



ARTÍCULO

PRESENCIA. MIRADAS DESDE Y HACIA LA EDUCACIÓN, N.3 (2018)

Colegio Stella Maris <http://www.stellamaris.edu.uy/>

Montevideo – Uruguay

ISSN 2393-7076

El cambio como noción para pensar el futuro en educación**El caso de la Escuela Técnica de Guichón (CETP – UTU)****Lucía Fernández Fraschini¹****Álvaro Silva Muñoz²**

175

Resumen

El presente trabajo busca analizar la relación entre estructura y cultura como polos indisolubles del cambio educativo, aportando una mirada en clave prospectiva. Conceptos como innovación, reforma o cambio educativo implican visualizar escenarios futuros a partir de modificaciones realizadas sobre uno o ambos componentes de la díada. En particular, se aborda el caso de una innovación educativa realizada en el Ciclo Básico Tecnológico de la Escuela Técnica de Guichón (Paysandú) y se analiza en qué

¹ Magíster en Psicología Educacional (Universidad Católica del Uruguay). Licenciada en Psicología (Universidad de la República). Psicóloga de Equipos Multidisciplinarios del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU). Docente de las Asignaturas Realidad Educativa I y II de la Carrera de Educador Social; de Investigación Educativa, Familia y Contextos Socioeducativos, Aprendizaje e Inclusión, Diversidad en el Desarrollo y el Aprendizaje, y Taller de Monografía en la Carrera de Maestro en Primera Infancia (MPI), en el Instituto de Formación Docente de Paysandú. Miembro de la Comisión Local de Carrera de MPI. Contacto: psluciafernandez@gmail.com

² Doctorando en Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). Magíster en “Política y gestión de la educación” - Instituto Universitario CLAEH. Licenciado en Ciencias de la Educación (FHCE, Udelar). Docente de los Departamentos de Pedagogía, Política y Sociedad y de Estudios en Docencia, Instituto de Educación, FHCE, Udelar. Docente de Pedagogía en la Licenciatura en Psicopedagogía y de Filosofía de la Educación en la Maestría en Psicología Educacional de la Universidad Católica del Uruguay. Contacto: alvaro.silmu@gmail.com

medida los cambios realizados han impactado en algunos elementos del sistema, modificando la estructura, la cultura o ambas y propone pensar en términos de posibilidad o límite para el cambio. También explora las dimensiones que se han mantenido incambiadas a pesar de los esfuerzos reformistas. Finalmente, deja planteada algunas claves para el análisis de la complejidad de relaciones que tienen lugar en el cambio educativo.

Palabras clave: prospectiva – estructura-cultura – cambio educativo – innovación – organización educativa

Abstract:

The present work seeks to analyse the relationship between structure and culture as indissoluble poles, from a prospective view, of educational change. Concepts such as innovation, reform or educational change offer a glimpse into future scenarios where either one or both components of the dyad structure-culture have been modified. The case of a specific educational innovation project is hereby studied, which was carried out at Guichón's Technical School (Paysandú, Uruguay), in its Technological Middle School stage, in order to evaluate to what extent such changes have had an impact on structure, culture or both elements, and to think in terms of either possibilities or hindrance for change. The areas which have remained unchanged despite reformist efforts are also analysed. Finally, a few conceptual tools are presented for the analysis of the complex relations taking place within the realm of educational change.

Key words: Prospective; structure - culture; educational change; innovation; educational organisation.

Introducción³

Como ha sido vastamente estudiado, las reformas educativas de los años 90, implementadas en el Cono Sur de nuestro continente, han partido de la base de que existe una fuerte vinculación entre resultados educativos y pobreza. Ello se ha sustentado en una serie de estudios realizados por la gestión educativa del período 1995-1999. Esta asociación construyó un discurso y unas políticas que intentaron poner énfasis en la consolidación de la equidad social, llevando a ubicar a la educación dentro del conjunto de políticas sociales, generando una identificación entre política educativa y política social. La acción educativa emergió como la “salvación” para niños “carentes” (Martinis, 2006) y las reformas de la época apuntaron a la “atención y rescate” de esos sujetos. Más allá de este contexto en particular, lo relevante aquí es cómo esa concepción de sujeto que negaba un capital cultural diferente volvía imposible pensar en clave prospectiva, ya que su éxito quedaba determinado por su hogar de procedencia y la posibilidad de pensar en otro “futuro posible” (Arocena y Caetano, 2011) quedaba trunca. Estos abordajes que clausuran los caminos también pueden apreciarse en otros discursos, algunos vinculados a las llamadas corrientes de la reproducción social y cultural, otros que configuran ciertas disposiciones genéticas, etcétera.

Nociones tales como reforma educativa, cambio educativo e innovación, conllevan en sí mismas una fuerte carga prospectiva, en la medida que se orientan hacia la construcción de nuevos escenarios futuros, delineando diversas posibilidades. De todos modos, en general, se les asigna intrínsecamente un significado positivo, presuponiendo que la situación que vendrá después es inequívocamente mejor que la presente. Esta asunción podría ponerse en tela de juicio, ya que la evidencia empírica nos ha mostrado que sucesivas reformas implementadas no han traído los cambios esperados ni los cambios anidan necesariamente a la innovación, ya que puede cambiar el emergente pero no las concepciones que lo fundamentan.

³ La presente Introducción, así como el próximo primer apartado, retoman, profundizan y amplían algunas ideas desarrolladas en el artículo: Silva Muñoz, Álvaro (2012): Prospectiva en educación: la relación estructura-cultura como posibilidad para la ampliación de la noción de educación, en *Revista Pedagógica* (revista digital del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar), N° 2, junio 2012 (ISSN: 1688-8146).

