

EL PENSAMIENTO en la PRÁCTICA
de los DOCENTES GENERADORES
de INNOVACIONES CURRICULARES

Dirección del Proyecto:
Ana María ZOPPI

Equipo de Investigación:
Susana ARGÜELLO
Alejandrina JUAREZ
María Cristina ROJAS
Juan Ricardo RUIZ
Graciela WAYAR

"La comprensión de un significado es una experiencia comunicativa, de donde, la comprensión de una manifestación simbólica exige esencialmente la participación en un proceso de entendimiento".

Jurgen HABERMAS

1. FUNDAMENTOS

1.1. del objeto de conocimiento

Al equipo de trabajo le interesaba especialmente avanzar en una mejor comprensión y valoración de los supuestos conceptuales, de los referentes intelectuales, en fin ... del **pensamiento** implicado en las prácticas de los docentes, particularmente, de aquellos que se involucran en procesos de mejora educativa, en acciones y proyectos de innovación curricular.

A partir de un supuesto casi obvio: ninguna actividad humana es ciega, por ende la de los maestros tampoco lo es, nuestra inquietud era rescatar y develar las razones, la lógica que determina y articula estos haceres profesionales.

Coincidimos con Carr y Kemmis (1988) cuando señalan que "El hecho de que se depositen expectativas en una práctica, implica necesariamente la posesión de algunas creencias previas y de algunos supuestos, en virtud de los cuales se explican y justifican aquellas expectativas".

Las teorías y creencias de los docentes representan el amplio acervo de conocimiento que poseen y que determinan sus conductas y decisiones. Se construyen y modifican en relación con las diversas experiencias de socialización como maestros que hayan tenido oportunidad de vivir.

Al analizar estos saberes -denominados **pensamiento práctico del profesor**- Angel Pérez Gómez afirma que:

"Con la crítica generalizada a la racionalidad técnica, desde diversos frentes teóricos y distintas comunidades académicas, aparecen metáforas alternativas para representar el nuevo papel que debe jugar el profesor como profesional enfrentado a situaciones complejas, comunidades académicas, aparecen metáforas alternativas para representar el nuevo papel que debe jugar el profesor como profesional enfrentado a situaciones complejas,

cambiantes, inciertas y conflictivas. El profesor como **investigador en el aula** Steuhouse, 1975); **el profesor como profesional clínico** (Clark, 1983-Griffin, 1985); **el profesor como práctico reflexivo** (Shon, 1983 - 1987) ... Aunque cada una de estas imágenes y metáforas del profesor ofrece matices distintos y énfasis diferentes, en todas ellas subyace el deseo de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula. Más bien parten de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos, y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos."

Assumiendo entonces la idea del **currículum como proceso**, acordamos con Steuhouse que: "La cualidad clave que se necesita en una escuela, si ha de producirse un desarrollo, es la capacidad de reflexión. Es decir: una capacidad para revisar con sentido crítico y de un modo reflexivo los propios procesos y las propias prácticas."

Afirmamos con esto nuestro interés por conocer más profundamente ese pensamiento involucrado, desarrollado o reflexionado en la práctica docente, aprovechando para ello una situación que puede ser a estos fines, considerada como favorable. Recordemos que, en el momento de este estudio (Julio 94) a las escuelas de educación básica de la Provincia de Jujuy no les habían llegado más impactos que la implementación, en 1978, de los **Lineamientos Curriculares** elaborados en esa ocasión. A raíz de ello, habían sido sólo algunas acciones esporádicas y coyunturales de perfeccionamiento docente las que habían acercado **nuevas concepciones teóricas** a las escuelas. Todo el resto debería ser asignado más bien, a los procesos que naturalmente definen la formación de los maestros: tanto en los profesorados en los que se logra la acreditación y habilitación como docentes, como en las escuelas, en las que la cotidiana vida institucional va determinando las conductas.

1.2. de la metodología:

A partir de las representaciones que los docentes sostienen sobre la "innovación curricular" se abrió la posibilidad de profundizar el conocimiento acerca del "discurso" que sostiene las prácticas reconocidas como tales.

Articulado con ese trabajo descriptivo y cuantitativo anterior, entonces, se desarrolla esta segunda etapa, orientada, ahora, por una mayor intención de carácter interpretativo.

