. Sobre la base de un análisis integrado que involucre a los diferentes actores del centro, se estará en condiciones de informar a la comunidad de lo actuado y lo alcanzado. Por ejemplo, ¿En qué medida logramos los objetivos que nos planteamos?, ¿Qué aspectos sustantivos no abordamos? y ¿Cuáles fueron los aspectos críticos en la implementación de nuestro plan de acción?. No se trata de rendir cuentas con la intencionalidad de culpabilizar y penalizar, sino de generar condiciones y espacios adecuados para que podamos intercambiar pareceres y datos sobre los objetivos y las actividades del centro, con la finalidad de mejorar la calidad de los procesos y de los resultados.

Una mirada de largo aliento nos señala que la ANEP en su conjunto, debería asumir el desarrollo de un sistema de indicadores que permitan la auto-evaluación institucional de manera permanente. El logro de una gestión eficiente en la asignación y en el uso de los recursos así como socialmente eficaz en atender las necesidades de nuestros estudiantes, sólo es sustentable si los procesos de toma de decisiones se fundan en buenos sistemas de información.

#### **4. La afanosa búsqueda por la inclusión de nuestros jóvenes**

Nuestra Educación Media se caracteriza porque entran muchos, retenemos a pocos y egresa una ínfima minoría. A título ilustrativo, sobre la base de un estudio de la cohorte de estudiantes que ingresó a 1er. año en 1996 a liceos públicos en turnos diurnos, solamente el 20% estaba cursando 6to. año en el 2001<sup>14</sup>. El enorme esfuerzo de democratización matricular que se constata principalmente a partir de la segunda mitad de la década de los noventa<sup>15</sup>, es inconcluso en la medida que no logramos equidad en los egresos. La agenda educativa debe estar esencialmente motivada por la inclusión de nuestros jóvenes, que es en definitiva, una de las mayores y más firmes estrategias preventivas frente a las situaciones de pobreza y marginalidad.

### **La inclusión tiene por lo menos tres aspectos a atender:**

a) La inclusión social, es atender la significativa proporción de jóvenes que dejan de estudiar sin haber finalizado el ciclo que cursaban; ésta es más alta que la que se registra por ejemplo en Argentina y Chile. Según estudios realizados a partir de la Encuesta de Hogares del Instituto Nacional de Estadística (INE), se estima a que a nivel del país urbano, hay aproximadamente 18.000 jóvenes en las edades de 16 a 19 años de edad que no estudian ni trabajan ni buscan trabajo, de los cuales 12.000 son mujeres<sup>16</sup>. La exclusión de género tiene que ver, entre otras cosas, con la maternidad adolescente y con hogares inestables (sin presencia de padre), donde se gestan las bases críticas del ciclo reproductor biológico y social de la pobreza. ¿Acaso no debemos preguntarnos acerca de si las ofertas actuales son buenas respuestas frente a las expectativas y necesidades de este grupo de población?

b) La inclusión antropológica, es conocer los valores, las vivencias, las percepciones, las actitudes y las motivaciones que permean la vida de los jóvenes. Desde el mundo adulto, se deben buscar formas de entender a los jóvenes, ya no simplemente como una categoría estadística. El sistema educativo adolece de conocimiento cultural sobre los jóvenes. ¿Cuántas realidades de culturas juveniles hay hoy en día? ¿Cuánto sabemos de los que los jóvenes les preocupa y les motiva? Sabemos si cuantos pierden exámenes, cuántos repiten y cuántos desertan pero en realidad de la antropología juvenil conocemos poco.

c) La inclusión económica, es proporcionar el desarrollo de las herramientas necesarias para que puedan incorporarse a un mundo cada vez más competitivo y cruel. Deberíamos entender que el valor de la inclusión de los jóvenes es también el valor de la competitividad económica de un país que se marca a la larga por la calidad de la formación de sus recursos humanos.

En particular, la inclusión antropológica tiene que ver con el desarrollo del diálogo como espacio de construcción colectiva en el interior del centro educativo. ¿Cómo logramos fomentar un ejercicio responsable y creativo de la ciudadanía? Creemos que en los Bachilleratos Secundarios, tiende a predominar un modelo frontal de relacionamiento entre docentes y estudiantes, que parece sintetizarse en la idea de que: "vamos a clase, recibimos información, anotamos en un cuaderno, concurrimos a un profesor particular, nos sacamos las dudas y preparamos el examen". Si efectivamente prima esta idea en las percepciones de los jóvenes, no se generan condiciones para dialogar y apropiarse del conocimiento y estamos asimismo, muy lejos de cimentar bases sólidas para el ejercicio y la inclusión ciudadana.

