

www.cibereduca.com



V Congreso Internacional Virtual de Educación
7-27 de Febrero de 2005

LA TRANSFORMACIÓN DE LA CULTURA ESCOLAR y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN TIC

Jeremías Quiñones cárdenas
jeremias@autonoma.edu.co

Universidad Autónoma de Manizales,
Caldas, Colombia.

RESUMEN

La presente ponencia trata diversas características relacionadas específicamente con la incidencia de las nuevas Tecnologías de la información y la comunicación, en la transformación de la cultura escolar, producto de un proceso investigativo que permitió analizar las denominadas “escuelas virtuales” implementadas en las áreas rurales de algunos municipios Colombianos. El análisis de los procesos culturales generados a partir del uso de la Tic, permite abordar la escuela como espacios culturalmente modulados y al tiempo generadores de cultura, de allí que no se pueda hablar de “cambios” al margen de las condiciones, reacciones y valores organizativos que contribuyen a que esos fenómenos sean posibles, con determinados sentidos y significados tanto para docentes, estudiantes y personal directivo.

PALABRAS CLAVES

Cultura escolar, nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pedagogía, organización, gestión del conocimiento.

UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Resulta difícil hablar de desarrollo e innovación escolar, sin hacer alusión a la escuela (se asume como unidad de cambio, como el centro del cambio, pero supone que hay otros cambios a su alrededor con los que conectar: cambio curricular, cambio profesional, cambio administrativo, cambio social. Todos ellos sustentados por una cultura.) Como institución. Desde esta perspectiva se alude que la escuela, en cuanto que organizaciones, constituyen instancias de mediación entre las políticas educativas planteadas externamente y los procesos de enseñanza – aprendizaje,

desarrollados por docentes y estudiantes.

El papel mediador que desempeña la escuela ha llevado a Clune (1990:123) a plantear que la escuela puede responder a determinadas políticas de diversos modos: como mediador de la política oficial, como crítico de la misma, o como constructor de políticas curriculares. Esta constatación implica, asimismo, que la escuela no es una organización pasiva, ni ejecutora fiel de prescripciones provenientes de la esfera oficial, sino mediadora de políticas curriculares, que raramente llegan a la práctica en términos, en los que fueron oficialmente diseñadas.

Desde esta perspectiva no se puede establecer una separación entre lo organizativo ligado solo a aspectos estructurales y de gestión con un carácter aséptico y neutral y lo educativo ligado mas aspectos ideológicos, cargados de valores y por ello ajeno a las preocupaciones propias de la educación escolar. Una concepción tal de la escuela, no concuerda con la realidad, y el propio desarrollo teórico sobre la organización escolar ha puesto de manifiesto que la escuela, lejos de ser una organización cuyo funcionamiento puede venir dado y definido formalmente, son realidades mucho más complejas. No son solo lo que se estipula en las declaraciones formales y oficiales, sino la recreación que de todo ello hacen las personas que la constituyen mediatizadas por valores, creencias, supuestos implícitos e interpretaciones que orientan la practica cotidiana de la misma.

La organización es, en este sentido, un espacio de acción y para la acción educativa configurada por múltiples dimensiones, no solo por las estructuras y declaraciones formales, es una realidad social que se va construyendo, manteniendo y recreando en el tiempo por las personas que habitan en ella a través de complejos procesos de interacción y negociación internos y también con el entorno.

Son esos procesos interactivos a través de los cuales se construye la realidad organizativa, los que generan creencias, códigos normativos explícitos o tácitos, hábitos, funciones y roles imprevistos, patrones más o menos rutinarios de acción, en definitiva cultura escolar. Sin embargo la expresión cultura organizativa es polisémica, por tanto polémica y difícil de definir con términos que traduzcan significados precisos y bien delimitados; a pesar de ello la literatura existente al respecto permite sostener que la cultura organizativa escolar es una construcción social e histórica, que tiene un carácter holístico, pues afecta y está relacionada con la totalidad de las dimensiones escolares, y que, en términos dinámicos, es relativamente estable y, por tanto difícil de cambiar.