Así, se decidió cumplimentar una instancia presencial, que permitiera un vínculo más directo en la devolución de esos primeros resultados, y, simultáneamente, una consideración más detenida de esos proyectos, de sus características y de las verbalizaciones que, en términos de sus protagonistas, los explican, los narran, los justifican y los aprecian en sus dificultades y logros.

Asumido esto por los responsables académicos (equipo de investigadores del PROINC, de la UNJu) e institucionales (cuerpo técnico de supervisores del Consejo General de Educación) en una de las habituales reuniones de coordinación, llevada a cabo en el mes de abril, se decidió programar para mediados de año, (concretamente, para la semana comprendida entre el 11 y el 15 de julio de 1994) una serie de encuentros presenciales (cinco en total) que permitieran tomar contacto con los docentes involucrados en esos proyectos de innovación curricular.

A partir de la convocatoria realizada a través de la supervisión, entonces, se llevaron a cabo estas Jornadas en:

- HUMAHUACA;
- PALPALA
- SAN SALVADOR
- SAN PEDRO y
- LIBERTADOR GENERAL SAN MARTIN,

con una asistencia total aproximada de 300 docentes de las escuelas invitadas dando prioridad a las que ya habían declarado en las encuestas estar realizando innovaciones curriculares.

Aquí cabe destacar que, para facilitar el informe de sus proyectos, por parte de los maestros que los han gestado y desarrollan, se dió una consigna de presentación oral (sobre la base de diez minutos de exposición y diez de respuesta a las preguntas que se formulan desde los participantes) en las que se pedía tomar en cuenta aspectos tales como:

- ✓ ¿Por qué se pensó en realizar la innovación?
- ✓ ¿Para qué? ¿qué se buscaba con ella?
- ✓ ¿Cómo surge la iniciativa? ¿De quién?
- ✓ ¿En qué consiste? ¿Cómo se desarrolla?
- ✓ ¿Quiénes intervienen? ¿Quiénes la rechazan?
- ✓ ¿Cómo la evalúan?

entre otras consideraciones posibles.

A raíz del enfoque interpretativo que se buscó asignar a esta etapa de la investigación, se utilizó como recurso técnico la grabación de todos los enunciados, con el consentimiento de los expositores, quienes evidenciaron durante los Encuentros un gran interés y expectativa por un lado, y una conducta de franca colaboración, por el otro.

Al seleccionar las técnicas para recoger información, hemos desestimado aquí el uso de instrumentos especialmente contruidos pues podríamos correr el riesgo de distorsionar o condicionar las expresiones de los participantes. Antes bien hemos preferido como estrategia esta "presentación pública" de las experiencias: sus razones, sus determinaciones, etc. desde la voz de sus propios protagonistas. Así hemos generado y nos hemos involucrado, en términos de Angulo Rasco (1990) en "un proceso interactivo y social, que se encuentra en una especie de continuo con los modos normales con los que la gente se conduce para conocer e interpretar su propia realidad". Aún así debemos aclarar que lo de "modo normal" aquí no alude a que se trate de una práctica habitual sino, de una situación inteligible y esperable en el ámbito socio-cultural en que se desarrolla este estudio: el de las escuelas y sus docentes, acostumbrados a las situaciones de "reuniones" en las que puede darse el hecho de intervenir para comunicar su experiencia.

Acercas de los alcances de este trabajo en relación con la producción de conocimiento científico, resulta honesto declarar que, al menos en esta primera etapa, nos ubicamos en la fase que Woods (1993) llama "trabajo etnográfico básico" y en la cual la expectativa inicial no va más allá de intentar una interpretación de los datos con una primera producción de enunciados teóricos de carácter fundamentalmente descriptivo. Acorde con esto, no pretendemos todavía ensamblar los resultados en marcos analíticos más abstractos o generales (fase 2) y, mucho menos "comprobar" ninguna variable.

A la luz del pensamiento de este autor, nos orientamos por una de las rutas que reconoce en esta encrucijada de la etnografía educativa: la de utilizarla par "promover el trabajo en colaboración con los profesores, incidiendo en la dimensión práctica del conocimiento producido, lo que entroncaría con la "investigación-acción".