La relación entre estos tres conceptos –y sus ulteriores derivaciones prácticas–, como se podrá apreciar, no se encuentra exenta de tensiones. Estas se pueden situar en las más amplias relaciones entre estructura y cultura, haciéndose necesaria una profundización de una teoría del cambio educativo que conjugue los aspectos culturales y políticos de los centros educativos. Esencialmente,

“[...] El problema del cambio se ‘resuelve’ en gran medida en la práctica. Por esto hay que atender a cómo realmente funcionan las culturas colaborativas del trabajo docente, revalorizando el conflicto, la diversidad y la resistencia como fuerzas positivas. Porque que los cambios sean realidad, alterar las prácticas, requiere más que buenas intenciones si bien estas son importantes a la hora de movilizar y mantenerlo. El cambio precisa de su institucionalización en estructuras, culturas y prácticas” (Pérez Gomar, 2000: 1403-1404).

Asistimos en Uruguay, como en muchas otras partes del mundo, a un debate central sobre el papel de la educación en su aporte a la formación de ciudadanía, en contextos de dinámicas sociales que basan su desarrollo en el uso intensivo del conocimiento. Dicho debate se traduce, con mayor o menor celeridad, en opciones de política educativa que, en los últimos años, han mostrado matices y continuidades, pero también fuertes rupturas y giros. La mayor parte de estas se ha centrado, básicamente, en uno de los dos polos estructura – cultura, postergando la búsqueda de una mejor síntesis. Conjugar ambas perspectivas implica sostener que

178

“[...] el cambio educativo es un problema cultural y por lo tanto de construcción social colectiva: tiene su origen, desarrollo e institucionalización en las prácticas de los agentes, en el significado que le otorgan y en su grado de involucramiento. El cambio es lo que los actores creen que es.

El cambio educativo [...] es político en el sentido que se convierte y se desarrolla dentro de un entramado de relaciones de poder. La construcción social del cambio se da en el marco de luchas que establecen los actores que hacen primar sus intereses sobre los intereses de los otros, más o menos explícitos y ampliamente considerados: ideología, visiones de la educación, motivaciones personales [...].

El cambio educativo, como problema cultural y de poder, se relaciona con aspectos estructurales del centro. Tanto lo cultural [...] como las relaciones de poder se insertan en un entramado estructural que al mismo tiempo las condiciona y las “construye”, las estructura” (Pérez Gomar, 2000: 1404).

El presente artículo intenta abordar la cuestión de la relación entre estructura y cultura mediante el análisis de un caso, el de la Escuela Técnica de Guichón. Trata de reflexionar sobre cuándo una innovación trae, valga la redundancia, algo nuevo, o cuándo únicamente ha movilizadado algunos elementos de la estructura sin que haya modificado su cultura, y/o viceversa. Propone además, una mirada en clave prospectiva, es decir, como fundamento para los posibles cambios que pueden abrir la construcción de nuevos escenarios educativos y sociales.

Aunque será imprescindible una mínima aproximación teórica, se espera solo remitirse a cómo se vinculan a nivel de los centros educativos –partiendo del caso de Guichón– evitando el desarrollo más amplio que abarcaría una escala de macroanálisis social.

1. Estructura y cultura educativas: ¿límite o posibilidad para el cambio?

Actualmente, a nivel mundial, los Estados se encuentran frente al desafío de cambiar sus sistemas educativos, principalmente debido a que las principales transformaciones globales tienen lugar en torno a la generación de nuevos conocimientos y su eventual aplicación a la innovación tecnológica y al sistema productivo. Sin embargo, varios estudios han evidenciado sus debilidades: alta burocratización de la administración, rutinas de las prácticas pedagógicas, fuerte centralización, obsolescencia de los contenidos curriculares e ineficiencia en los logros y los aprendizajes. Esta situación se volvió patente especialmente luego de la Segunda Guerra Mundial, cuando la expansión de los distintos niveles educativos no fue acompañada por un rediseño general de la propuesta educativa (Aguerrondo, 1994); incluso, se agravó con las reducciones presupuestales asignadas a la educación, en contextos de endeudamiento y ajuste.

Las problemáticas señaladas anteriormente plantean no solo una cuestión de escala (y cantidad), sino que colocan en el centro del debate a la calidad educativa. Para aproximarse a la comprensión de la calidad en educación, “[...] Lo primero que hemos de reconocer es que la educación es un ‘sistema complejo’, es decir, un sistema en el cual, dentro de la totalidad o unidad, existe diversidad [...] Además, un sistema complejo se caracteriza porque contiene múltiples subsistemas fuertemente interconectados, no todos los cuales funcionan al mismo ritmo, o tienen el mismo sentido” (Aguerrondo, 1994: 20-21). Este sistema, entonces, se constituye a base de estructuras en un equilibrio dado por la contradicción, logrando la transformación cuando se rompe dicho equilibrio: “[...] Esto obliga a distinguir estructuras en estos sistemas [...] Las estructuras son las formas soportantes del sistema, es decir, las formas básicas desposeídas de su modo de existir, de su modo fenoménico. Si podemos distinguir en el campo educativo cuáles son los elementos estructurales y cuáles los superficiales (o ‘fenoménicos’) entramos en una interesante vía para definir qué es la ‘calidad’ y orientar nuestros esfuerzos de cambio” (Aguerrondo, 1994: 21).

Arribamos así, pues, a la consideración de la estructura y la cultura como binomio indisoluble en la composición del sistema educativo, aunque, como aquí se viene planteando, se hace necesaria su distinción, tanto conceptual como operativa. Más aún, esta distinción resulta imprescindible a la hora de la introducción de cambios orientados hacia la consecución de mayor calidad educativa; situamos, de esta manera, la cuestión de la calidad en una clave prospectiva, en el entendido de que los cambios pretenden apostar a nuevos escenarios futuros (y, eventualmente, ‘mejores’ con respecto a los presentes), tanto para la propia educación como para el conjunto del desarrollo social.