CULTURA ESCOLAR Y NUEVAS TECNOLOGIAS

Hablar de cultura organizativa significa reconocer que la escuela, en cuanto organización, va construyendo y asentando su funcionamiento cotidiano en ciertos supuestos, prioridades, significados, valores, creencias mas o menos compartidas y asumidas acerca de la organización y la practica misma, lo que significa que en cada escuela, existe un contenido organizativo que no tiene un carácter formal ni objetivo, ni fácil de captar; un contenido implícito y aún inconciente, que se ha ido generando en la organización a partir de las experiencias compartidas, de las percepciones e interpretaciones subjetivas de la organización y de lo que ocurre en ella, de los modos particulares de relacionarse e ir haciendo las cosas.

Desde esta perspectiva la cultura que se va construyendo en la escuela impregna y genera sentido a todos los componentes que configuran la escuela, de modo que resulta imposible aislarla y tratarla como una entidad independiente y así manejable. Todo ello supone además que al hablar de la

dimensión cultural de la escuela, no estamos pensando en sus miembros de manera individual, sino en el conjunto de los mismos, ya que los contenidos y formas de la cultura son construidos y mantenidos simultáneamente por varias personas.

La cultura organizativa constituye una dimensión relativamente estable en el tiempo, y por eso suele hablarse de estabilidad, previsibilidad y conformidad; en este sentido puede afirmarse que es conservadora; se refuerza por el propio funcionamiento de la organización, ya que las normas implícitas, los valores, los supuestos vienen a constituir, para aquellos que los comparten, una base común para la percepción, el pensamiento y la acción.

Desde esta perspectiva la inserción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al ámbito escolar, se ven enfrentadas a diversas situaciones que van desde el rechazo absoluto hasta la consideración de la tabla salvadora para la resolución de problemas del orden educativo. La aceptación o rechazo al uso de las Tics en la escuela, por parte de los docentes se ve orientada por la cultura que comparten, la cual orienta sus decisiones, no siempre PRE reflexionadas, sobre que es importante o no, qué es apropiado o no, que es aceptable o no dentro de la organización, lo que significa que la practica en la organización escolar, esta fuertemente determinada por la cultura que se ha ido construyendo en la misma, de modo que, cualquier propuesta de mejora, innovación como lo es el uso de las Tics, que incida en ciertos aspectos muy arraigados de la cultura organizativa y supongan un reto a lo que en la organización se considera “bueno”, “aceptable” “el modo mas adecuado” y también mas habitual de hacer, tenderá a generar resistencia.

Significa esto que cualquier propuesta de mejora o innovación académica que se introduzca en la

escuela, para que no se quede exclusivamente en un cambio cosmético y superficial y llegue a incidir en las practicas escolares, requiere una alteración cultural, o como han identificado algunos como Fullan (1993: 56), una reculturación de la escuela. Si las culturas organizativas se resisten a ser alteradas, cualquier mejora o innovación en la vida y funcionamiento de la escuela será compleja, difícil o lenta o imposible de concretar.

De este modo el reconocimiento de que la escuela desarrolla cultura organizativas, ha significado advertir que la inserción de las TICs a la escuela, no es simplemente una cuestión técnica, de procedimientos, algo a gestionar, sino, sobre todo un asunto cultural ligado a la negociación y construcción de nuevos significados por y entre las personas que constituyen la escuela, a interacciones complejas entre nuevos modos de pensar y los históricamente asentados y actualmente en uso por parte de la escuela.

Un elemento en este sentido tiene que ver con la batalla a algunas formas de cultura tan arraigadas como el individualismo y la fragmentación, para ir configurando progresivamente otra más asentada sobre la colaboración, que es considerada por Escudero (1990: 54) mas idónea para crear contextos de trabajo conjunto que estimulen la reflexión, articulación y contraste de distintas voces acerca de la educación, el uso de las TICs y el debate pedagógico.

Ir construyendo los valores, creencias, significados, normas implícitas de la escuela, que apuntalen una practica organizativa en la que lo mas normal y habitual sea fundamentar, planificar y desarrollar en colaboración una educación más coherente y coordinada, no es desde luego un proceso a gestionar y dirigir desde afuera. La colaboración entre los miembros de la organización no

se puede imponer, aunque si ir construyendo poco a poco desde la escuela y a través de ciertos procesos de trabajo, que han de ser reconocidos y valorados desde fuera. La colaboración, sin embargo, no es una receta mágica.

