

ALCANCES y CARACTERISTICAS
de la INNOVACION CURRICULAR
en el PLAN SOCIAL EDUCATIVO

Dirección de Proyecto:
Ana María ZOPPI

Equipo de Investigación:
Susana ARGÜELLO
María Cristina ROJAS
María Graciela BARRIENTOS
Sandra Silvana COCA
Erika Roxana FILIPELLI
Guillermo R. GALÁN
Sandra A. QUISPE
María Cristina TOLAY

"Hemos de buscar el currículum, no en la estantería del profesor sino en las acciones de las personas inmersas en la educación.

Shirley GRUNDY

1. INTRODUCCION

A partir de un vínculo de intercambio científico que nos propusimos desarrollar entre dos proyectos de investigación:

- **el de Gestión Escolar en Condiciones Adversas de la Universidad Nacional de Entre Ríos dirigido por el Lic. Germán Cantero, y**
- **el de Procesos de Producción de Innovaciones Curriculares de la Universidad Nacional de Jujuy dirigido por la Lic. Ana María Zoppi (PRO.IN.C.), surge el trabajo del que pretendemos dar cuenta en este informe.**

El citado proyecto U.N.E.R. procura como una de sus estrategias, analizar la gestión escolar que había dado lugar a la participación de 517 escuelas primarias pertenecientes a todas las provincias del país en uno de los programas compensatorios que desarrolla el Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación: el denominado "Estímulo a las Iniciativas Institucionales", en el año 1994.

Con este propósito elaboró dos instrumentos de relevamiento:

- **un Cuestionario sobre Dirección Escolar e Iniciativas Institucionales en el Nivel Primario (formulario A) y**
- **otro Cuestionario Personal para los Directores responsables de las Iniciativas Institucionales (formulario B)**

El formulario A se estructuraba en tres partes, con información relativa a:

- escuela
- iniciativa/proyecto, y
- organización y gestión

Con los datos relativos a iniciativa/proyecto se procuró describir y captar la diversidad de iniciativas y detectar la existencia de proyectos institucionales; caracterizarlos según sus líneas de acción; clasificarlos según su amplitud o cobertura; rastrear sus orígenes y antecedentes; detectar indicios sobre su solidez y grado de desarrollo; captar el nivel de responsabilidad y dedicación que demandan y la diversidad de actores que convocan.

El proyecto de investigación de la U.N.E.R. como contribución al PRO.IN.C. (Proyecto de Investigación de la UNJu) intentó indagar además, sobre el carácter de "Innovación Curricular" que sus propios responsables asignan, en algunos casos, a estas iniciativas institucionales, para luego solicitar, en el formulario B, una narración de la historia de estas innovaciones.

Los formularios con sus respectivas instrucciones, se enviaron en octubre de 1994; el lapso de recepción de las respuestas se amplió hasta marzo de 1995.

Al final de este período se habían recibido 177 respuestas procedentes de todas las provincias. Por razones metodológicas, se debió descartar el 24 % de ellas y encarar el procesamiento de los 134 formularios de escuelas que respondían con razonable confiabilidad a los parámetros establecidos por el programa de U.N.E.R. como su población objeto ... A saber: Escuelas primarias cuyas iniciativas hubieran sido seleccionadas por el Plan Social y que atienden a niños que, de acuerdo a un conjunto combinado de indicadores pueden considerarse pertenecientes a "sectores más necesitados".

2. OBJETIVOS y PROCESOS de TRABAJO del PRO.IN.C. - UNJu

Asumiendo su propio recorte de su objeto de investigación, el PRO.IN.C. venía trabajando desde 1993 en el análisis de las representaciones vigentes en torno al tema de la "innovación curricular".

Acorde también con su recorte de población en estudio, circunscripta a escuelas y docentes de la provincia de Jujuy, limitó a ese ámbito sus observaciones.

Afirmando la intención de generar articulaciones con otras investigaciones paralelas y eventualmente complementarias, accedió con interés y satisfacción a la invitación formulada por el director del ya citado proyecto de la U.N.E.R., que daba la posibilidad de contrastar sus apreciaciones con los datos que pudieran obtenerse de ese ámbito. Agregar esta mayor información nos permitió trabajar orientado por los siguientes objetivos:

1. ANALIZAR la relación entre innovación curricular "autónoma" e "inducida" (o extrínseca), teniendo en cuenta la conducta seguida por los docentes frente a la alternativa del Plan Social, que podía llevarlos, en nuestra opinión, a buscar consolidar proyectos preexistentes o bien a generarlos "reactivamente" en función del apoyo institucional ofrecido.
2. COMPARAR las ideas y prácticas observables en acciones caracterizadas por sus propios protagonistas como "innovaciones curriculares" en dos situaciones:

a) Proyectos surgidos espontáneamente de los docentes en Jujuy y que no contaban con apoyo político-educativo específico y

b) Proyectos presentados por escuelas de todo el país para ser incluidas en el Plan Social Educativo como vía para obtener reconocimiento oficial y financiamiento.

