

Capítulo 2

Capítulo 2

Capítulo 2



## Capítulo 2

### El enigma de la política institucional

¿A qué política institucional alguien se puede referir en la Universidad de Puerto Rico cuando se trata de la utilización de las TIC en la gestión educativa? No es a la política democráticamente discutida, aprobada y divulgada, sino a la política de la práctica cotidiana, de la rutina de la gestión universitaria, que a veces se discute en comités de trabajo de las altas esferas universitarias, o incluso en comités de trabajo de docentes y que se circula en borradores sin límites, escritos en papeles desechables o *engavetables*. También me refiero a la política que han improvisado en las intervenciones públicas algunos de nuestros administradores y que se convierte, en fin, en un enigma. El enigma trata de un gran texto invisible que, sin embargo, produce efectos inmediatos y tangibles.

Para guiarnos en este trayecto lanzo las siguientes dos hipótesis: 1) hay un desfase entre el discurso oficial sobre el desarrollo tecnológico en nuestra institución universitaria y la capacidad de las estructuras administrativas de esa misma oficialidad para proveer la infraestructura necesaria para este desarrollo; 2) existe una incompatibilidad entre las exigencias de excelencia académica y este enigma de la “política institucional” que pone el énfasis en los fondos externos como medida mágica para solucionar los problemas de la supuesta escasez de recursos y la producción de conocimientos.

Cuando se presenta el Plan de Estrategias de Acción del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico para el periodo 1996-2001, durante la Rectoría del Dr. Efraín González Tejera en el 1996, se reconoce la necesidad de contar con una infraestructura informática y tecnología avanzada e igualmente se reconoce la limitación de la institución en esta área. Se establece de forma imperativa la necesidad de superar esta limitación favoreciendo este tipo de infraestructura y equipos actualizados, que incluyen sistemas de computación y de telecomunicaciones. Varias metas con sus respectivos planes de acción de diversas formas aluden a la necesidad de esta actualización, pero particularmente aparece desarrollado en la Meta V, “La gestión universitaria contará con los medios más eficaces para tener acceso a intercambio de información y conocimiento en apoyo a la investigación y los procesos administrativos”, sus objetivos y el plan de acción que la acompañan. Este plan que se conoce por sus siglas PLEA se aprueba en el 1997 y es el marco de referencia obligado para el desarrollo institucional.

Sin embargo, del informe de evaluación realizado por el *Campus Assessment Team* (CAT) del proyecto EDUCAUSE,<sup>1</sup> en su visita al Recinto de Río Piedras en el 2003, señala como su tercera recomendación más importante el desarrollo de un plan estratégico de desarrollo tecnológico con representación de los diversos sectores de la Universidad. Este plan atendería las dos recomendaciones que la anteceden: elevar la capacidad de *network* del Recinto y asegurar financiamiento para apoyar el diseño y la implantación de esta infraestructura. Igualmente el resto de las recomendaciones del informe pone en evidencia las limitaciones infraestructurales de la institución y las consecuencias de la ausencia de política institucional para asegurar un lugar dentro de lo que ha sido llamado por algunos administradores de alta jerarquía como “*Research One Institution*”<sup>2</sup> y “universidad doctoral”, entre otras caracterizaciones.

En el caso de la Facultad de Ciencias Sociales el problema de acceso a las nuevas tecnologías era particularmente tétrico. Para el 1999 el Centro Académico de Cómputos de Ciencias Sociales (CACCS) tenía un equipo insuficiente y no estaba actualizado. Las computadoras eran extremadamente lentas especialmente cuando bajaban páginas de Internet. En el 2004 esta situación cambió mucho, se renovó el equipo del CACCS. El Decanato de Ciencias Sociales ha realizado una inversión de compra de equipo para tareas administrativas y facultativos de algunos departamentos. Sin embargo, hay un problema de base que debe atenderse para asegurar el fortalecimiento de esta inversión como veremos en el Capítulo 4 y que están asociadas con dos necesidades básicas. En primer lugar, la necesidad de adiestramiento para generar formas creativas e innovadoras de incorporar las tecnologías de información y comunicación al proceso de aprendizaje e investigación. En segundo lugar, la necesidad de planificación económica para asegurar fondos recurrentes para mantenimiento y actualizaciones.