Además, aquí compartimos y suscribimos las ideas de Lucía Garay (1994) cuando enuncia "La crisis de la escuela cambia de contenidos, efectos y causas, según la posición del que habla. Las metas, contenidos y estrategias de los proyectos, también. No es la voz de los enseñantes y aprendientes la que resuena (habitualmente) en los proyectos: los reciben hechos ¿Qué sucederá si recuperan la palabra, la fe en su capacidad de crear, el sentido de su relación pedagógica, la escucha a las necesidades educativas reales, la intención de producir en y para una democracia viva?".

"Es evidente que es imposible hablar de proyecto sin remitirlo al hacer de alguien -individual o colectivo- ¿Proyecto de quién, y para quiénes?. Sujetos concretos en un espacio y en un tiempo, es decir, en un momento histórico. Sujetos que piensan, que sienten, que fantasean y sueñan, que imaginan y proyectan, que se relacionan y vinculan, se rechazan y se oponen; que desean y hacen o no hacen ... "

Así, con la emergencia de estas voces, hasta ahora silenciadas, esperamos ofrecer elementos que permitan superar la representación dominante de que las escuelas son "una" realidad y hubiera solo "una" manera de entenderla y vivirla.

Acerca de esta "negación de la heterogeneidad" dice Nélida Landreani (1994): "A pesar de esa contundencia simbólica, cotidianamente se despliegan prácticas docentes que rompen con la rutina del orden y del consenso. Es posible reconocer múltiples expresiones de heterogeneidad: son muestras de que la univocidad aparente de sus representaciones se quiebran en prácticas alternativas, formas de autonomía, que los maestros intentan esforzadamente llevar a cabo con sus alumnos. Estas son propuestas que surgen en todas las escuelas y que son ignoradas y hasta negadas, desvalorizadas hasta por los propios actores. La institución oculta estos múltiples compromisos, individuales y colectivos, que la carecer de sostén institucional, resultan precarios, efímeros e inconclusos ... La autonomía docente no está prevista, Su ocultamiento y el sentido histórico de la concepción de la gestión escolar que sostiene, debe explicarse en términos más generales, como la naturaleza conservadora del capital cultural dominante que la sociedad política establece para el sistema educativo en su conjunto. El discurso docente no

es homogéneo: sintetiza una compleja gama de sentidos. Un estudio que no penetre en la producción de estos sentidos, está condenado a interpretar el resultado formal de la hegemonía".

2. LAS DIMENSIONES ANALIZADAS

2.1. Condiciones con las que se asocia la emergencia de las innovaciones

Al analizar los relatos que los docentes realizaron sobre sus proyectos y actividades innovadoras del curriculum, pusimos especial atención a la pregunta: ¿qué hace posible la innovación? ¿Cuáles son las condiciones con que puede asociarse su emergencia?

Al respecto, pudimos efectuar una primera observación: los maestros reconocen a estas prácticas una definida ubicación en el tiempo. Aportan precisiones, dicen con claridad "**nosotros empezamos esto en tal año, o en tal ocasión**". Aquí se advierte, entonces, que ellos **recortan** estos procesos sobre el fondo común de las rutinas de la vida cotidiana en las escuelas.

A raíz de esto, insistimos con nuestra búsqueda: ¿qué pasa en esos **momentos iniciales**? ¿A qué atribuyen ellos esa posibilidad y esa decisión de comprometerse en algo diferente?

Así, luego de analizar exhaustivamente los informes presentados, hemos encontrado las respuestas que ubicamos en este apartado. Es tanta la diversidad y riqueza de las **razones** enunciadas por sus distintos protagonistas que hemos debido construir, para dar cuenta de ellas, las categorías específicas que se detallan a continuación:

2.1.1. *Articulación del trabajo docente:*

Al respecto, parece evidente que la innovación curricular no es posible desde el trabajo solitario de algún docente. No hay, prácticamente, ningún testimonio de alguna situación así a la que los mismos docentes le asignen legitimidad. Al contrario, aparece una **inter-acción dialógica** entre actores institucionales toda vez que se **enciende la mecha** de la innovación. Además, es necesario destacar que esa integración no involucra sólo a los maestros en una relación horizontal, sino también a los niños, a los directivos y, en algunos casos, también a los padres de los estudiantes.