Acercas del proceso de trabajo cabe destacar, a su vez, dos aspectos:

1. El material empírico que se analizó: y que fueron los protocolos respondidos al formulario B por parte de los directores de las escuelas que habían asignado carácter de "innovación curricular" a sus experiencias, aceptadas o seleccionadas por el Plan Social Educativo, y

2. El grupo de personas responsables de la tarea, que estuvo integrado por pasantes de grado y posgrado de la Cátedra de Evaluación de Proyectos, bajo la supervisión de las profesoras; Susana Argüello y Cristina Rojas y la coordinación general de la directora del PRO.IN.C.

3. CARACTERIZACION de los ESTABLECIMIENTOS

Al respecto, el informe de la investigación de U.N.E.R. destaca que "la primera impresión que se obtiene de una visión de conjunto" de la información recibida, es que la misma corresponde a establecimientos escolares de gran dispersión y diversidad.

La dispersión se observa al ubicar geográficamente a las escuelas y constatar en el mapa resultante que "éstas aparecen distribuidas desde el altiplano próximo a la frontera con Bolivia hasta la Patagonia Austral y desde la Pampa bonaerense, en el este, hasta la Cordillera de los Andes. Dentro de esta diversidad, el universo estudiado se distribuye en un 26 % de escuelas urbanas, un 36 % de suburbanas y un 38 % de rurales.

El 58 % de la muestra corresponde a instituciones de mediana magnitud (desde 100 a 499 alumnos) y un 23 % corresponde a pequeñas escuelas (menos de 99 alumnos).

A partir de definiciones operacionales construidas por la investigación U.N.E.R., se encuentra que las escuelas estudiadas pertenecen, en un 25,4 % al grupo que enfrenta condiciones de "alta adversidad" (alimentan diariamente a más del 80 % de los alumnos entre otros rasgos) y un 57 % al grupo caracterizado como de "adversidad media".

Aquí cabe también destacar, en relación a los proyectos estudiados, que se pudo detectar un grupo de 24 escuelas (25 %) que concursaron con iniciativas que constituyen en sí mismas verdaderos proyectos institucionales. Otro grupo mucho mayor (75 % restante) presentó iniciativas centradas en áreas curriculares o temas, y en problemas y destinatarios específicos, algunos de cierta amplitud, otros muy puntuales, y en todos los casos difícilmente clasificables como proyectos institucionales.

4. PROYECTOS ESCOLARES y PLAN SOCIAL

Teniendo en cuenta el primer objetivo que para esta actividad se propuso el PRO.IN.C., importa el análisis de los modos de operación de los directores de escuelas, frente al desafío de la innovación educativa. Así emergieron en nuestro equipo de investigación preguntas tales como:

¿Cómo incide el Plan Social sobre el "accionar proyectivo" de la escuela?. El proyecto o su motivación ¿existía de alguna manera, antes, en la vida institucional? Si así fuera, ¿qué relación hay entre los proyectos ya generados por las escuelas y el Plan Social? ¿Fueron desplazados? ¿Fueron enriquecidos? El Plan en sí mismo, ¿determinó la emergencia de nuevos proyectos? ¿o sesgó en algún sentido los preexistentes? ¿Los proyectos que se canalizan por el Plan Social tienen rasgos comunes con los proyectos generados por la institución?

A estas preguntas se intentó responder a partir del análisis, inicialmente cuantitativo, de datos que se extrajeron de la narración de la historia de cada una de estas iniciativas. Al hacerlo, obtuvimos los siguientes resultados; (sobre un total del 68% de las escuelas, pues en un 32 % no fue posible extraer esa información del relato).

I. El proyecto o su motivación, existía de alguna manera antes del Plan Social en la mayoría de los casos: 53 % de las respuestas son afirmativas en ese sentido.

II. Alentadas por el Plan Social, sólo reconocen haber formulado proyectos específicos el 15 % de las escuelas participantes en esta ocasión.

III. Ante la emergencia del Plan, aquellos proyectos preexistentes en general no fueron desplazados (sólo ocurrió en el 1,48 % de los casos).

IV. Las escuelas decidieron aprovechar los recursos de apoyo oficial y financiero que se ofrecieron, para afianzar sus iniciativas y permitir condiciones más favorables para su desarrollo. Se afirma esto de alguna manera en el 38 % de los formularios analizados.

A partir de estos datos, parece ratificarse la capacidad de generación de proyectos por parte de las escuelas, que había advertido el PRO.IN.C. en su primer informe y que en Jujuy reveló un 63% de las escuelas que estaban llevando a cabo acciones de innovación autónomas.

Aquí también aparece información empírica que da cuenta de la capacidad de los docentes para plantearse y decidir estrategias que les permitan alcanzar los objetivos educacionales que se representan y asumen.

Esta información cuantitativa nos permite responder en un primer momento a las preguntas iniciales. No obstante, nos parece necesario profundizar el análisis desde una perspectiva cualitativa para: aprovechar más la información recopilada por el PRO.IN.C. como la aportada por el Plan Social; hacer un análisis comparado y buscar otros datos relevantes acerca de los procesos que desencadenan el surgimiento y concreción de la innovación.

Procederemos al análisis siguiendo el esquema que elaboramos en el PRO.IN.C. y que nos permitió distinguir elementos comunes y diferenciales de los proyectos en estudio.