Los cambios surgidos y que empiezan a emerger en el marco de la escuela, como resultado de la inserción de las NTIc están empezando a tener repercusiones tanto en la institución como en los profesores. Repercusiones que no siempre se dirigen en la línea del desarrollo, sino que a veces pueden ser contradictorias. Desde principios de la década de los 90 se ha venido produciendo en España, en otros países (Estados Unidos, Australia, Inglaterra, (Robertson, 1996:35) se inicia antes, un proceso de incremento de preocupación por la búsqueda de indicadores de calidad que permitan acreditar la confianza en el funcionamiento y los resultados del sistema educativo.

Parece que se va imponiendo la idea de que la escuela, y el sistema educativo en general, deberá reconvertir la dirección de su progreso para asumir y dar respuesta a una sociedad cada vez más diversa, heterogénea, discontinua, plural, local y centrífuga. En este sentido se expresa David Hargreaves (1997:11) cuando señala lo siguiente: “Creo que dentro de 25 años será difícil hablar del ‘sistema educativo’ en el sentido de un sistema coherente y con gestión estatal: en su lugar, en lo que se refiere a la educación, emergerán otras instituciones sociales cuyos límites serán también difusos: el hogar, el lugar de trabajo, centro religiosos”. Y llama la atención a las repercusiones sociales que puede tener la pérdida de una institución hegemónica, socialmente aceptada, y garante de una educación para todos, de una educación comprensiva.

¿De qué manera las escuelas y los profesionales que en ella trabajan están percibiendo la importancia de estos cambios y la necesidad de afrontarlos creativamente? La escuela –en cualquier

país- se mueve con patrones bastante estables y homogéneos. Patrones culturales que se observan en las prácticas habituales y asumidas de división del espacio y el tiempo escolar, en la forma de agrupar a los alumnos por edades y ciclos, en la organización del curriculum en disciplinas. Como afirmaban Tyack y Tobin (1994) “los patrones organizativos con los que funciona la escuela no son creaciones ahistóricas grabadas en piedra. Son productos históricos de grupos concretos con intereses y valores particulares en momentos concretos...

Los profesores han aprendido a lo largo de generaciones cómo trabajar dentro de estos patrones tradicionales. Los hábitos proporcionan seguridad en el trabajo”. Y la pregunta que nos planteamos es ¿hasta qué punto estos patrones culturales permiten las adaptaciones y acomodaciones necesarias que todo proceso de aprendizaje requiere, de forma que la institución siga cumpliendo las finalidades sociales que tiene encomendadas?

Los cambios que se vienen produciendo están desafiando a la escuela y a su capacidad de cambio y adaptación. Desde diferentes puntos de partida: organizativos, psicológicos, económicos, educativos, se está llamando la atención sobre la necesidad de que las instituciones educativas sean organizaciones abiertas al aprendizaje. En este sentido decía Foster (1990: 78) que “a partir de la investigación cognitiva, constructivista social y organizativa, vemos la necesidad de entender nuestras escuelas como organizaciones de aprendizaje o comunidades de aprendizaje. La comunidad de aprendizaje constituye un espacio de indagación para el aprendizaje permanente de los adultos y los alumnos” (1997:87).

En el terreno de la organización, (Senge, 1992, 1995) ha convertido en “best seller” sus libros sobre la denominada Quinta Disciplina. En dichos libros se defiende la necesidad de que las instituciones

comprendan las necesidades de los cambios y que estén preparadas para anticiparlos para mejor acomodarse a ellos. Este autor decía que “Ya no basta con tener una persona que aprenda para la organización...Las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de la organización” (1992:11). El aprendizaje socialmente construido viene siendo una demanda para superar las situaciones de incertidumbre en las que nos encontramos (Hausfather, 1996). Y el aprendizaje no se limita ya casi exclusivamente a la edad escolar, sino que se dirige a todos los grupos sociales y profesionales (Dalin y Rust, 1996: 234).

El concepto de “comunidad de aprendizaje” se ha venido empleando entre algunos investigadores para referirse al hecho evidente de que las escuelas deben ser espacios en los que aprenden los alumnos, y también los profesores. Dice Clark” (1996:115) que “las organizaciones no llegan a ser nada a menos que se conviertan en comunidades de aprendizaje.