Sabido es que esa ausencia de diálogo sustantivo no es estimulado por la existencia de liceos cuya infraestructura física y condiciones de funcionamiento (por ejemplo, grupos superpoblados) distan de ser buenas. La transformación de la Educación Media Superior está concretando el desarrollo de un plan intenso en inversiones en obra física, equipamientos mobiliario, informático y de materiales didácticos, para efectivamente mejorar las condiciones actuales de funcionamiento. La respuesta central y crítica radica en que estudiantes, docentes, directores y demás funcionarios estén más horas en los centros educativos haciendo cosas muy variadas, lo cual ambienta posibilidades para fortalecer el diálogo sobre aspectos sustantivos vinculados a la afectividad y al conocimiento. Nos preguntamos si en realidad ¿podemos pensar en estrategias que nos permitan la inclusión de los jóvenes?

En definitiva, estamos hablando de una triple inclusión: social para prevenir la pobreza y la marginalidad; antropológica para dialogar con los jóvenes acerca de sus vivencias y sus percepciones, compartiendo miedos, conflictos y proyectos presentes y futuros, y económica

para gestar y consolidar una estrategia de mejora de la competitividad.

### **Bibliografía y notas**

ANEP-CO.DI.CEN., Comisión TEMS. 2002. Rosalía Barcos. Módulo II **El cambio curricular**. Materiales de consulta y profundización. Curso de actualización para docentes de la Transformación de la Educación Media Superior. Primera Fase. Montevideo: TEMS.

ANEP-CO.DI.CEN, Comisión TEMS. 2002. Cuaderno de Trabajo, Nro. 13. **Informe preliminar de los resultados de la Consulta Nacional a Estudiantes de Educación Media Superior**. Montevideo: MEMFOD.

ANEP-CO.DI.CEN., MEMFOD. 2002. **Aportes al seguimiento del Plan 1996 del Ciclo Básico de Educación Media: un estudio de cohortes de estudiantes**. Cuadernos de Trabajo, Nro. V. Serie de Estudios Sociales sobre la Educación. Montevideo: MEMFOD.

ANEP-CO.DI.CEN., MEMFOD. 2002. **Un análisis acerca de los jóvenes que no trabajan ni estudian**. Cuaderno de Trabajo, Nro. VIII. Serie de Estudios Sociales sobre la Educación. Montevideo. MEMFOD.

ANEP-CO.DI.CEN., MEMFOD. 2003. **Censo Nacional de Aprendizajes de los Terceros Años del Ciclo Básico de Educación Media, 1999**. Resultados y desafíos. Novena comunicación. Montevideo: MEMFOD.

ANEP-CO.DI.CEN.,MEMFOD. 2003. **Informe Anual de Actividades y Resultados 2003**. Montevideo: MEMFOD.

BID. 1996. **¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la Educación en América Latina?** En Seminario sobre Reforma Educativa. Buenos Aires: BID.

Gimeno, S., Pérez Gomez. 1993. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata.

OPP, BID. 1992. **Diagnóstico sectorial en Educación**. Tomo I. Montevideo: CT/OPP/BID.

<sup>1</sup> Fruto de las conversaciones con la Mag. María Inés Vázquez, Coordinadora Académica de Planificación y Gestión Educativa, Instituto de Educación, Universidad ORT.

<sup>2</sup> Este tema ya fue abordado a principios de la década de los noventa en un diagnóstico realizado por la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP) a través de un fondo de cooperación técnica no reembolsable (donación) proveniente del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Véase OPP, BID. 1992. Diagnóstico sectorial en Educación. Tomo I. Montevideo: CT/OPP/BID.

<sup>3</sup> El Plan vigente de Bachilleratos Secundarios data de 1976 y en realidad reproduce el marco conceptual del Plan 1941, el cual estaba básicamente orientado a la preparación de sectores de clase media y alta para que pudieran cursar estudios universitarios. Es bien distinto pensar las finalidades sociales y educativas del ciclo medio superior cuando se democratiza

crecientemente el ingreso al mismo.

<sup>4</sup> A partir del año 1997, se pusieron en marcha los Bachilleratos Tecnológicos con el doble objetivo de preparar personal de nivel medio para desempeñarse en áreas entendidas como claves en el desarrollo del país, y asimismo, habilitar la realización de estudios terciarios. Al año 2003, los Bachilleratos Tecnológicos cubren 12.544 alumnos.

<sup>5</sup> Nos estamos refiriendo a la Formación Profesional Superior (FPS).

<sup>6</sup> Eso implica, entre otros aspectos, un ordenamiento de la oferta en función de competencias comunes a adquirir por trayecto curricular, así como la ubicación de las asignaturas dentro de espacios curriculares compartidos. Estos últimos son los de razonable equivalencia (objetivos comunes de formación para Educación Secundaria y Técnica), exploratorio, específico (propio de cada orientación o especialidad) y descentralizado.

<sup>7</sup> Véase Gimeno S., Pérez Gomez. 1993. Comprender y transformar la enseñanza. Morata: Madrid. Citado en ANEP-CO.DI.CEN., Comisión TEMS. 2002. Rosalía Barcos. Módulo II "El cambio curricular". Materiales de consulta y profundización. Curso de actualización para docentes de la Transformación de la Educación Media Superior. Primera Fase. Montevideo: TEMS.