Acerca de esto, hay claros relatos como éstos:

"Les preguntamos a los alumnos ¿Qué opinaban ellos sobre las Materias especiales? ¿Porqué, en esas horas, era mayor la indisciplina?. Ahí nos juntamos todos, es decir, Docentes Especiales y Docentes de Grado y elaboramos un trabajo a partir del área de ciencias. En fin, hemos logrado una integración. No ha sido fácil. Lo que más nos costó es trabajar las cuatro maestras juntas; sentarnos a elaborar las carpetas y las actividades; las evaluaciones hacerlas en forma integral; ... Que los chicos comprendan que éramos cuatro personalidades distintas y que nosotras también nos respetamos entre sí. Hemos logrado el año pasado un resultado que nosotras estamos contentas".

SAN SALVADOR (Zona IV)

Algunas veces, como en este caso, la articulación de iniciativas y esfuerzos conduce a la cabal constitución de **equipos docentes**, nucleados para el desarrollo conjunto y solidario de proyectos de aprendizaje, en los que se comprometen las tareas de planeamiento, conducción y evaluación didáctica.

Algunas otras veces esta integración adquiere perfiles diferentes, por lo que resulta posible distinguir una segunda categoría:

2.1.2. Autogestión de espacios de estudio:

Antes de decidir **qué hacer** en el intento de mejorar el curriculum, se evidencia y aflora, en las necesidades y en el pensamiento habitual de estos docentes, una especial inquietud por **prepararse**, abriendo para ello sus horizontes teóricos y técnicos, a través del estudio.

Aún cuando se denuncia con insistencia, tanto en los ámbitos académicos como escolares, que es una constante del trabajo docente la disociación teoría-práctica y hasta el **rechazo** de la teoría por parte de los maestros, en el encuentro que esta investigación ha permitido con colegas que producen innovaciones

curriculares, no parece ser ésa la situación, pues es muy frecuente en estos casos la apelación a la teoría como modo pertinente de fundamentación.

Además de eso, no obstante, hay otra **razón** presente en la argumentación de **por qué** los docentes movilizan sus energías en aras de la concreción de innovaciones curriculares que, extraída de su propio discurso, nos permite reconocer una tercera categoría:

2.1.3. Auto-evaluación de la Práctica Docente:

Afirman esto, por ejemplo, los docentes, en la siguiente expresión:

"Con respecto a nuestra Institución se comenzó con el replanteo de las prácticas educativas, porque se habían observado las limitaciones y la falta de interés que había. Tanto la falta de interés del personal docente, como del niño, el porqué del rechazo del niño a la escuela. Se habían planteado algunas hipótesis con algún grupo de los docentes; cuando hay suspensión de las actividades escolares o cuando hay asueto, es el vibrar de los niños que están recontentos y "rechochos" ¿Porqué los niños se sienten felices fuera de las escuelas y no son contenidos en las mismas escuelas? El ¿Porqué no son contenidos? De ahí se comenzó con el replanteo de las prácticas docentes, con la cuestión de los roles de los docentes y directivos.

PALPALA (Zona IV)

A partir de estos enunciados se advierte que los maestros sienten como problema, no sola la tradicional **falta de rendimiento** de los niños, sino, fundamentalmente, su **falta de interés**. Aquí junto a ellos, cabría preguntarse: ¿Qué significa la escuela? ¿a quién convoca? ¿ofrece alguna cosa que sea realmente significativa para los que deben convivir en ella?. Así se puede llegar a admitir que son las mismas funciones y roles: de la escuela, de los directivos, de los docentes, los que deben replantearse, desde la propia conciencia, la propia

reflexión, el propio **encuentro**.

Aún más, aparece en el análisis de su realidad hecho por estos docentes, una consideración muy particular del lugar de los niños, lo que nos lleva a destacar, como otra categoría explicativa utilizada, la siguiente:

2.1.4. Atención de los intereses de los niños:

Agrupamos en este rubro, expresiones en las que se evidencia tanto la percepción de la **pasividad** a la que son condenados algunos estudiantes, como la visualización del lugar más activo que, como contraparte, juegan en la moderna vida social.

Al respecto hay testimonios como éstos:

"Nos encontramos con alumnitos muy quietos, con muchas dificultades motoras en la expresión y en la motricidad en general.

Las tres pertenecemos a distintos grupos. Entonces pensábamos qué es lo que podíamos hacer. Incluso para nosotras la tarea era muy pesada porque los chicos estaban muy quietitos, no tenían motivación para hacer ningún tipo de tareas, no jugaban. Entonces nos pasábamos por ahí, toda la tarde sentadas, tratándoles de hacer algún picado, un recortado, lo que estaba en el programa, éso era lo que estaba en el programa.