Entre otros elementos, la falta de esta adecuada distinción ha conducido a que los cambios implementados no necesariamente se han traducido en innovación –refiriéndonos a nivel de centro educativo– y, menos aún, en ejes vertebradores de una fluida sinergia entre el sistema educativo con la sociedad. Tal como lo afirma Pérez Gomar (2000: 1401-1402), “[...] las propuestas de cambio no obedecen a las necesidades reales de la práctica sino que se fundamentan en cuestiones de índole burocrática y técnica poco comprensibles para los docentes. Se apela a una retórica que sitúa al progreso como necesario pero que no se explicita claramente el porqué y para qué [...] no es aventurado afirmar que puede haber cambio sin innovación si las nuevas creencias no se transfieren a las prácticas”. O, planteado desde otra mirada, “[...] en la medida que innovemos en cuestiones ‘estructurales’, los cambios tienen más posibilidad de afectar la calidad general, y de percibirse a nivel de la totalidad del sistema educativo. Si nos quedamos en innovaciones de aspectos fenoménicos, solo cambiamos el maquillaje externo pero, en última instancia, no transformamos nada” (Aguerrondo, 1994: 21).

El porqué y para qué al que alude Pérez Gomar guarda relación con la construcción de sentidos y la significación social que se le otorga a la institución educativa. Es decir, no solo remiten a los fundamentos con que sustentan las líneas de reformas educativas –incluidas, a su vez, en políticas educativas–, sino también a las expectativas y demandas que deposita la sociedad en los sistemas educativos, y, en este sentido, se alinean con los aspectos más ‘estructurales’. Desde este punto de vista, en la dinámica relación institución educativa – sociedad, pueden apreciarse algunos desajustes, que conducen a una percepción de pérdida de calidad. Tal como lo sostiene Tenti Fanfani (2008),

“todo cambia: la economía, la ciencia y la tecnología, la estructura social y la familia, los modelos de distribución de la riqueza, la morfología de la sociedad, la cultura y la subjetividad, las instituciones y prácticas políticas. Estas transformaciones no pueden no afectar ‘lo que la escuela hace y produce’. La experiencia escolar de docentes, alumnos y grupos familiares cambia de sentido, aunque las formas de las instituciones ‘permanezcan’ o parezcan conservar su formato tradicional. Y esto porque las instituciones sociales no son sustancias sino que poseen un significado que deriva de su relación con otras. Cuando las reglas y recursos de la escuela permanecen constantes, pero cambian la familia, la estructura social, la cultura, el mercado de trabajo, la ciencia y la tecnología, ese ‘permanecer idéntico a sí mismo de la escuela’ se convierte en otra cosa, por ejemplo, en un anacronismo o en algo que ya no tiene el sentido que tenía en el momento fundacional” (Tenti Fanfani, 2008: 14).

Es así que el reto es lograr la resignificación del acto educativo adaptado a los nuevos contextos y la reformulación paradigmática y metodológica que permita romper con el modelo hegemónico y la concepción de una educación que enfatiza solo la transmisión de conocimientos.

En el mismo sentido se pronuncia Carbonell (2006) al alertar que la modernización de la escuela no depende de la incorporación de prácticas innovadoras (estructura) sino que el verdadero indicador de si un cambio se produce es la modificación de las concepciones de enseñanza y aprendizaje (cultura). Este proceso de transformación estructura-cultura no está exento de problemas, sino que implica avances y retrocesos, fases de turbulencia y reposo, ya que se requiere mucho tiempo para modificar prácticas y actitudes, para implicar a los educadores, para disponer de recursos y apoyos, para evaluar aciertos y errores, en definitiva, para incidir en la díada estructura-cultura. Y, aun más, para que este cambio proponga un futuro mejor. Este autor también indica la importancia de contar con redes de intercambio y cooperación, redes de escuelas conectadas y asociadas en función de distintos objetivos; el asesoramiento externo, el intercambio de experiencias y la reflexión crítica sobre ellas hacen que se produzca un enriquecimiento que aporta a la renovación pedagógica. Relacionado con esto, afirma que existen evidencias acerca de que una parte del capital innovador más sólido surge de lugares donde las instituciones están menos encorsetadas y tienen mayor libertad de acción (Carbonell, 2006).

Entonces, el desafío resulta múltiple y la relación estructura-cultura debe pensarse, al menos, en dos niveles: en el seno de la relación institución educativa-sociedad y en el seno de la dinámica de los centros educativos, los cuales poseen sus propias dimensiones estructurales y culturales. En una línea coincidente con Pérez Gomar, Gentili (2011) plantea una crítica a los estudios sobre los procesos de reforma escolar –y, por extensión, a esas mismas reformas– que colocan su énfasis “[...] en el

análisis de programas gubernamentales, en los cambios jurídicos o normativos de la educación, en las transformaciones curriculares, en las formas de regulación del trabajo docente, las modalidades que asume la evaluación pedagógica [...]. Considero que estos análisis son fundamentales, aunque pueden ser limitados si no van acompañados de una reflexión acerca de los sentidos, los valores y saberes que hacen que una reforma sea posible, viable, percibida como necesaria e, incluso, ineludible” (Gentili, 2011: 18-19).