Aquí intentaremos observar en función del objetivo N° 2, entre otras cosas:

- si el "contenido" de las iniciativas institucionales es el mismo o no y, eventualmente, en qué radican las diferencias;

- cuáles son los "problemas" a los que se busca responder a través de los proyectos, en uno y en otro caso;

- si las innovaciones son o no sentidas como "recortes" específicos sobre el fondo común de la vida cotidiana de las escuelas, si se reconoce a su emergencia una definida ubicación en el tiempo, y cómo se percibe y con qué se asocia esa instancia de su "iniciación";

- cuáles son las intenciones u objetivos explicitados como fundamentos de los proyectos;

- etc.

4.1. El "contenido" de las iniciativas institucionales reconocidas como "innovaciones curriculares"

Aquí cabe recordar lo obtenido por el PRO.IN.C., cuando analizó ya más cualitativamente el contenido de las acciones que fueron reconocidas por sus actores como "innovaciones curriculares".

Las categorías que resultaron construidas en esa ocasión daban cuenta de realizaciones ubicables en tres grandes grupos:

a) Cambios en el modelo didáctico: significaban el 38% de los proyectos y se referían a cuestiones vinculadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje: replanteo o jerarquización de objetivos, actualización y selección de contenidos, modificaciones en las estrategias de enseñanza y evaluación, entre otras.

b) Cambios en el funcionamiento institucional: significaban el 37% de los proyectos y suponían la ampliación de la concepción de currículum, para contener la dinámica de desempeño de los distintos roles en la comunidad educativa; la emergencia de grupos de trabajo, conformados por los distintos actores; la valorización de la labor interdisciplinaria y de los vínculos que se sostengan con la comunidad; etc.

c) Cambios en las concepciones docentes: significan el 25% de los proyectos y se refieren a acciones auto-generadas de perfeccionamiento o a los intentos de desarrollar prácticas orientadas por nuevas concepciones teóricas acerca del aprendizaje, la evaluación, el currículum, etc.

A estas categorías sólo parcialmente respondieron las iniciativas institucionales reconocidas por el Plan Social. Además de las citadas, se hizo necesario reconocer un nuevo rubro que permitiera dar cuenta de otro tipo de actividades que aparecían con un peso importante. A grandes rasgos, se trata de proyectos centrados en la formación para el trabajo y en emprendimientos productivos que, en varios casos, adoptan formas de organización cooperativa para la implementación de talleres, huertas, viveros, granjas, etc. que permitan mejorar la promoción y producción de productos de la zona.

A juicio de los colegas de la U.N.E.R. algunas de estas iniciativas, según el relato de sus responsables, actúan como un trampolín para saltar sobre el currículum oficial y encarar propuestas superadoras que articulen objetivos educativos, sociales y culturales. Estas, a su vez trascienden por lo general las necesidades inmediatas de los alumnos e intentan responder, también, a las de la comunidad y del medio

circundante.

El material empírico analizado, nos muestra que los proyectos productivos agrarios y de capacitación laboral representan el 45,58% de la muestra. La misma incluye a los proyectos vinculados con la producción de materias primas y de manufactura y, en menor porcentaje, la capacitación laboral.

4.2. Problemas cuya superación se busca a través de la innovación

Dentro de la categoría "problemas" en el Plan Social, encontramos dos ejes fundamentales, presentes en casi todas las escuelas, principalmente en las de zonas marginales.

a) Factores ambientales. Aclaremos antes que utilizamos este concepto en el sentido que le asigna Sara Paín, quien considera "factores ambientales del aprendizaje", al entorno material del sujeto, las posibilidades reales que le brinda el medio y la cantidad, calidad, frecuencia y redundancia de los estímulos que constituyen su campo de aprendizaje habitual. Interesan en este aspecto las características de las viviendas, del barrio, de la escuela; la posibilidad de tener acceso a los lugares de esparcimiento y deportes, así como a los diversos canales de cultura, es decir, los periódicos, la radio, la televisión, etc.

Como factores ambientales reales, presentes en los datos registrados de las encuestas, textualmente se manifiestan casos como los siguientes:

"parte de una situación problema: grupo marginado por el lenguaje, el vestido, la alimentación, la vivienda, el transporte, los caminos, la educación, la salud ... teniendo como actividad prioritaria el trabajo con rodeo (puesteros de estancia, el único asalariado el padre) ..."

Dichos factores, por la diferencia de oportunidades educacionales que lleva implícita, son determinantes en muchos casos, de problemas de aprendizajes.

En este sentido la distribución de la educación es parte del problema de la distribución social, y su logro depende del establecimiento de bases equitativas para el funcionamiento de la sociedad, es decir, de mecanismos tendientes a que las necesidades básicas de la población en cuanto a la alimentación,

salud, trabajo, ingresos y cultura sean satisfechas.

b) Inadecuación de las escuelas a las necesidades sociales

El malestar educativo es percibido e interpretado de modos diversos por la sociedad y por los distintos actores institucionales: crisis, anemia, bancarota, fractura con la realidad, desintegración, desconexión, son algunos de los términos asociados a la educación. Lo que ocurre en nuestras escuelas hoy, es que en mayor o menor medida, éstas perdieron su especificidad, debido a las alarmantes demandas existenciales que llevan los educandos a las aulas.