Entonces, bueno, nos sentamos a replantear, a ver qué es lo que podíamos hacer, porque incluso para nosotras era muy tediosa la tarde.

Entonces es así como surge este proyecto."

SAN SALVADOR (Zona IV)

A la misma inquietud responde, según se advierte en el siguiente testimonio, esta otra iniciativa:

"La maestra de quinto grado comenzó desde el año pasado partiendo de la apatía que tenía el niño; que no hablaba, que no escribía, que no leía

(...) Bueno, no sabía cómo hacer y comenzó a preguntar qué quería, o sea que sin querer ella, sin saber, el cambio que estaba proyectando la maestra le sacó al niño: ¿qué querés hacer? ¿qué es lo que te gustaría hacer? "A mí me gustaría hacer una obra" y así simplemente, y "A mí no", y "yo querría hacer un payaso" y "yo un juguete", y de allí surgió algo que a nosotros mismos nos sorprendió porque la maestra formó un libro que son lecturas breves, sencillas, pero llenas de ese calor, ese algo que tiene el niño tan maravilloso"

PALPALA (Zona IV)

Al llegar a la escuela con estímulos y capacidades enriquecidas por su práctica social algunos estudiantes se constituyen en un auténtico desafío que conmociona a los docentes. A modo de referencia de esta situación, caben las siguientes expresiones:

"De pronto los docentes se daban cuenta de que los alumnos pedían más de lo que los docentes estábamos dando y que así nos estaban sobrepasando y en ese mismo nivel, nos pasaba a los directivos que, de pronto, nos encontrábamos con los docentes que nos planteaban cosas, nos cuestionaban cosas y nos pedían más o sea, se daba en todos los niveles."

PALPALA (Zona IV)

Aunque en este rubro podría contenerse toda la **lectura** que sobre la realidad de los niños plantean, desde sus propios esquemas conceptuales los maestros, nos parece importante distinguir como una categoría diferente, la que se describe a continuación:

2.1.5. Análisis crítico del rendimiento de los alumnos:

A fin de ser consecuentes en el rigor con que deberían trabajarse estos datos que revelan el pensamiento, las actitudes y las preocupaciones de los maestros, es necesario aclarar que la apreciación de deficiencias y logros en el rendimiento de los niños, en general, no es realizada desde un trabajo formalizado y sistemático de control de conocimientos, como podría ser el resultante de la elaboración y aplicación de pruebas o actividades especiales de diagnóstico o evaluación. Al contrario, llama la atención que los docentes **detectan** las competencias de los estudiantes en las situaciones cotidianas vividas en la escuela y, desde eso, asumen naturalmente **saber** cuáles son los problemas fundamentales a ser atendidos.

Al **leer** la situación de la escuela para evaluar sus aportes, es muy significativa la relevancia que estos maestros le asignan al posicionamiento de la misma, no sólo en relación con el alumno, sino fundamentalmente, con la comunidad. A raíz de ello, hemos debido configurar otra categoría para dar cuenta de este hecho:

2.1.6. Autoevaluación institucional:

Al respecto, en este trabajo hemos relevado (en este caso particularmente en escuelas urbanas) algunos enunciados que reflejan la posibilidad de realizar esta **autoevaluación** de la escuela poniendo en tela de juicio los modelos de enseñanza que tradicionalmente aplica, las relaciones inter-personales en su ámbito, las normas y reglas de funcionamiento establecidas ... en fin, la totalidad del sistema institucional que da lugar, de hecho, a un **currículum oculto** pero real. A modo de testimonio cabe este relato realizado por una directora:

"¿Cómo surgió el Proyecto". En base a un diagnóstico efectuado para ver cuáles son los indicadores positivos, en un primer momento y cuáles son aquellos que, si bien podrían llamarse "negativos", hemos preferido llamarlos "obstaculizadores" que hacían que la oferta de la escuela no responda a la requisitoria social del grupo de pertenencia de la institución. Es así como nos preguntamos Cuál es el rol del docente?

Qué es aprender? Cuál es el marco teórico que encuadra nuestra práctica? Qué pasa con la dirección? Qué actitud tiene el equipo directivo? Se está en la práctica democrática? Somos partícipes de esta democracia todos? Nos sentimos cómodos en la escuela? El niño está en la escuela obligado? Se divierte? Se martiriza? Le gusta estar en la escuela? No le gusta?