De todas formas, estos sentidos cobran existencia histórica en tanto se estructuran y, por lo tanto, constituyen elementos inherentes a las relaciones sociales, organizacionales e institucionales que se entretajan en una sociedad. Se trata de una relación dinámica según la cual dichos sentidos, valores y saberes se constituyen en tales en la medida en que se insertan en estructuras precedentes, o toman forma en nuevas estructuras, o se acomodan en sus vínculos de las estructuras actuales e, incluso, generan nuevas estructuras. Y en este último punto, especialmente, es donde la frontera de la relación resulta permeable y donde tiene lugar una retroalimentación en la que ya no resulta tan claro identificar los componentes de la relación, sino tan solo remitirse a la consideración simultánea de los polos en relación. Por ejemplo, el trabajo docente presenta características en las que los sentidos que lo fundamentan dan lugar a ciertas estructuras y la realización del trabajo en el seno de dichas estructuras generan unos sentidos compartidos sobre qué es ser docente:

“[...] el hecho de que los maestros elementales tengan prácticamente todo su tiempo programado asignado a clases pone de manifiesto que la concepción dominante y aplastante del trabajo de los docentes está presidida por el trabajo *en el aula*. Tal como suele entenderse, el trabajo en clase constituye el núcleo central de la enseñanza. Hasta cierto punto, todas las demás actividades son, en comparación, periféricas o complementarias. Aparte de este núcleo fundamental, el tiempo dedicado a planificar, preparar, evaluar y consultar constituye un indicio de categoría y poder que permite al profesor interesado estar ‘al margen’, como si no se tratara de una necesidad pedagógica específica” (Hargreaves, 1998:123).

Fullan y Hargreaves (1999) sostienen que son los protagonistas los que construyen el significado del cambio educativo a través de las prácticas, pero también de la reflexión sobre ellas. El cambio constituye una experiencia personal y al mismo tiempo colectiva, que se da en un centro particular. El involucramiento del cuerpo docente dependerá de múltiples factores, entre los que se destacan su percepción de autoeficacia, la edad de sus integrantes y el tiempo compartido en la comunidad educativa, las respectivas biografías personales y sus trayectorias profesionales, el convencimiento de que la innovación es necesaria y que, además, esta sea una necesidad sentida por la mayoría de los integrantes del centro educativo. Es decir, la

dimensión personal es tan importante como la dimensión colectiva, y ello requerirá búsqueda, diálogos, acuerdos, a la vez que se incorpora el conflicto como inevitable. En su dimensión política, cobra trascendencia la posibilidad de intervenir tomando decisiones que incluyan la dimensión colectiva, coordinando y articulando a la interna del centro, entre directivos, docentes, estudiantes y familias.

Una reforma educativa que se precie de ser tal aspira a introducir cambios que afectan a las estructuras existentes de modo de lograr alinear las nuevas en sintonía con determinados objetivos perseguidos. De hecho, la proclamación de ciertos fundamentos habilita a la creación de estructuras que, a su vez, generarían nuevas culturas organizacionales, institucionales y sociales. La reforma educativa, en general, no pretende “quedarse” solo a nivel de enunciados, sino que apuesta a concretarlos en acciones que son situadas en ciertas estructuras y, en ellas, son productoras de subjetividad y sentidos. La cuestión aquí es problematizar los niveles de estos alcances, es decir, si las reformas entretejen un nueva malla de relaciones entre aspectos fenoménicos y aspectos estructurales, o si solo fueron capaces de cambiar la forma de las prácticas pedagógicas, sin afectar sus contenidos. Así, pueden quedar algunos aprendizajes planteados para que, prospectivamente, puedan traducirse en nuevos desafíos a emprender.

Desde otro lugar, la ciencia política ha profundizado la dimensión institucional de las políticas públicas, reconociendo en ella un componente esencial para su implementación. Sobre el punto que venimos discutiendo, “quienes abogan por la identidad básica de las distintas corrientes neoinstitucionalistas señalan su acuerdo en dos supuestos fundamentales: a) las instituciones influyen los productos políticos porque ellas conforman las identidades, poder y estrategias de los actores; b) a su vez, las instituciones son constituidas históricamente, lo que les otorga inercia y robustez y, por ende, la capacidad de influenciar los desarrollos futuros” (Bentancur, 2008: 106). Sin embargo, yendo más allá de este punto de partida compartido, surgen tres énfasis diferentes en el neoinstitucionalismo:

“[...] el institucionalismo histórico, el de la elección racional y el sociológico. El primero recupera los lazos con las tradiciones más viejas de la ciencia política, al destacar la importancia de las instituciones políticas formales y desarrollar conceptos más amplios de cómo y cuáles son las instituciones que importan [...] Por su parte, para la variante de la elección racional los individuos actúan maximizando el cumplimiento de sus propias preferencias, lo que puede generar un comportamiento subóptimo para la comunidad; son precisamente los arreglos institucionales los que garantizan el comportamiento complementario de los actores [...] Por último, el institucionalismo sociológico se identifica por la relevancia que le otorga a las instituciones no formales, como los sistemas de simbología, las pautas cognoscitivas y

los patrones morales que constituyen marcos de significación orientadores de la acción humana; en esta vertiente, aun las más aparentes prácticas burocráticas tienen que ser explicadas en términos sociales y culturales” (Bentancur, 2008: 106 – 107).

2. El caso del Ciclo Básico Tecnológico de la Escuela Técnica de Guichón

En Uruguay, a partir de 1985, en el seno de desde la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la Educación Media (E.M.) ha transitado diversos procesos y propuestas de diseño e intervención –reformas– en los niveles de Ciclo Básico y Bachillerato, que han pretendido una adecuación del sistema educativo a las necesidades sociales y políticas requeridas en los nuevos contextos socio-históricos. Particularmente se han realizado varias reformulaciones del Ciclo Básico: 1986, 1996 y 2006. El Plan 86 agregó las áreas “Actividades Adaptadas al Medio” que incluía Educación Física y “Programas del Área de Compensación Pedagógica” cuyo objetivo era acompañar y asistir a los estudiantes que presentaban dificultades académicas. En el Plan 96, las asignaturas se organizaron en “áreas de conocimiento”: instrumental, ciencias de la naturaleza, ciencias sociales. Expresión y espacio curricular abierto. Otra de las estrategias en Educación Media fue la creación de los Centros de Lenguas Extranjeras (CLE) en donde los alumnos que asistían a centros educativos públicos, podían estudiar una segunda lengua extranjera de forma gratuita. También se produjeron cambios a nivel de la Formación Profesional; el más significativo fue la creación de los Centros Regionales de Profesores (CERP), distribuidos en distintos lugares de Uruguay. Su objetivo fue aumentar el número de profesores titulados en todo el país.