Atendiendo al compromiso de intentar alternativas, es que los docentes justifican algunos de estos proyectos:

"Debido al alto índice de fracaso escolar, el equipo interdisciplinario propone acciones pedagógicas y sociales, basadas en un currículum elaborado institucionalmente, y que compromete a docentes, padres, instituciones y miembros de la comunidad a implementar estrategias innovadoras para revertir dicha situación." (protocolo 017)

Además de la búsqueda de salidas pedagógicas a esta grave crisis económica y social, algunos proyectos, como lo hemos enunciado antes, intentan hacerse cargo de las necesidades más globales de la sociedad.

"Este proyecto nace de la necesidad de instrumentar una apoyatura con salida laboral: de transformar la escuela en un centro de trabajo y recreación. Desde hace tres años funciona en esta escuela un proyecto a nivel comunidad y ahora se hace extensivo a los niños. Sus objetivos son: instrumentar en costura, arte culinario, artesanía, deportes, dactilografía, computación, etc." (protocolo 006)

A este tipo de situaciones también se responde con proyectos productivos, como el siguiente:

"Es un proyecto agrario cuyos ejes más salientes son: mejorar la calidad de vida de la matrícula, intentar la auto-producción de verduras para el comedor escolar, generar conductas de respeto al medio ambiente, etc." (protocolo 027)

Entre otros, este fragmento representa la preocupación manifiesta de los educadores, que cotidianamente deben enfrentarse a problemas de carácter asistencial, con el costo consecuente de postergar la transmisión de saber que el desarrollo científico y tecnológico indican como adecuado para que los jóvenes puedan entender e intervenir en el mundo actual y en su realidad inmediata, rompiendo de esta manera el cumplimiento de su contrato establecido con la sociedad.

No debe olvidarse que para llevar a cabo su función específica, la escuela debe contar con un currículum que procure una distribución más equitativa de saberes, que tienda a reforzar las tendencias a la equidad y la igualdad social.

Desde esta perspectiva, la escuela deberá redefinir su contrato: *"... el mismo deberá contemplar la lógica cívica que requiere la construcción de un órgano democrático, la lógica doméstica que demanda equidad, para que el destino sea una construcción social e individual no predeterminada por las biografías anticipadas; la lógica económica sin que ésta aliene a las otras y la lógica de la construcción de nuevos conocimientos que reclama la distribución del saber ya acumulados"*. (Frigerio-Poggi-Tiramonti)

A fin de avanzar en la redefinición de este contrato debería tomarse como recaudo que las respuestas dadas no se circunscriban a una sola de estas dimensiones: por ejemplo, la salida desde lo económico (escuelas productivas, formación laboral, etc.)

Estos dos ejes que hemos identificado guardan estrecha relación y podría decirse que de la coexistencia de ambos devienen consecuencias tales como repitencia, desgranamiento, marginación, pérdida de la función específica de la escuela, entre otros.

A juzgar por las evidencias aquí recogidas, es a las escuelas concretas a quienes se les plantea el desafío de "dar la cara" frente a esta situación. Al hacerlo, asumen decisiones que las llevan a proponer la innovación como salida autónoma y contextualizada que tanto modifica el campo del currículum escolar (como se observa en el trabajo de la UNJu) como las prestaciones sociales de carácter más general, que aparecen más atendidas y desarrolladas en las escuelas que, enfrentadas a condiciones adversas, intentan aprovechar la apoyatura específica del Plan Social.

A propósito de las innovaciones estudiadas por el PRO.IN.C. cabe destacar aquí, en un intento de comparación que,

por el contrario, se advierte como "problema desencadenante de las iniciativas" la apreciación de las fallas de la escuela, que se inicia con la conciencia del propio malestar ... Es la propia insatisfacción de los maestros, su sensación de aburrimiento y cansancio, la falta de alegría y de gratificación, la que los lleva al límite de lo tolerable. Al advertirlo, se interesan por intentar algo diferente que les permita inicialmente "sentirse mejor". Aparecen recién, las preguntas: ¿qué significa la escuela? ¿a qué debe la falta de interés y entusiasmo que provoca en todos los que circulan por ella? ¿a quién y para qué sirve? para llegar finalmente a "¿qué podemos hacer?" (PRO.IN.C. - SECTER-UNJu, 1995, Segundo informe académico).

4.3. El inicio de la innovación

Los proyectos, en tanto caminos que remiten a un hacer en función de objetivos, contenidos y estrategias que se desenvuelven en un tiempo y espacio históricos, tienen un punto de partida, un momento de inicio que se engarza en la vida cotidiana y la quiebra.

Los sujetos concretos para comenzar a promover algo, se apoyan en imágenes-objetivos que reciben, que proyectan, que imaginan, que diseñan, que concretan.

Algunos relatos nos permiten analizar más este aspecto en las iniciativas del Plan Social.

* *"Los inicios no son fáciles, todo esto requirió de un largo proceso ... que preparó el terreno humano para que gestara nuestra propuesta de trabajo".* Estos son inicios que reconocen a los sujetos como agentes ocupados y preocupados por la creación de condiciones socio-institucionales que permitan la acción instituyente: éstas no son la resultante mágica de una imposición. Aún cuando no se explicita en estos términos, la "formación" del proyecto es tanto o más importante que su formulación.

* *Iniciar un proyecto también puede ser " ... una idea que nace a partir de observar cómo la escuela no ofrece igualdad de oportunidades en el aprendizaje de los niños ...",* un modo de ver la realidad que se apoya en el principio de igualdad, que cuestiona y analiza las condiciones sociales para adoptar objetivos, guías y medios para la acción, para lograr un fin determinado.