Este segundo aspecto constituye uno de los puntos más neurálgicos de la política administrativa en la Universidad de Puerto Rico, y vincula la primera con la segunda hipótesis de este trabajo. Según el Vicepresidente de la Universidad de Puerto Rico –Manuel Gómez– “la UPR reenfojará su tradicional papel como universidad con concentración en las artes liberales, y se dirigirá hacia una de enfoque técnico y de investigación pero sin abandonar la enseñanza de excelencia” (Grau, 1998, p. 14). Para esto la UPR tendrá que buscar fondos para sufragar los cambios y fortalecimientos infraestructurales e institucionales necesarios. ¿De dónde saldría el dinero? Gómez propone un plan estratégico donde se fomenten los institutos de investigación, multidisciplinarios y multicampus, la

---

<sup>1</sup> La National Science Foundation financia el proyecto Advanced Networking with Minority Serving Institutions (AN-MSI) a través de EDUCAUSE. El propósito de este financiamiento es ayudar a asegurar que las instituciones que sirven a las poblaciones de minorías puedan desarrollar la infraestructura de sus universidades y las conexiones necesarias que promuevan la completa participación en la Era de la Información basada en el Internet. Uno de los servicios de AN-MSI es evaluar los sistemas tecnológicos existentes en las instituciones educativas y las organizaciones.

<sup>2</sup> Esta expresión fue utilizada por Manuel Gómez, vicepresidente de la Universidad de Puerto Rico, en *Diálogo* (diciembre de 1998).

creación de organizaciones sin fines y con fines de lucro para ofrecer servicio técnico y científico a diversas empresas, el establecimiento de acuerdos con compañías para comprar *equity* en una compañía a cambio de servicios, patentes, regalías, etc. Se trata, en resumen, de un cambio de la cultura institucional donde la Universidad se convierte en una organización empresarial que funciona a base de los criterios de productividad y la autosuficiencia. Lo más interesante de esta visión es las consecuencias que este plan trae para la transformación del trabajo académico que se convertiría en un *entrepreneur académico*. Gómez lo define de la siguiente forma: “Eso es, si le tengo que definir a alguien lo que yo he hecho por muchos años. A diferencia de un industrial o *commercial entrepreneur*, que se mide por las ganancias que tengan sus corporaciones, **el *academic entrepreneur* se mide por los recursos que atraiga para hacer lo que hace la academia**” (énfasis suplido). Esta aseveración es particularmente relevante porque cuando se la asocia con la declaración previa, produce una nueva obra para la gestión académica. En un primer acto discursivo las llamadas “artes liberales” quedan en entredicho como actividad académica. En un segundo acto, aparece un nuevo sustantivo, el *entrepreneur*, mientras “académico” resurge ahora como apelativo, como subordinado. El antes académico desaparece para emerger como un nuevo ser, el *entrepreneur*. La búsqueda de fondos para su gestión es el nuevo canon a partir del cuál se medirá su valor.

Las presiones para generar propuestas de fondos externos para echar hacia adelante los proyectos de los docentes –como sabemos– vienen de muchos frentes. No obstante, me concentraré en lo que me parece más importante discutir: sus consecuencias e implicaciones para el trabajo intelectual y la docencia, especialmente en el contexto de la Universidad de Puerto Rico.

Sabemos que las fuentes de fondos externos están interesadas fundamentalmente en áreas de investigación. Pocos están interesados en el campo de la enseñanza. Esta situación puede ilustrarse cuando el Presidente de la Universidad de Puerto Rico, Antonio García Padilla, al presentar el presupuesto consolidado de la Universidad para el año fiscal 2004-2005 ante la Comisión de Hacienda de la Cámara de Representantes el 7 de junio de 2004, dice: “El mejor indicador de la transformación de la Universidad en la dimensión de su capacidad de investigación es que desde el 1986 los fondos externos recibidos se han incrementado exponencialmente duplicándose cada cinco años...”. No comento sobre las implicaciones de la cadena de significantes que supone el aumento de fondos externos como “el **mejor** indicador” en asociación con “capacidad de **investigación**” (énfasis suplido), pues en sí mismo dice ya bastante. Sí exploro algunas de las consecuencias de este escenario.

En la medida en que los fondos disponibles para la docencia son fijos y subsisten bajo constantes amenazas de estrechez, escribir propuestas de investigación viene a ser la vía para

comprar tiempo para la investigación. Incluso, se han dado casos donde no sólo se compra tiempo, sino también posiciones docentes para la investigación que pasan de manera escurridiza y sospechosa por los procesos de evaluación de personal en los departamentos. ¿Qué implicaciones tiene todo esto? Para examinar las implicaciones debemos atender por lo menos dos escenarios: el del docente que se queda con su cátedra y el que opta por la investigación que compra tiempo para su investigación (y de paso compra equipo, estudiantes asistentes, trabajo del personal no docente, materiales de oficina, etc.). Entonces la conciencia solidaria, los deberes ministeriales, así como las necesidades económicas personales, interpelan al profesor que se queda con su cátedra para asumir la sobrecarga de trabajo que se le remite una vez se otorgan los “descargues” para investigación o tareas asociadas a estos proyectos con fondos externos.