El Plan 2007 de Formación Profesional Básica (FPB 2007), inscripto en la propuesta del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU), propuso un currículo basado en los conceptos de integralidad, interdisciplinariedad, complejidad, flexibilidad y una concepción de estudiante como sujeto pedagógico. La disposición de las asignaturas constituyó una novedad, ya que presentó tramos educativos bajo la forma de trayectos, integrando diversas asignaturas en el aula, e incorporando además, la idea del trabajo como principio educativo, impulsando que la persona se relacione con el saber concebido como relación, producto y resultado (ANEP, 2014). Este Plan constituyó el modelo en el que se basó la innovación en el CBT de la Escuela Técnica de Guichón.

2.1 La innovación como alternativa

La ciudad de Guichón está situada en el departamento de Paysandú, en el noroeste de Uruguay, a noventa kilómetros de la capital departamental. La Escuela Técnica de Guichón, dependiente del Consejo de Educación Técnico Profesional (UTU), fue fundada en 1953. En aquel momento, se posicionó como centro de referencia para los jóvenes que acudían buscando aprender rápidamente un oficio que les brindara la posibilidad de insertarse en el mercado de trabajo. Paulatinamente, su oferta educativa fue cambiando y se incorporaron otro tipo de cursos, entre ellos, el Ciclo Básico Tecnológico, equivalente al Ciclo Básico de Secundaria pero que incorporaba el componente tecnológico. Es el único centro educativo de UTU que hay en la ciudad de Guichón.

Contaba en el trienio 2012-2014 con una población de alrededor de 120 alumnos en el Ciclo Básico Tecnológico (de ahora en más, CBT).

En el año 2014 comenzó un proceso de autoevaluación institucional que determinó la necesidad de implementar estrategias que ayudaran a combatir los principales problemas a los que se enfrentaba el centro: la desmotivación de estudiantes y profesores frente a la propuesta del Plan de CBT, los exiguos resultados académicos de los estudiantes, las reiteradas ausencias de los jóvenes a los Talleres de Tecnología y, como consecuencia de todo lo anterior, el rezago educativo y la desvinculación de los alumnos.

Se elaboró un plan de trabajo que fue adquiriendo algunas características propias del cambio educativo, aunque tomó como referencia y modelo al plan FPB de 2007. Se le denominó “La innovación como alternativa” y fue aplicado en todos los grupos del CBT del centro. Participó de él toda la comunidad educativa, desde sus diferentes roles.

La innovación fue propuesta desde el Equipo de Dirección del centro y se lideró desde ese lugar. En el inicio, los docentes fueron partícipes del cambio, en tanto incluyeron la discusión sobre este en los ámbitos institucionales establecidos. Contó con el apoyo de las autoridades regionales del CETP-UTU y de algunos inspectores de área que, desde su lugar, promovieron y enriquecieron la propuesta.

Su principal fin fue acompañar algunos objetivos que se asocian al tercer lineamiento estratégico (LI3) propuesto por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) para el período 2015-2019: mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad. Como objetivos específicos se plantearon: mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, reducir los índices de desvinculación y

repetición del CBT del Centro y generar un clima institucional que atrajera a los estudiantes y a los docentes, incidiendo positivamente en su motivación. Las estrategias para lograr esos objetivos, se pensaron en función de dos ejes principales, que sustentaron la propuesta: el eje pedagógico y el eje social.

El CBT de UTU cuenta con un diseño curricular compuesto de doce asignaturas y el Taller Optativo Curricular (TOC). Según se estipula para el conjunto de UTU en nuestro país, la presentación de las asignaturas es individual y no integra contenidos ni actividades con las demás. Los docentes, a excepción de TOC –en que son dos profesores trabajando simultánea y coordinadamente– se presentan en el aula también de forma individual. En la nueva disposición, en la apuesta de esta escuela técnica en Guichón, se generaron espacios integrados y áreas de conocimiento.

En “La innovación como alternativa”, las acciones que se realizaron en el eje pedagógico fueron: a) la adjudicación de una nueva organización a la forma de intervención pedagógica buscando modificar la relación docente - alumno en el Taller de Tecnología; b) la innovación en el dispositivo de evaluación de los estudiantes, que pasó a ser integrado y en línea; c) promoción de una enseñanza basada en competencias, específicamente lecto-escritura y razonamiento lógico-matemático, pero también competencias o habilidades sociales, promoviendo el afrontamiento y la resolución de situaciones problema lo más cercanas posible a las situaciones sociales reales; d) la incorporación de las TIC en forma permanente en el aula, la tarea cooperativa y el trabajo en proyectos; e) la incorporación de un tema transversal que se contemplara en todas las estrategias pedagógicas y didácticas: en este caso, Educación y Cuidado del Medio Ambiente y f) la inclusión del centro en la Red Global de Aprendizajes, que dotó a la institución de insumos para acompañar al equipo docente en la elaboración de propuestas de aprendizaje profundo, y otras actividades de profesionalización y académicas.