* *"Fue elaborado... como una alternativa que movilice a toda la comunidad educativa a colaborar y participar en los aprendizajes escolarizados del niño, ayudándolo a ser creativo, espontáneo, solidario, crítico, capaz de comunicarse adecuadamente y de proseguir la búsqueda de conocimiento",* inicios marcados por la participación y la colaboración de los agentes que intervienen en el proceso.

* *Empezar también es cuestionarse ¿qué está pasando?, es describir y explicar la realidad de la escuela: "Como primera medida se determina el diagnóstico ... después de muchas horas de trabajo se desarrollaron las actividades. Para cada una de ellas se hizo menester mantener entrevistas con: personajes característicos del lugar, autoridades, comerciantes, industriales ..."*

* *Comenzar un proyecto puede estar condicionado por la necesidad de responder a una imagen-objetivo que se recibe, en este caso dentro de un marco de transformación educativa: "El proyecto se inicia al recibir la institución un comunicado del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Proyecto Estímulo a las Iniciativas Institucionales). Se realiza un consenso con los docentes y se decide por la biblioteca de la escuela. En diciembre del año '93 se lo organiza y se lo envía a la zona IV, Consejo General de Educación, donde es evaluado y se lo envía a Buenos Aires para una nueva evaluación. En agosto del '94 recibimos noticias de nuestro proyecto, el cual había sido evaluado en forma positiva y resultaba ganador junto con otros ..."*

A las escuelas en general, como hemos visto, esta situación no les sorprende: el proyecto o sus núcleos germinales son preexistentes a la emergencia de las políticas asistenciales. Antes que nadie, ellas deben enfrentar los problemas concretos de la gente que acude a las aulas, aún con necesidades que incluyen y sobrepasan lo educativo.

Aparece siempre el reconocimiento de un origen y por ende de un quiebre en las rutinas habituales. **La innovación es posible y puede ser autogenerada, pero no es ni la constante ni la totalidad de la vida cotidiana de la escuela** en la que muchas prácticas, de todas maneras, continúan inmutables. Acerca de esto, nos parece necesario destacar al menos dos cuestiones:

a) desde la perspectiva socio-dinámica de los procesos de innovación esta emergencia inicialmente fragmentaria es un rasgo común que hasta puede pensarse como ineludible.

b) desde el análisis de la gestión debería estudiarse si este recorte, cuando se potencia desde un "exigido tratamiento diferente" hasta en lo financiero, no termina por ser una "acción adyacente", e incluso, invasora de la dinámica institucional por la cantidad de energía "ad-hoc" que termina demandando.

4.4. Los objetivos de la innovación

Formular los objetivos implica definir qué es lo que se quiere hacer y hacia dónde se va a ir, lo que encuentra significado en el contexto inmediato de la realidad educativa que enfrenta cada institución escolar, en la cotidianidad de su vida. Generados en este contexto de condiciones adversas, volvemos en esta categoría a encontrar un fuerte sesgo de los proyectos en su orientación hacia la satisfacción de las acuciantes necesidades sociales. Girando en la búsqueda de soluciones económicas, en relación con las cuales lo educativo es, en todo caso, un medio, la representación del alumno deseado es concretamente, en algunos casos, la de un trabajador, tal como se observa claramente en el siguiente ejemplo:

- *Objetivo General: Lograr una preparación para desempeñarse en la vida laboral dentro de las posibilidades de la edad cronológica y mental del niño en esta comunidad.*

- *Objetivo Específico: Instrumentar en costura, corte y confección, remallado, arte culinario, artesanía, deportes y dactilografía y computación (para mujeres). A los varones instrumentar en: electricidad, plomería, deportes, dactilografía y computación."*

* *Elevar el nivel de los alumnos en el dominio de una actividad que favorezca su integración en la zona donde vive y mejorar las condiciones de aprendizaje mediante el estímulo recibido por ese trabajo.*

* *Aprovechar los recursos naturales del medio (la madera) en trabajos de carpintería.*

Aquí resulta evidente que la angustia creada por las condiciones adversas del medio, dan lugar a respuestas en las que la escuela asume, de la manera que puede, la búsqueda de alternativas frente a estas problemáticas: desocupación, inciertos horizontes laborales de los padres y de los alumnos, pobreza, analfabetismo, dificultades en la lectura, bajo rendimiento escolar, son vividas como urgencias a ser atendidas, a las que los maestros no pueden ni quieren dar la espalda.

Articular estas intenciones de las iniciativas del Plan Social con las relevadas por el PRO.IN.C. lleva a advertir algunas diferencias ... Aseguraban los maestros en este último caso, al referirse al PARA QUE de las innovaciones que generaban, que se orientaban fundamentalmente en la búsqueda de algún valor educacional al que consideraban todavía no suficientemente logrado: creen necesario, entonces, formar un alumno diferente a través de aprendizajes diferentes. ¿En qué?. En primer lugar **activo**, como una vía necesaria para llegar a ser, por sobre todo, **crítico**: de sus propias situaciones y conductas, de las de los demás, de las de la sociedad.