A partir de estos interrogantes, empezamos a intentar el proyecto y entonces a revertir estos indicadores negativos (...) Así trabajamos con un proyecto institucional 93 y ahora otro proyecto 94.

El título del proyecto hace alusión a la "libertad creativa".

SAN SALVADOR (Zona IV)

2.1.7. Afirmación de una identidad institucional:

Aparece, también, en esta recopilación de **causas** de la conducta autónoma de innovación curricular dadas por sus mismos protagonistas, el caso de los **mandatos fundacionales**, que operan desde la historia institucional y siguen actualizándose en las nuevas generaciones.

Aquí hemos decidido transcribir un testimonio, que revela con claridad cómo las mismas personas que fueron producto de la escuela, son hoy los sostenedores de una actitud de desafío frente a los problemas que presenta la práctica cotidiana: éstos deben ser enfrentados con la misma fuerza, **conciencia de capacidad** y auto-valimiento que demostraron los antepasados.

Aún más, es importante destacar que, en la jornada en que se expuso, en San Salvador, esta experiencia de innovación, los relatores contaron con una evidente valoración del trabajo realizado por parte de sus colegas, que actuaron, de hecho, como **reforzadores**, al asumir posiciones que expresaban, de alguna manera, que **"de ellos, era esperable un proyecto así"**, aludiendo a que se trataba de una empresa de envergadura, capaz de sobre-pasar los límites de la escuela y constituirse en un eje educativo de la misma comunidad:

Directora:

Yo represento a la escuela (...) Está inserta en un barrio joven, si se quiere de la ciudad, pero la escuela tiene ya 136 años. Es una de las escuelas más antiguas de la ciudad. de manera que han tenido, han pasado por esa escuela diversos maestros (...). Yo tengo la satisfacción de decir que fui alumna de esta escuela, docente y ahora estoy ocupando un cargo directivo. De manera que conozco bastante bien la historia de la escuela y también la gente que pasó por allí, gente de trabajo, gente que siempre estuvo comprometida con la escuela y con la comunidad. Tanto es así que nuestros directivos anteriores ya tenían también innovaciones dentro del establecimiento. Y es como que ese espíritu de creación y de creatividad estuviera todavía inserto en la escuela porque la gente se sigue moviendo por intereses ya anteriores en la historia de la escuela.

SAN SALVADOR (Zona IV)

2.1.8. Auto-conciencia de la capacidad profesional de innovación:

Adentrándose más en este reconocimiento del compromiso profesional de los docentes con la **innovación** vivida como una práctica permanente, hemos encontrado en este estudio, testimonios tan valiosos como los que transcribimos a continuación:

"Yo en realidad, vengo trabajando así, espontáneamente, hace mucho tiempo y recién me he dado cuenta el año pasado, cuando hacía un curso, que en realidad todas estas cosas yo las hacía y bueno (...) recién veía la teoría."

PALPALA (Zona IV)

"Mi nombre es Víctor Mariano (...) Yo quería hacer un pequeño aporte a esto de las innovaciones curriculares (...) Nosotros, creo que siempre fuimos innovadores del curriculum, porque si no hubiésemos sido innovadores del curriculum la sociedad no hubiese cambiado.

En la Escuela, como en la mayoría de las escuelas que están presentes, nos encontramos con la innovación curricular desde hace varios años. La mayoría de las cosas ya se han dicho: repetirlas serían reiterativas.

Lo que queremos subrayar: nosotros no entendemos el cambio por el cambio mismo, porque está de moda. Creemos que debemos incorporar las cosas que de alguna manera son importantes, significativas para los chicos, porque sino también podemos cometer errores.

Por eso tratamos de generar espacios para organizarnos, por ejemplo, hemos dedicado algún tiempo para rever el curriculum y tratar de evitar que cada maestra cambie por sí sola. Los frutos ya los estamos viendo.

HUMAHUACA (Zona III)

2.1.9. Acomodación a exigencias técnicas

Atender a indicaciones específicas, emanadas desde los niveles centrales de la organización es, como hemos visto, una de las situaciones a las que se ven expuestos los maestros.

Averiguar cómo se resuelve esto, desde la lógica de los docentes nos ha llevado al reconocimiento de una diversidad de estrategias para la resolución del conflicto desencadenado.