<sup>8</sup> Los énfasis, que se desarrollan a partir del 3er. año en la Educación Media General, se entienden como formas de captar los intereses de los jóvenes cuya finalidad es atraer al estudiantado con contenidos diversos que permitan la retención de la mayoría de ellos.

<sup>9</sup> Véase, por ejemplo, BID. 1996. ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la Educación en América Latina?. En Seminario sobre Reforma Educativa. Buenos Aires: BID.

<sup>10</sup> Por ejemplo, los ERMA's (Espacios de Recursos Múltiples para el Aprendizaje) son entendidos como ámbitos que propician el acceso a diversas fuentes del conocimiento a través del uso de libros y materiales didácticos, recursos audiovisuales y computadoras con acceso a INTERNET. La idea es que docentes y estudiantes, con los asesoramientos pedagógicos debidos, usen este espacio como parte sustantiva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

<sup>11</sup> Véase ANEP-CO.DI.CEN., TEMS. 2002. Cuaderno de Trabajo, Nro. 13. Informe preliminar de los resultados de la Consulta Nacional a Estudiantes de Educación Media Superior. Montevideo: MEMFOD.

<sup>12</sup> Entre los años 1996-2003, los Programas de Educación Media cofinanciados por el BID, han licitado por más de U\$S 100.000.000 con destino a obra física, equipamientos mobiliarios, informáticos y educativos y textos. Véase ANEP-CO.DI.CEN., MEMFOD. 2003. Informe Anual de Actividades y Resultados, 2003. Montevideo: MEMFOD.

<sup>13</sup> Nos estamos refiriendo a un total de 16 estudios que se pueden consultar en la Página Web de MEMFOD, [www.memfod.edu.uy](http://www.memfod.edu.uy). El compendio de estudios pueden consultarse en ANEP-CO.DI.CEN., MEMFOD. 2003. Censo Nacional de Aprendizajes de los Terceros Años del Ciclo Básico de Educación Media, 1999. Resultados y desafíos. Novena comunicación. Montevideo: MEMFOD.

<sup>14</sup> Véase ANEP-CO.DI.CEN., MEMFOD. 2002. Aportes al seguimiento del Plan 1996 del Ciclo Básico de Educación Media: un estudio de cohortes de estudiantes. Cuadernos de Trabajo,

Nro. V. Serie de Estudios Sociales sobre la Educación. Montevideo: MEMFOD.

<sup>15</sup> Entre los años 1995 y 2002 la matrícula pública del Ciclo Básico en su conjunto aumentó en cerca de 32.000 alumnos, de 110.521 en 1995 a 142.498 en el 2002.

<sup>16</sup> Véase ANEP-CO.DI.CEN., MEMFOD. 2002. Un análisis acerca de los jóvenes que no trabajan ni estudian. Cuaderno de Trabajo, Nro. VIII. Serie de Estudios Sociales sobre la Educación. Montevideo: MEMFOD.

*\* Master en Investigación Educativa, CIEP-IDRC, Canadá. Sociólogo. Consultor en Políticas Sociales y Educación. Coordinador, Programas de Educación Media y Formación Docente, ANEP. Docente e investigador, Instituto de Educación.*



# Instituto de Educación

El Instituto de Educación se dedica a la investigación educativa, la formación docente de postgrado y la extensión. Creado en 1980 como una unidad de investigación, el Instituto ha sido pionero en nuestro país en investigar y asesorar en áreas como informática educativa, cambio e innovación institucional, desarrollo curricular y pedagogía de nivel superior.

Ha alcanzado una reputación internacional por sus investigaciones educativas, muchas de ellas pioneras en América Latina. Ha obtenido importantes premios científicos por su trabajo en esta área, entre ellos el Premio Nacional de Informática y el Premio CREI de Plata del Gobierno de España.

A nivel de postgrado el Instituto otorga el Master y el Diploma en Educación en las modalidades presencial y a distancia, con la cooperación académica de la Universidad de Harvard y el Diploma en Planificación y Gestión Educativa. Dicta los Certificados de Actualización en Ciencias de la Educación (CACE) y Gestión de Centros Educativos (CGCE) orientados al desarrollo de docentes, directores y otros profesionales vinculados a la educación. Los estudiantes de estos postgrados y cursos cuentan con un cuerpo académico con amplia formación y experiencia; tienen la oportunidad de participar en un activo ambiente de investigación aplicada a la realidad nacional, utilizar la más moderna bibliografía y relacionarse con especialistas de todo el mundo.



*Educando para la vida*

Mercedes 1157 Tel. 908 93 24 Tel/Fax 908 47 51  
info@ort.edu.uy - www.ort.edu.uy

Marzo 2004