Los llamados descargues, que otros prefieren llamar “sustitución de tareas”, son obligaciones institucionales cuando queda aprobada una propuesta de fondos externos. Este o esta docente termina con una carga académica sobre los doce créditos reglamentarios (que ya son demasiados) pero ahora tiene un dinerito extra. No obstante, necesita aclimatarse a la sobrecarga de trabajo tratando de determinar de cuál comité podrá zafarse para poder tener su hora de almuerzo en paz. No es un misterio que la carga de trabajo del/la profesor/a se reparte entre la tarea de enseñanza y los trabajos en comités departamentales, de facultad y de recinto, incluso hay quienes llegan a formar parte de los llamados comités “sistémicos”. Tampoco es un misterio que gran parte del trabajo que los profesores realizan en los comités son labores cuasi-administrativas, que bajo el seductor apelativo de “académicas” sostienen a bajo costo la institución universitaria. Si la Universidad tuviera que pagar posiciones administrativas para la realización de estas tareas le resultaría bastante más costoso.

La estrategia de menor resistencia para estos profesores docentes es la alternativa de asumirlo todo: los cursos y los comités. Les asiste la esperanza de que algún día serán evaluados para ascenso. Al asumir la sobrecarga de créditos se apela a la inevitable repetición de cursos, métodos y materiales, se trata de una estrategia de conservación de energía mediante la estandarización de contenidos y métodos de enseñanza. También hay rutina y mecanización en los trabajos de los comités, lo importante viene a ser que “se está haciendo algo”, poco importa qué. La rutina y la mecanización permiten la supervivencia del docente dentro de una cultura universitaria de mucha precariedad intelectual e institucional. Aún así, a esta criatura del *overload* no le quedará la energía, ni la disposición de ánimo para obtener el *know-how* necesario para escribir una propuesta que le permita comprar “tiempo” para hacer lo mismo que hacen los que disfrutan de fondos externos: investigar mucho y enseñar poco o nada.

En varias instancias ha sido planteado el cuestionamiento al reconocer como investigación aquella gestión que viene avalada por fondos externos. Hay un entendido “académico” de que, si ha pasado exitosamente por un comité de evaluación externo a la institución, se supone que se trate de una investigación de excelencia. Sin embargo, toda persona que se dedica a escribir propuestas para fondos externos sabe que gran parte de las oportunidades de financiamiento están relacionadas con las habilidades que los y las proponentes posean para congraciarse con las instancias decisionales y las conexiones interpersonales que se cultiven para lograr la aprobación de la propuesta. Por consiguiente, el discurso del “mérito académico” habría que examinarlo más detenidamente, no suceda que sirva para encubrir o soslayar esta otra dimensión del asunto.

De otro lado, la persona que adquiere los fondos externos –quien por lo general ha preparado su propuesta con gran esfuerzo y perseverancia porque se ha dado perfecta cuenta de que se trata de un asunto de supervivencia (*proponer o perecer*)– queda atrapada entre las fechas límite de un calendario de trabajo ya comprometido, y la incapacidad de la institución para proveer con agilidad y eficiencia la infraestructura necesaria para llevar a cabo el proyecto esperado. Éste es uno de los puntos donde se cruzan la primera y la segunda hipótesis. Una organización efectiva permitiría enlazar procesos y actividades que, como colectivo, se orientan por objetivos y políticas institucionales que permiten definir roles y relaciones entre diversas funciones. De más está decir, que las políticas institucionales se nutren de aspiraciones y expectativas que deberían emanar de un proceso democrático de discusión donde se asume la complejidad de los niveles implicados.

El/La profesor/a que obtiene fondos externos termina dedicando gran parte de su tiempo y esfuerzo a lograr que la institución provea algunos aspectos básicos pero necesarios para el desarrollo de cualquier proyecto. Entre estos, un proceso de aprobación de compras ágil y eficiente, una infraestructura mínima necesaria para ubicar el equipo y los materiales. A veces y luego de mucho esfuerzo dirigido a producir ciertas condiciones que permitan el desarrollo de un proyecto, este profesor o profesora que trae fondos externos también tendrá que apelar a la rutinización y la repetición de lo poco que enseña como otro acto de supervivencia de la especie docente.