Adoptar una conducta activa de **concientización** es una de las salidas, según se advierte en las palabras con que narra su experiencia esta directora que terminó por asumir, desde un trabajo institucional participativo lo que ellos denominaron un **ideario** de la Institución.

"En mi escuela se realizó un trabajo a nivel institucional. Se inició el año pasado, durante

el lapso de inscripción. Es decir, se concientizó a los docentes, de acuerdo a la nueva exigencia que había en el constructivismo, en donde el niño tenía que partir de sus aprendizajes.

SAN SALVADOR (Zona I)

A otros, como en el siguiente caso, les resulta posible advertir la coincidencia con sus propias perspectivas:

"En nuestra institución surgen propuestas de innovación a partir de la lectura de circulares enviadas por el Consejo sobre los distintos paradigmas de planeamiento, lectura y análisis de documentos. Sobre temas, pero fundamentalmente es preciso decir que no se puede precisar el momento o lugar porque surgieron acciones simultáneas de concientización sobre la necesidad de un cambio teniendo en cuenta las expectativas y reclamos de la sociedad. Concientización en cuanto a que nuestro sistema educativo estaba relegado respecto a la sociedad y su dinámica.

PALPALA (Zona IV)

A partir de la demanda oficial, que puede ser vivida como extemporánea, una respuesta posible de los docentes es la inmediata búsqueda de información y perfeccionamiento.

Aquí resulta claro, no obstante, que el sistema global de valores sostenido por los maestros, da lugar, de todas maneras, a soluciones independientes, justificadas, como en este caso, por los principios más generales de **libertad** y **democracia** como aspiraciones que deben determinar las prácticas institucionales y que deben hacerse evidentes, por ende, en la misma conducta profesional de los docentes.

"Me llamo Amanda (...) Mis maestros expondrán las experiencias que estamos logrando en el grado desde 1992, cuando acá nos citaron en Inspección. Me acuerdo clarito, nos contaban de

Constructivismo, de que hay que cambiar. Entonces nosotros al vernos antes esta expectativa, lo primero que hicimos fue llamar a una profesora, que nos enseñe todas estas cosas ¿no?

Y pagamos a la profesora, nos dió el curso, a partir de ahí sobre el constructivismo, interdisciplinariedad, aula taller, todos los temas de la actualidad. A partir de ahí comenzamos a implementar algunas cosas en las aulas. Como estamos hablando de libertad, de democracia, que la educación tiene que ser democrática, entonces, debíamos llegar a los maestros: que ellos implementen el método que quieran, que implementen la teoría que más les guste. Es así que en la escuela algunos maestros están con el aula taller, están implementando teorías nuevas y se están logrando bastantes éxitos en los niños.

TILCARA (Zona VII)

2.1.10. Apoyo de la dirección a la participación real de los docentes

Adquiere, aparentemente, una importancia significativa en los escenarios que facilitan la innovación curricular, el vínculo constructivo que, en ese sentido, se establece entre los directores y los maestros.

A eso se arriba, obviamente, desde un determinado modo de ejercer la dirección:

"Personalmente considero que el cambio no debe ser impuesto. Hay que promoverlo continuamente con diálogos, con charlas, con información, con bibliografía actualizada, porque el maestro que es obligado a cambiar, de alguna manera cambia en el momento, pero vuelve a lo de antes. Porque cambiar no sólo es cambiar el modelo didáctico sino el maestro debe saber por qué cambia, para qué cambia y de qué forma va a cambiar, y bueno de esto, puedo relatar algunas experiencias, ampliar

sobre la escuela, y es que dentro del nivel directivo se haga la apertura al maestro; la participación activa del maestro en todas las reuniones. Ya desaparece en mí el director autoritario porque le doy lugar a que él también proponga actividades que lleven al escolar, a la institución."

SAN PEDRO (Zona V)

"En ese momento surgió mi objetivo como directora: Permitir que el docente trabaje con más libertad, puede ser también porque cuando trabajé como maestra, me sentí muy estructurada, muy encuadrada, con límites (...) entonces yo no quería que mis docentes trabajen de esa forma, sino permitirles mayor libertad, mayor creatividad, al mismo tiempo para beneficiar al alumno, porque por medio de la libertad que se le permite al docente ellos lo van a bajar al grado."