En la nueva disposición de la malla curricular en la experiencia de Guichón que venimos describiendo, por un lado, se integró algunas de las asignaturas en un mismo momento pedagógico (Ver Figura 1). De esta forma, se creó un Espacio del Área Tecnológica y otro Espacio del Área de las Ciencias Sociales. Las asignaturas involucradas en la nueva disposición fueron: Taller de Tecnología, Matemáticas, Idioma Español, Ciencias Experimentales (Física y Química), Biología, en el Espacio del Área Tecnológica; Historia, Geografía y Formación Ciudadana en el área de Ciencias

Sociales. Esto implica que dos o más docentes comparten aula, contenidos y estrategias educativas en un mismo momento en el aula.

Grado	Hs/Semana	Asignaturas Integradas	
		Área Tecnológica	Área Ciencias Sociales
1	1	Matemática- Idioma Español – Tecnología	
1	1	Ciencias Experimentales – Biología – Tecnología	
1	1		Geografía – Historia
2	1	Matemática- Idioma Español – Tecnología	
2	1	Ciencias Experimentales – Biología – Tecnología	
2	1		Geografía - Historia
3	1	Matemática – APT – Tecnología	
3	1	Física – Química – Biología – Tecnología	
3	1		Historia – Geografía – F. Ciudadana

Figura 1. Integración de Asignaturas.

A su vez, se priorizó en el trabajo por proyectos y en equipo, particularmente en los espacios integrados, y en la incorporación de las tecnología de la información y la comunicación (TIC) en el aula. Las acciones que se realizaron para concretar los objetivos del eje social fueron: a) la implementación de espacios de reflexión entre docentes y estudiantes, b) la instalación institucional de actividades extracurriculares cuyo objetivo principal fue ofrecer espacios para el desarrollo de habilidades sociales y artísticas de los estudiantes, c) actividades de asociación, intercambio y cooperación con

otros centros educativos de la ciudad, y con otras organizaciones (organismos estatales, empresas, ámbitos de la sociedad civil), locales y nacionales, en función de diferentes objetivos.

En el año 2016, por ejemplo, se propuso la creación de una murga, con un éxito rotundo en cuanto a la participación de los estudiantes. También se institucionalizó un espacio de Presentación de Proyectos, donde los estudiantes exponen frente a la comunidad los trabajos anuales.

En 2017, se amplió la oferta cultural y se incorporaron Talleres de Música, Percusión y Teatro. Estas actividades, que se mantienen y renuevan, son cofinanciadas por la Intendencia de Paysandú y el CETP. Ese año se institucionalizó –siempre a nivel del centro– la “Semana de la Ciencia y la Tecnología”, actividad que consiste en una suerte de feria con puestos de propuestas educativas, y se desarrollan en diferentes espacios (plaza de la ciudad, UTU). Convoca, esta actividad, a los Centros de Atención a la Infancia y a la Familia (CAIF) y escuelas del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de la ciudad. Es gestionada por los docentes y los estudiantes del centro (UTU Guichón), lo que genera un intercambio interciclos.

2.2 El diálogo estructura-cultura

Estos cambios generados a nivel de la estructura del plan de estudios han impactado en otros aspectos del centro educativo y de la propia dinámica institucional y, por supuesto, de sus actores. A continuación se enumeran y analizan los principales elementos que han sido modificados en su estructura, en su cultura o en ambos. También se analizan aquellos aspectos que, a pesar del aparente éxito de la innovación, no han experimentado transformaciones significativas.

2.2.1 En los docentes: Como se ha mencionado, el problema del cambio se determina y diligencia en la práctica. Sin embargo, sin la debida atención a la cultura colaborativa del trabajo del cuerpo docente, se corre el riesgo de que el cambio se obstaculice. En sus inicios, tuvieron lugar diferentes conflictos que, encauzados en el diálogo y la convergencia de objetivos, fueron consolidando una nueva estructuración de las prácticas. En efecto, estos momentos evidenciaron la naturaleza política de la educación, si bien ella está siempre presente; en procesos en que la toma de decisiones y las distintas perspectivas de abordaje se vuelven más patentes, la política se vuelve central en el seno de las relaciones de los actores de la iniciativa. A la vez, el cambio se encuentra condicionado por la estructura precedente (historia de la UTU, planes de

estudios, normativas vigentes, entre otras), pero habilita la gradualidad de un cambio cultural, es decir, de los significados que se otorgan a las prácticas. Este cambio permite vislumbrar cierta imagen de futuro en la que se obtengan mejores resultados en los procesos educativos de los estudiantes.

2.2.2 En los estudiantes: Cambios (aparentemente) mínimos a nivel de la estructura han generado mayor apropiación de los estudiantes del espacio del centro. A nivel fenomenológico, se incorporaron actividades que incentivaron una mayor participación y presencia en el centro educativo, que incidió en su sentimiento de pertenencia. Otras actividades del eje social que pretenden impactar en sus habilidades sociales (exposición de proyectos anuales en el auditorio de la ciudad con la participación de las familias y la comunidad, murga, producción de contenidos infantiles, asistencia a centros CAIF, diseño y ejecución de la semana de la ciencia y la tecnología, etc.) han logrado insertarse como parte de la cultura del centro.

2.2.3 En el plan de estudios: Muy relacionado con el punto anterior, el cambio en la estructura está generando un cambio en la cultura. A tres años de implantado el plan se han logrado avances en la consolidación de las propuestas pedagógico-didácticas. Los docentes han incorporado como propio de la cultura escolar institucional, particular de ese centro, la integración de las asignaturas. Han implementado nuevas combinaciones, es decir, otras asignaturas que no estaban previstas al inicio, se están integrando. Esto va siendo posible en tanto se asiste a un cambio en la subjetividad de los docentes, pero también de los estudiantes; un cambio en sus motivaciones personales, en sus visiones de la educación, en su concepción del trabajo colaborativo, entre otras. Además, impacta la visión de futuro, la mirada prospectiva puesta en la nueva práctica pedagógico-didáctica: esta nueva estructura –para los actores educativos– es y será mejor que la anterior. Y sobre ella se proyecta, se generan expectativas y se realizan apuestas, articulándose con la imagen de un futuro mejor.