Así la educación puede contribuir a mejorar la calidad de la vida cuando al menos las condiciones de sobrevivencia están aseguradas. Asumir que esto no siempre es así, lleva a los docentes a plantearse otras ineludibles prioridades en sus objetivos: el aprendizaje se focaliza hacia lo instrumental y hacia la satisfacción de las necesidades más inmediatas de la subsistencia en la vida cotidiana.

4.5. La participación en la decisión y en la ejecución

Como es conocido, existe una profunda crisis que afecta nuestra sociedad en los aspectos económicos, sociales y educacionales.

En palabras de María Teresa Sirvent, en su documento "Investigación Participativa aplicada a la Renovación Curricular" : "La crisis incluye decididamente la búsqueda de la democracia a la vez que impacta la consolidación y profundización de los procesos democráticos. Esto nos obliga entonces a ubicarnos en un escenario caracterizado por contradicciones, que generan limitaciones objetivas a la participación real y que dificultan tanto la conquista de la misma, por parte de la mayoría de la población, como así también toda experiencia participativa en el ámbito educacional".

Si a esta realidad le agregamos el contexto en donde nacen los proyectos, derivados del Plan Social, que es una decisión del estado con una política asistencialista, entenderemos que la "participación" por mucha carga emocional o política que pueda tener, está muy lejos de designar con precisión realidades específicas.

Acorde con lo anteriormente citado un director expresa:

* " ... Al llegar la invitación para dicha iniciativa, yo quería que mi escuela redacte un proyecto, tomando en cuenta lo que siempre conversamos, pero todos los docentes se mostraban pesimistas, incrédulos, de que si presentaban podía ser seleccionada nuestra escuela, hasta que convencí a tres docentes y proyectaron con los objetivos que a mí me gustaba ..."

Otra directora dice:

* " ... cuando llega la propuesta del P.S.E. nos dieron cinco días para armarlo, por ello no se refleja todo lo que se hacía y no tuvo la participación del total de los docentes".

En ambos discursos, se encuentran elementos coincidentes, en lo que respecta a la falta de ejercicio participativo, fundamental para un crecimiento democrático. En el primer discurso es notable el descreimiento de los docentes, de tener un espacio en donde sea factible su participación y en el segundo se entrevé una contradicción y en consecuencia una limitación para la participación, al contar con tan poco tiempo para la elaboración del proyecto. Se puede agregar que una participación, limitada por el tiempo y falta de información, es una pseudo-participación, que además genera sentimientos de frustración, con la consiguiente inmovilidad de los supuestos participantes.

Aquí, cabe diferenciar entre formas reales de participación y formas aparentes. La pregunta que surge es ¿qué es participación real? María Teresa Sirvent dice que esta " ... ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones, inciden efectivamente en todos los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones". ¿Qué significa esto entonces? que estamos hablando de una participación en la toma e implementación de las decisiones, así como también en su evaluación permanente.

En lo referente a la participación en la toma de decisiones, resultan ilustrativos los siguientes discursos:

* "La primera tarea fue realizar un diagnóstico de nuestra realidad: del contexto del niño y de nuestra escuela, a conciencia, buscando los elementos positivos y detectando los negativos, los recursos para nuestra labor educativa."

* "A partir del intercambio entre docentes, alumnos, padres (grupos pequeños y cooperadora) se arriba a un consenso, sobre características y niveles de participación, problemáticas, objetivos y metas a lograr".

En los dos discursos citados, se pueden encontrar elementos de análisis, que nos permiten decir que **en la toma de decisiones** sobre qué proyecto implementar, se realizaron reuniones con el objeto de decidir qué hacer.

Es interesante contraponer a lo anterior otros discursos, como por ejemplo:

* " ...se formó un grupo, con el propósito de redactar la propuesta, luego de consultar bibliografía, estos cuatro docentes prepararon un anteproyecto..."

* " ...En un primer momento, cuando se elabora el primer proyecto, gran parte de los docentes no se involucró responsablemente en él. En el segundo proyecto, premiado en el año '94, la temática obligó indirectamente a que se comprometieran en su totalidad y así lograr un real trabajo de equipo". (Protocolo 035).

En los casos citados fueron sólo unos cuantos docentes quienes participaron en la toma de decisiones.

Si nos referimos a la implementación de estas decisiones, como así también, a quienes las llevaron a cabo, encontramos:

* "Esto fue algo gratificante tanto para alumnos, docentes y padres, ya que nos permitió trabajar mancomunadamente con la comunidad y los niños, mejorar la relación con alumnos de otros turnos".

* "Desde hace tres años funciona en esta escuela, un proyecto a nivel comunidad con amplia repercusión en las madres de alumnos y vecinos, a cargo de la dirección de la escuela, maestro de Educación Tecnológica y profesores del CO.NE.T.".

Si tenemos presente que la participación simbólica es

es aquella que se refiere a acciones que inciden en grado mínimo en la gestión institucional y que genera la ilusión de ejercer cierto poder, tendríamos que reflexionar acerca de si estos elementos, que recogimos en estos discursos son suficientes para referirnos a una participación real.

En nuestra opinión consideramos que nuestro ejercicio en la participación es aún joven: si bien está presente desde algunos de sus matices, no está pulido y esto tiene estrecha vinculación con el contexto histórico social en el que vivimos.