Estos escenarios coinciden en un producto final lamentable: una gestión docente paupérrima incompatible con la supuesta centralidad del estudiante (“*whatever that means*”) en la llamada misión de la Universidad. Entonces, ¿qué se puede hacer? Un querido amigo y colega me dijo un día “a enseñar todos y a investigar todos, esa debe ser la consigna”. Tiendo a coincidir con él y, sin embargo, para que pueda dejar de ser una mera consigna y se materialice en la cultura institucional universitaria, deben producirse ciertas condiciones inmediatas.

Debe generarse una reestructuración de la política institucional de manera que se haga factible una repartición más equitativa de los recursos existentes, aunque esto implique reducir los gastos de la burocracia, especialmente en sus esferas más altas. También se requeriría un manejo más adecuado de los costos indirectos donde se retribuya a los departamentos un porcentaje significativo de lo que invierten para facilitar las llamadas “propuestas exitosas” de las que tanto disfrutaban al hablar los administradores universitarios. Por último, si el proponer ya es parte de la redefinición de las tareas docentes, entonces la institución debería proveer toda la infraestructura necesaria y el apoyo del personal requerido para estas tareas. No debemos olvidar que, igualmente, la generalización del uso de computadoras ha descargado mucho del trabajo secretarial que antes realizaba el personal no docente (por ejemplo, la producción de cartas, memos, exámenes, informes y artículos a máquina).<sup>3</sup> Es decir, hemos asumido más tareas, mayor número de demandas sin que haya habido a la par una rehabilitación del escenario de trabajo para cumplir efectivamente con éstas.

La literatura sobre los llamados proyectos innovadores que incorporan la tecnología a la educación coincide en ciertos aspectos con estrategias importantes de cambio para la incorporación de las llamadas nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.<sup>4</sup> Estos son: visión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; reubicación de fondos; estrategias de inclusión –y yo añadiría con respeto a la diversidad; desarrollo de infraestructura tecnológica (espacio, tecnología y mantenimiento); desarrollo del personal; acceso de estudiantes; y nuevas estructuras organizacionales para la colaboración, consorcio y democratización de las instancias decisionales.

En principio, estas propuestas nos podrían sonar lo suficientemente sensatas como para que puedan materializarse en una propuesta de política de una institución cuya oficialidad ha manifestado que quiere desarrollar la integración de la tecnología a la educación. Sin embargo, nada de esto existe. ¿Será que lo que requiere esta política y por lo tanto sus consecuencias, no parece tan simpático como las visiones generales sobre un papel? Se produce entonces, un resultado inesperado, tanto la enigmática política institucional como los discursos de tecno-demonización de la tecnología en la educación confluyen en un ánimo de obliterar las gestiones académicas, que

---

<sup>3</sup> Dicho sea de paso, el sector de los empleados de oficina en la Universidad de Puerto Rico también debe estar reclamando una reestructuración de la organización de su trabajo, deberes y responsabilidades, ya que la automatización y la generalización del uso de sistemas computarizados transforman significativamente las labores de este sector y sus posibilidades de desarrollo.

<sup>4</sup> Véase, por ejemplo, B. Means y K. Olson. *Technology and Education Reform: Technical Research Report*, 1995, <http://www.ed.gov/pubs/SER/Technology/index.html>; así como A. W. Bates. *Restructuring the University for Technological Change*, 1997, <http://bates.cstudies.ubc.ca/carnegie/carnegie.html>. El Dr. Bates es Director de Educación a Distancia y Tecnología en la Universidad de British Columbia.

están comprometidas con el avance de estas tecnologías. Se trata de incentivos grandes, medianos o pequeños que al menos no patologizan la relación “usuario-computadora” por más que la palabra “usuario” ya esté patologizada y apuestan a la posibilidad de generar otro ambiente. Ambos discursos se encuentran en el mismo ánimo/desánimo obstaculizando los procesos de incorporación creativa de la tecnología a las tareas docentes y obliteran los espacios de participación.

### **Democratización de las instancias decisionales**

La incorporación de la tecnología al proceso educativo implica necesariamente una revisión de los objetivos curriculares y una transformación substancial de la política institucional. ¿Quién toma las decisiones? ¿Cuáles son los criterios? ¿Quiénes tienen que implementar esas decisiones? Éstas son preguntas fundamentales que deben ser atendidas a través de todos los niveles institucionales. Cuando los altos niveles administrativos toman decisiones sobre cuál es el equipo necesario para la actividad docente y los profesores no participan en el proceso de evaluar estas decisiones a partir de una reflexión sobre los proyectos educativos, la compra tiende a convertirse en lo que llamamos en nuestro *argot* “un elefante blanco”. Puede lucir muy *high-tech* o muy *state of the art*, pero no aparece quien quiera o pueda emplearlo.