2.2.4 En las reuniones de centro: Este espacio previsto dentro de la estructura curricular vigente del Ciclo Básico Tecnológico constituye el eje vertebrador de la propuesta y pretende ser un espacio para generar propuestas, establecer acuerdos, reflexionar en clave de grupo de docentes. En términos particulares que atañen solo a este centro, podría decirse que el empleo de este espacio no coincidía con su cometido inicial; histórica y culturalmente, fue un espacio “desaprovechado”, donde había un predominio de la discusión de temas administrativos. A partir de la puesta en marcha de la nueva propuesta, se logró revertir esa situación, y hoy se invierte en la planificación

de actividades integradas, de actividades pedagógicas curriculares o extracurriculares o en la discusión de temas del centro. Se aprovechó (utilizó) una estructura, un espacio predeterminado por el antiguo plan y se generó una modificación en la cultura escolar.

2.2.5 En la infraestructura y uso de tecnología: La tecnología es una herramienta muy potente, pero es solo una herramienta. Sin la debida apropiación cultural, quedaría solo en eso. Se produjo un cambio en la estructura, en tanto se dotó al centro de nuevos laboratorios de ciencias y de informática, y se incorporó otras tecnologías, como kits de robótica, sensores digitales, entre otras. Por otro lado, el uso de tecnologías implica una transformación de la realidad con que se opera, con su consecuente transformación fenoménica y cultural. La utilización adecuada de los recursos se hizo presente en muchas de las propuestas pedagógicas, es decir, son utilizadas para enseñar y aprender, para elaborar contenidos, para atender a la diversidad, para evaluar. La relación estructura-cultura cobra significado y forma, se retroalimenta y nutre.

2.2.6 En la relación con la comunidad: Estas acciones para ampliar las redes y buscar apoyos se dieron en el marco de la implementación del eje social y comunitario de la innovación. Pero también impactaron en aspectos fenoménicos de esta, producto de la sinergia lograda entre el centro educativo y la comunidad. A nivel de la cultura, los logros alcanzados a partir de la implementación de la innovación impulsaron al cuerpo docente a sistematizar y compartir sus prácticas, generando una exposición y una visibilidad de la experiencia que no estaba prevista en sus inicios. También promovió, en profesores y estudiantes, una motivación nueva para diseñar actividades que incluyeran a actores educativos de otros centros (CAIF, CEIP) y se ocuparon espacios públicos para ejecutar esas actividades puntuales. La importante colaboración interinstitucional y las asociaciones generadas con organismos y empresas del medio y nacionales generaron movimiento en el conjunto social y aproximación generacional. Promovió y expuso a la continuidad educativa y generó vínculos estrechos. Otro de los movimientos que se intuye que acompañó el cambio fue el aumento de la matrícula del centro, que pasó de 120 alumnos en 2013-2014 a 250 alumnos inscriptos en 2018.

2.2.7 En su relación con el aparato administrativo y ejecutor del CETP (Central): El cambio se da en ambos aspectos de la relación estructura-cultura. A nivel de estructura, el cambio más significativo es la paulatina independencia de la estructura jerárquica o de dependencia de Central y una mayor autonomía del centro en diversos aspectos. Lógicamente, se mantiene una subordinación en cuestiones administrativas y técnicas, por ejemplo en el mecanismo de adjudicación de horas docentes y de cargos, el

pago de los salarios, resoluciones del CETP que involucran los actos administrativos o técnico-docentes. Sin embargo, parecería que este centro se posiciona con un grado de autonomía importante y, cuando llegan las noticias de los cambios, el gobierno central no podría hacer demasiado para modificar las decisiones del Equipo de Dirección, en tanto constituyen decisiones que llevan a la mejora del centro. Ejemplo de esto es la colaboración otorgada por empresas para la construcción de salones.

2.2.8 En el trabajo en competencias: Se intentó que el nuevo plan de estudios incidiera positivamente en los resultados académicos de los estudiantes en las competencias de lecto-escritura y matemática. Sin embargo, ese objetivo no se logró. Quizás debido a la falta de comprensión o de formación específica de los docentes en el tema, o de las dificultades iniciales para planificar estrategias didácticas y las tensiones que acompañaron el proceso de cambio, el objetivo se fue dejando de lado, mientras cobraron sentido otras dimensiones del estudiante, como por ejemplo la necesidad de trabajar sobre sus habilidades orales: “Enseñar por competencias exige al profesor transformar la lógica de la transposición didáctica a la que está habituado” (Díaz Barriga, 2010: 47). El desconocer el enfoque de trabajo pondría en riesgo la práctica educativa, ya que los profesores trabajan supuestamente en una nueva estructura curricular pero en realidad conservan las prácticas educativas del currículo anterior. La cuestión técnica del enfoque por competencias ha sido poco comprendida por los docentes y el cambio propuesto no se tradujo ni en innovación de los aspectos fenoménicos ni en un cambio de estructura.

2.2.9 En los métodos de evaluación integrados y en línea: Vinculado al punto anterior, se exhortó al cuerpo docente a implementar evaluaciones en línea, integradas y de competencias, sin la debida o suficiente preparación, ni del profesorado, ni de los alumnos. Estos, habituados inicialmente a una evaluación sumativa de corte tradicional y asignaturista, se enfrentaron con dificultades instrumentales para resolver los problemas que se les presentaron. Sumado a ello, también la estructura que debía dar soporte a las pruebas falló. En instancias posteriores, esta dificultad se fue superando. Sin embargo, la innovación sobre el dispositivo de evaluación aún se sigue discutiendo.