Quizás actuar y pensar, reflexionar sobre estas ambivalencias, nos permitirá crecer a través de la experiencia en el ejercicio de nuestros derechos, que implica sin duda nuestro compromiso en la participación.

Desde una óptica optimista, nos inclinamos a creer, que estos obstáculos, conforman los primeros pasos hacia una participación real, sin embargo pensamos, hay que estar alertas para no confundir la misma con situaciones de verticalismo autoritario enmascaradas, que suelen ser frecuentes en el sistema escolar, sobre todo en esta instancia de ejercicio de roles de conducción o dirección.

4.6. La auto-evaluación de los Proyectos

La evaluación en sus distintas manifestaciones tiene como función alcanzar la comprensión del funcionamiento del proyecto en el contexto para el que fue diseñado, a través de la confrontación de su racionalidad y su efecto educativo. Es decir, aquellas metas u objetivos, enfrentados directamente con la realidad institucional o comunitaria. De esta manera, quienes participan en la evaluación y los medios que utilicen para llevarla a cabo deberán tener en cuenta la proporción de los esfuerzos realizados por los docentes, el análisis de las condiciones en que dicho proyecto se desarrolla, el contexto histórico-social y político por el que está atravesando, por sobre todo rescatando la práctica innovadora del docente, que pudo encontrarse aún antes de la implementación del Plan Social Educativo.

La siguiente expresión ilustra lo anteriormente expuesto:

* *"Todo esto requirió de un largo proceso que preparó el terreno para que se gestara nuestra propuesta de trabajo ... esta nueva forma de implementar la enseñanza - aprendizaje ...*

Esta innovación vino de la mano de aplicar en el ciclo inferior, la psicogénesis, como propuesta para la enseñanza de la lectura-escritura ... Durante el año 1993 se implementó en lo que sería 1° y 2° grados, ya en 1994 se amplió el ciclo inferior con excelentes resultados gracias a que la propuesta siguen en pie. En el 1995 se hará extensible a los otros dos ciclos, ya que un grupo del ciclo inferior está en condiciones de pasar al ciclo medio".

Como puede observarse, los docentes a medida que realizan su propia evaluación, van posicionándose frente a la situación, interpretándola y realizando desde allí las modificaciones pertinentes.

Aquí resulta interesante observar cómo la auto-evaluación permite reconocer las dificultades y también, en el mismo movimiento, valorar los aprendizajes que resultan de la práctica. Asegura un docente, por ejemplo:

* *"Considero que la falta de experiencia nos llevó a elaborar un proyecto muy ambicioso, con exceso de actividades comunitarias, dejando un poco de lado las actividades pedagógicas, que mejoren la enseñanza". (Protocolo 030)*

Un programa, además de sus resultados buscados, puede generar espacios para la discusión o el diálogo entre los docentes que conforman la institución, permitiendo el análisis de los fundamentos de sus prácticas, como de su rol en la institución y su proyección en la misma.

Desde esta perspectiva, los docentes *"al dar la palabra y adaptar sus metodologías a la vida diaria de los programas, reconocen que su realidad está activamente construida por los sujetos que en ella participan y que por lo tanto, ellos mismos pueden cambiar críticamente sus condiciones de vida actuales"* (Angulo Rasco, F.).

Reflejan estas ideas las siguientes expresiones:

* *"Lo importante es cómo institucionalmente hemos crecido: planificamos".*

**"Los docentes planifican por proyectos quincenales interdisciplinariamente*

* *"El mismo ha llevado a enriquecernos en conocimientos, pero por sobre todo compartir, intercambiar opiniones, respetarse unos a los otros, arribar a conclusiones finales"*

Esta tarea realizada por los docentes de mirarse a sí mismos, como parte del proceso de implementación del programa, implica una resignificación y revalorización de sus capacidades como profesionales de la educación, como protagonistas reflexivos y críticos de su propia práctica docente, pero por sobre todo, tomar conciencia de sus capacidades como sujetos transformadores de su propia realidad educativa.

Es importante rescatar el valor de los procesos y no sólo (aunque también) el de los resultados. Es decir que es importante saber cómo se hacen las cosas, cómo es organizada la institución, etc. tratando de encontrar y valorar la forma en que se producen dichos cambios.

Por último, a lo largo de este trabajo pudieron verse distintos caminos que, por un lado, generaron espacios de autoreflexión y análisis de la situación y por otro lado, participación tanto a nivel institucional como de otros ámbitos de la comunidad.

ALGUNAS APRECIACIONES FINALES

A modo de consideraciones que, creemos, emanan del análisis comparado de las innovaciones curriculares en uno y otro proyecto, podemos formular aquí las siguientes ideas:

I. A través de sus relatos, los docentes evidencian la clara percepción de que la emergencia de estos proyectos significa una quiebra de las rutinas habituales de la escuela. Establece, entonces, en su pensamiento, una serie de relaciones que operan como categorías explicativas. Advierten, por ejemplo, que en la instancia de formación del proyecto se "requirió un largo proceso que preparó el terreno humano"; se trata de "una idea que nace a partir de observar", se busca "movilizar a quienes finalmente, terminan involucrados", se puede partir de un "diagnóstico" o bien ... "recibir un comunicado", emanado de los niveles centrales de conducción educativa.