Un aprendizaje que, en palabras de Karen Louis (1994:9) “implica la creación de interpretaciones socialmente construidas de los hechos y de los conocimientos que llegan a la organización a través del ambiente, o que son generados por ella”. Un aprendizaje que va más allá de las acumulaciones azarosas de aprendizajes individualmente adquiridas. Un aprendizaje que surge porque se dan unas condiciones que lo facilitan. Condiciones que varían en función de diferentes autores. Así, estas condiciones incluyen la descentralización y el liderazgo para Louis (1994:78), o la planificación, implicación, indagación y reflexión, coordinación, desarrollo profesional y liderazgo para Ainscow, Hopkins, Southworth y West (1994: 45). Para Clark (1996: 89) estos elementos se refieren a La gente y sus sistemas; la tarea; el ambiente; los recursos; la interacción; la comunicación; las relaciones, y los símbolos y rituales.

En la comprensión de las escuelas, la cultura profesional representa la forma distintiva en que los miembros de una organización entienden su trabajo y se relacionan con los demás. Abarca las ideas básicas asumidas y compartidas sobre el significado y propósito de la propia tarea, y las formas de trabajo aceptadas por los miembros de la organización. En las organizaciones escolares implica, también, el pensamiento sobre futuros cambios en la escuela (Fiddler, 1997: 90).

Las elecciones que se hacen dentro de la cultura de la escuela tienen más oportunidades de llevarse a cabo que las que implican cambios en la propia cultura de la escuela. Por ello, tienen más éxito los cambios que se inician en la propia escuela como respuesta a un problema sentido internamente. Porque los tres problemas fundamentales del cambio que implican una conciencia de la propia escuela son: si debe mejorar, qué mejorar y cómo hacerlo. Normalmente se deja a las escuelas el cómo, pero hay muchas fuerzas externas que presionan sobre el si mejorar, y el qué: la administración, los padres, los inspectores, los medios de comunicación, los diversos sectores sociales....

Para Fiddler (1997:342) la cultura de una organización representa una enorme fuerza de estabilización de la organización, porque es una fuerza de unificación frente a las múltiples fuerzas externas. La cultura no es sólo descriptiva sino que es también normativa. Para los observadores es la forma en que una organización opera, pero para los miembros de la organización la cultura representa formas aceptadas de operar. Por ello, son importantes las normas y los valores.

Bajo este panorama podríamos concluir que la inserción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al ámbito escolar, están mediadas por el desarrollo de una cultura organizativa,

que posibilita o impide su implementación y desarrollo, de allí que la discusión deje de ser un problema de carácter técnico para convertirse en una discusión de carácter pedagógico.

BIBLIOGRAFIA

Clark M (1996)

CLUNE W H. (1990). Three views of curriculum policy in the school context

DALIN P (1996) Changing the School Culture.; Londres Caseel.

ESCUADERO M J (1990). El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la Colaboración, Barcelona España.

FULLAN M (1993). Pedagogía de la Esperanza, Siglo XXI Madrid España.

HARGREAVES David (1997) Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes, Octaedro, Barcelona España.

LOUIS Karen S (1994) Beyon managed change: rethinking how school improves.

HOPKINS D y otros (1994) Development planning for pupil achievement.

QUIÑONES C J “La nueva visión interactiva y sistemática de la realidad propiciada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito escolar” **III** congreso internacional de educación virtual, 2003 www.cibereduca.com

El constructivismo sociocultural como base pedagógica en los entornos virtuales de enseñanza - aprendizaje. **I** congreso virtual internacional de aprendizaje con Tecnología. Consejo de educación superior, facultad de educación Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, www.universia.pr/congresovirtual

“La nueva visión interactiva y sistemática de la realidad propiciada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito escolar” En congreso internacional de educación: La nueva alfabetización un reto para la educación del siglo XXI Centro de enseñanza superior en humanidades y ciencias de la educación DON BOSCO, Universidad Complutense de Madrid www2.cesdonbosco.com/virtual 2003

©CiberEduca.com 2005

La reproducción total o parcial de este documento está prohibida
sin el consentimiento expreso de/los autor/autores.
CiberEduca.com tiene el derecho de publicar en CD-ROM y
en la WEB de CiberEduca el contenido de esta ponencia.

® CiberEduca.com es una marca registrada.

©™ CiberEduca.com es un nombre comercial registrado