2.2.10 En los logros de aprendizaje: Se han evidenciado mejoras en el rendimiento académico y de los logros de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, los cambios más significativos se aprecian en otros aspectos de la compleja trama educativa. Es a nivel social donde la incidencia de la innovación se aprecia en toda su potencialidad y energía. Estas habilidades instrumentales, que van adquiriendo los estudiantes (pero

también todos los actores educativos, la familia y la comunidad), se consideran necesarias como base para el logro de aprendizajes académicos. Que la escuela sea un lugar amigable, que incorpore actividades que consideren el capital cultural de los estudiantes, que promueva el tránsito por lugares comunes, el reconocimiento social del centro constituyen elementos que van pautando una cultura escolar particular. Prospectivamente, es esperable que la mejora en las condiciones de existencia en el centro (pautadas por todos los elementos enunciados), incida en los logros educativos de los alumnos.

A modo de cierre

“La innovación como alternativa” se implantó motivada por una necesidad de revertir los resultados académicos de los estudiantes, los índices de desvinculación y abandono del CBT y de combatir el rezago educativo brindando una educación de calidad. Al analizar el proceso de cambio que se viene implementando, se toma conciencia de la complejidad de este tipo de emprendimientos y de la necesidad de un abordaje sistémico del mismo. El fortalecimiento de las dinámicas del centro, la desburocratización de procedimientos, la habilitación en la toma de decisiones técnico-docentes, la importancia del trabajo en equipo, la colaboración entre pares –pautada por el uso de tecnologías–, el incremento de actividades con y para la comunidad parecerían estar incidiendo en la construcción del centro como “unidad autosuficiente” (Aristimuño, 2010). Sin embargo, todavía hay cuestiones que en la díada estructura-cultura deben ser analizadas y atendidas para que el cambio se produzca, afectando todos los componentes del sistema.

El presente trabajo ha intentado plantear la complejidad de relaciones de diferente índole que tienen lugar en torno al cambio educativo. En particular, nos hemos preocupado por indagar el vínculo entre las estructuras en que suceden dichos cambios y las culturas que los asimilan, reacomodan y/o rechazan, a través de su visualización en un caso específico en Uruguay. A su vez, hemos procurado tender puentes entre estos aspectos a nivel de la institución educativa y el desarrollo, las problemáticas y las demandas de la sociedad en que se sitúa dicha institución. Ello ha brindado claves para el análisis prospectivo, en tanto los cambios se asocian a ciertas imágenes de futuro.

El otro elemento a considerar en este mismo análisis sería el discernimiento sobre los énfasis a otorgar a ambos polos de la relación. En ocasiones, los cambios introducidos brindan evidencias que privilegian el cambio “estructural” para luego intentar avanzar en los cambios “culturales”; estos últimos resultan, en general, más lentos, ya que “[...] la función principal de las instituciones en la sociedad es reducir la incertidumbre estableciendo una estructura estable” (Bentancur, 2008: 110). En otras ocasiones, los cambios intentan valerse de las estructuras ya consolidadas, generando nuevos rumbos, sentidos, significados, apuestas en ellas; en este caso, la experiencia muestra que resultan fundamentales tanto las demandas sociales que se plantean, cada vez más con mayor fuerza, y/o los liderazgos de personas específicas que actúan en el seno de dichas estructuras y que son capaces de plantear causas comunes. De todos modos, lo que sí quedaría claro, a esta altura, es que el cambio educativo es el que, tarde o temprano, tiene lugar en ambos polos de la relación; resultan dimensiones que se retroalimentan, por lo que el cambio que actúe sobre uno solo de ellos resultará incompleto y/o ineficaz, o, sencillamente, no será cambio.

Bibliografía

- ANEP (2014): *Aportes iniciales a la discusión sobre fundamentos y perfiles en la Educación Media Básica*. Montevideo: ANEP.
- Aristimuño, Adriana (2010): 25 años de reformas en la educación básica y media de Uruguay. *Revista Iberoamericana de Educación* 54(4): 1-11.
- Arocena, Rodrigo y Caetano, Gerardo (2011): *La aventura uruguaya. ¿Naidas más que naidas?* Montevideo: Sudamericana Uruguay S.A.
- Aguerrondo, María Inés (1994): *El compromiso con la calidad de la educación. ¿Desde dónde mejorarla?*, en Paula Pogré (1994) (comp.): *La trama de la escuela media. Atando y desatando nudos*, Buenos Aires, Paidós.
- Bentancur, Nicolás (2008): Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay. Racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- Carbonell, Jaume (2006): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (1999): *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP/Amorrortu.
- Gentili, Pablo (2011): *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Hargreaves, Andy (1998): *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Ediciones Morata.
- Martinis, Pablo (2006). *Educación, pobreza e igualdad: del niño carente al sujeto del aprendizaje*. En P. Martinis, & P. Redondo, *Igualdad y educación. Escritura (entre dos orillas)* (13-31). Buenos Aires: Del Estante. Recuperado el 12 de 03 de 2016, de <https://es.scribd.com/doc/50761065/Pablo-Martinis-Escuela-pobreza-e-igualdad-del-nino-carente-al-sujeto-de-la-educacion>
- Pérez Gomar, G. (2000): Cambio educativo y organización escolar en tiempos de complejidad, en AA.VV. (2000): *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*, Granada, Universidad de Granada.
- Silva Muñoz, Álvaro (2012): *Prospectiva en educación: la relación estructura-cultura como posibilidad para la ampliación de la noción de educación*, en *Revista Pedagógica* (revista digital del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar), N° 2, junio 2012 (ISSN: 1688-8146).

Tenti Fanfani, Emilio (2008): *Introducción. Mirar la escuela desde afuera*, en Tenti Fanfani, Emilio (2008) (comp.): *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.