La incorporación efectiva de la tecnología a la educación supondría además una cantidad adecuada de computadoras disponible para el uso del estudiantado. La compra o alquiler de equipo y su instalación en lugares adecuados debe estar acompañada por un presupuesto y un plan para el mantenimiento de este equipo. En la medida en que las computadoras disponibles para el uso del estudiantado son obsoletas y/o insuficientes, la labor del o de la docente que quiere incorporar su uso al curso se torna más difícil. En una gran cantidad de casos estos profesores y profesoras terminan comprando su propio equipo y aplicaciones, subvencionando así a la Universidad en una especie de neo-contribución pública no reconocida por el Departamento de Hacienda.

Por otro lado, sin apoyo institucional las iniciativas individuales o colectivas de profesores tienden a colapsar y conducir a la desmoralización y al agotamiento de la facultad que asume estas iniciativas. Los profesores y profesoras se sienten como el *Llanero Solitario* cabalgando en el desierto.

### **Formas de remuneración y condiciones de empleo**

El sector docente debería disponer de una cantidad de tiempo para aprender las destrezas básicas del manejo de la computadora y más importante aún, reflexionar sobre las formas en que la tecnología puede ser articulada en nuestro trabajo de formas creativas e innovadoras. Cuando se



incorpora la tecnología a un curso se añade una dimensión que produce un escenario más complejo debido a que el profesor o profesora debe mediar como facilitador de una experiencia que provea para que los y las estudiantes produzcan sus propios proyectos y experiencias educativas utilizando un ensamblaje de distintas piezas de programas, equipo de computadoras, periferales y otros. En resumidas cuentas se trata del ensamblaje de redes de humanos y máquinas que en cierta forma se organizan dentro de un sistema con vida propia.

De manera que una de las implicaciones de la incorporación de la experiencia educativa que se apoya en el uso de estas tecnologías es que la institución requiere nuevas políticas y prácticas asociadas a la cantidad, tiempo y remuneración del trabajo de enseñanza y de evaluación del mismo. En varias ocasiones los docentes hemos insistido en la necesidad de reducir la cantidad de créditos de la carga básica del profesor y exigir una paga más alta por enseñar cursos graduados. No debemos olvidar que el costo por crédito estos cursos graduados es bastante más elevado que los créditos subgraduados.

El profesorado es una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. En sus inicios los más entusiastas tecnófilos proponían un sistema educativo sin la mediación del profesor o profesora. Se trataba de proponer un escenario donde los estudiantes se involucraban directamente con las actividades de aprendizaje sin la necesidad de un profesor o profesora que interfiriera con el proceso. Sin embargo, es importante mencionar que otra literatura (Means y Olson, 1995) no sólo sugiere que ésta es una propuesta no viable, sino además equivocada. El/la profesor es una parte fundamental del proceso de aplicación y adecuación tecnológica al proceso educativo. Dentro de esta tecnología han sido destacadas las tecnologías asociadas a procesos de comunicación como Intranet, Internet, correo electrónico, *bulletin board* o foros electrónicos, *Listserve*s y las tecnologías de comunicación sincrónica; así como las tecnologías empleadas para producir material multimedia para los cursos.

Más aún, existen las posibilidades de generar un trabajo intelectual original y creativo a través de estas tecnologías. Sin embargo, tal pareciera que las instituciones de educación superior, en general, no están comprometidas con viabilizar este trabajo. Ayers (2004) alerta sobre este particular diciendo que los colegios y universidades respaldan talleres para construir materiales de enseñanza, pero no incentivan la producción de trabajo intelectual original utilizando nuevas tecnologías. Los y las docentes de reclutamiento reciente que valoran las posibilidades del medio para innovar, prefieren el *play safe* y trabajar medios convencionales que es lo que se evaluará satisfactoriamente para propósito de permanencia y ascensos. “Stick to the paper” parece ser el lema, nos dice Ayers (2004).

Finalmente, para que el/la profesor/a pueda generar este tipo de trabajo no sólo debe contar con el apoyo técnico necesario, y un régimen institucional que reconozca su trabajo, sino también con un ambiente de trabajo que favorezca y facilite la colaboración entre los pares. Este tipo de atmósfera permite generar diversas estrategias de colaboración entre los docentes interesados en integrar la tecnología a la educación, como lo son: grupos de discusión utilizando *Listservs*, uso activo del correo electrónico para intercambio de información y la producción de *websites* o portales electrónicos y *weblogs* que sirvan a su vez, de fuente de información y desde luego, una buena cafetería donde podamos sentarnos a conversar dentro de la tradición “cara a cara”.