II. La mitad, al menos, de los proyectos presentados tienen el carácter de "innovación autónoma", en el sentido de autogenerada institucionalmente antes de la oferta de financiamiento por parte del Plan Social, (reconocemos esto tanto cuantitativamente, en el 53% de los casos; como cualitativamente, al corroborar esta información con los relatos). Ante esto, parece oportuno destacar que, en general, los proyectos son "construcciones" sociales e institucionales que necesitan determinadas condiciones para su emergencia y desarrollo y muy difícilmente puedan constituirse si sólo operan como desencadenantes la "indicación" o la "oportunidad" externas. Al contrario, el movimiento social intrínseco más bien se orienta a aprovechar los recursos de apoyo oficial para afianzar y desarrollar iniciativas que habían o estaban germinando en el mismo entramado institucional de la escuela.

III. Comparado con los proyectos formulados en "condiciones normales" (que fueron relevados en Jujuy por el PRO.IN.C.), estas iniciativas presentadas al Plan Social por escuelas que funcionan en "condiciones sociales adversas" muestran claramente, por un lado, que la "lectura" de realidades socio-económicas diferentes es cabalmente realizada por los docentes, de tal manera que acomodan el accionar institucional de la escuela en función de esas circunstancias diferenciales; y por otro, que la necesidad sentida de enfrentar la "pobreza" que caracteriza a estas poblaciones desfavorecidas lleva, desde el imaginario docente, a la formulación generalizada de proyectos productivos y de capacitación laboral (carácter que planteó la necesidad de considerar esta categoría como específica para el Plan Social, para contener un abultado casi 46 % de las iniciativas).

IV. Se advierte entonces que estas innovaciones están fuertemente determinadas por las exigencias derivadas de los factores socio-ambientales y la inadecuación de la escuela, en su enfoque academicista homogeneizador, para responder a ellas. A su vez, en el caso de poblaciones no necesariamente signadas por la adversidad (como las relevadas por el PRO.IN.C.), los "problemas" a ser atendidos emanan más de la insatisfacción y el "malestar" sentidos en sí mismos por los docentes, cansados de la falta de logros y la indiferencia propios de una institución que queda desfasada en el tiempo.

V. A esto se agrega otra diferencia significativa : desde la formulación de los objetivos declarados por los proyectos se infieren (determinados seguramente por las necesidades sociales y educacionales diferenciales que los maestros evidencian reconocer) también diferentes representaciones acerca del sujeto que se busca formar y, por ende, de enfoques curriculares derivados. Aflora entonces, como intención predominante (registrada por el PRO.IN.C. en condiciones sociales generales de sobrevivencia asegurada) la búsqueda de valores educacionales a los que se considera no suficientemente alcanzados, fundamentalmente, los que llevarían a lograr una persona en primera instancia "activa", como vía necesaria para llegar a ser "crítica": de su propia situación y conducta y de las de la sociedad en su conjunto. A grandes rasgos, en cambio, se encuentra en las iniciativas del Plan Social, un interés por alcanzar el logro de un "trabajador", para lo cual el aprendizaje se focaliza en lo instrumental hacia la satisfacción de las necesidades más inmediatas de la vida cotidiana.

VI. Ajustándonos al contenido de estos relatos acerca del proceso de generación y desarrollo de las iniciativas aprobadas, no parecen advertirse con la generalización que se desearía, auténticas experiencias de participación real. Algunos factores con los que se vincula ese hecho son intrínsecos a la dinámica socio-educativa institucional (pesimismo, incredulidad) y otros derivados de los mismos mecanismos de implementación del Plan Social (falta de tiempo para la formulación del proyecto, por ejemplo). Antes dijimos y lo destacamos aquí, que el protagonismo se percibe centrado en los directivos y algunos docentes, los demás miembros de la comunidad educativa parecen, simplemente, "colaborar" en la implementación.

VII. Aprovechando la posibilidad de involucrarse, la experiencia en general es evaluada como satisfactoria para quienes están participando. Se ve fundamentalmente una clara conciencia del proceso de implementación y sus eventuales consecuencias en el tiempo, sentidos no sólo como impacto sobre el medio sino también como modificaciones en la propia conducta y en una mayor integración de los grupos que comparten la tarea.

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, Michael W. 1986. *Ideología y Currículo*. Madrid. Akal.
- APPLE, Michael W. 1989. *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en Educación*. Barcelona. Paidós.
- CANTERO, Germán y equipo de investigación. 1996. *Informe de avance de la investigación sobre "La Gestión Escolar en Condiciones Adversas"*. Paraná. U.N.E.R.
- FREIRE, Paulo. 1985. *Pedagogía del Oprimido*. Argentina. Siglo XXI.
- GIROUX, Henry A. 1990. *Los Profesores como intelectuales: Hacia una crítica del Aprendizaje*. Barcelona. Paidós. M.E.C.
- GRUNDY, SHIRLEY; 1991; Producto o praxis del curriculum; Madrid; Morata
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA. 1993. *Acciones Compensatorias 1994 del Plan Social*. Buenos Aires
- PAIN, Sara. 1983. *Diagnóstico y tratamiento de los Problemas de Aprendizaje*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- SIRVENT, María Teresa. 1990. *Investigación participativa aplicada a la renovación curricular*. Instituto de Ciencias de la Educación. UBA. Facultad de Filosofía y Letras.