PERICO (Zona VII)

Además de los directores, los docentes reconocen el importante papel que pueden desempeñar también los supervisores en la tarea de **encender la mecha** y crear las condiciones que faciliten la emergencia de conductas de innovación.

A juzgar por los enunciados de los maestros lo que resulta pertinente y productivo para este fin es, sobre todo, generar dinámicas grupales de intercambio y participación real y simultáneamente, atender al perfeccionamiento, entendiendo por tal, según se infiere, el acceso a la reflexión teórica que permita evaluar y resignificar las propias prácticas.

2.2. Los valores en los que se sustentan los proyectos de innovación.

Adentrarnos en este ítem, complementario pero diferenciable del anterior, nos obliga a explicitar las **razones** por las cuales hemos realizado esta discriminación.

Al respecto, consideramos que con el **POR QUE** que nos formulamos en el apartado anterior se pueden distinguir los "factores de contexto" que facilitan la emergencia de una innovación: ¿A partir de qué se desencadena? ¿Qué cosas cambiaron en la **rutina institucional** para hacerla posible? ¿Qué nuevos actores, o qué nuevas perspectivas generan una mirada o una conducta diferente? ¿Por qué, en fin, el **conformismo** se quiebra, en opinión de los mismos protagonistas?

En cambio, hemos acudido a la segunda pregunta, **PARA QUE**, en la convicción de que la práctica docente es una práctica profesional determinada por **valores** y resulta necesario, entonces, buscarlos en el contenido de los diferentes discursos. Al respecto, ¿qué se quiere alcanzar mediante la innovación? ¿Cuál es el logro buscado? ¿Qué imagen de estudiante deseado, de escuela deseada, de sociedad deseada está en la base de estos esfuerzos docentes espontáneamente generados?

2.2.1. Asignación de nuevos sentidos a los aprendizajes:

Al referirse, entonces, a los **valores** educacionales que los llevan a comprometerse y generar procesos de innovación curricular, los maestros muestran, en las distintas intervenciones registradas por esta investigación, una gran consistencia. Así, hay casi consenso en torno a algunas ideas, tales como la de buscar y promover estudiantes **activos**, por un lado y **críticos**, por otro. A través de las siguientes citas se da cuenta de ello:

"Yo les voy a leer la fundamentación de nuestro proyecto. Lo que se propone con este proyecto es que nuestros niños adquieran desde los primeros años una conciencia de interacción, estimulando ciertas conductas que nos lleven a crear situaciones de aprendizajes que les permitan aprender con la realidad: descubriendo, experimentando, comparando, seleccionando, observando e investigando y confiando en sus propias posibilidades.

-Así nosotras decimos que el chico tiene que vivenciar el aprendizaje a través de sus propias

experiencias. También investigando -la propia conciencia lo va a llevar a la investigación- profundizar conocimientos, no solamente en la forma práctica manual sino también en lo intelectual, en la cultura general del chico."

SAN SALVADOR (Zona IV)

"Nosotras estamos buscando que el chico sea más crítico como en todas las otras escuelas. Atento, crítico, reflexivo, abierto ... sea un SER HUMANO en toda su plenitud y no un autómatas que acepta lo que le dicen de afuera.

SAN SALVADOR (Zona IV)

Aún más, este tipo de consideraciones parece encontrarse en la base de la fundamentación con que los maestros **explican** su afinidad con concepciones teóricas sobre el aprendizaje que, desarrolladas en el campo científico de la psicogenética, han llegado al discurso educativo y, concretamente, a las prácticas escolares, de la mano de los docentes que han decidido adoptarlas.

A esta razón se debe que, como una categoría específica, requerida por el análisis, hayamos debido distinguir la siguiente:

2.2.2. Adopción de una determinada concepción teórica:

Afirma esto con mucha claridad Juan, un docente:

"La directora nos pidió un exhaustivo estudio de las etapas evolutivas del chico en la escuela que para mí, personalmente, fue de gran importancia. Porque a partir de allí, al planificar, comencé a tener en cuenta los intereses motivacionales de los alumnos. También muy importante porque en base a ese conocimiento de la evolución del chico, planificar contenidos de significatividad. Bueno, en la planificación, la señora nos dió una amplia libertad para optar por realizar proyectos, ejes

temáticos, según la característica de cada maestro y de acuerdo a sus posibilidades. A mí personalmente esa libertad la he tomado en un sentido muy apropiado para mí porque también me gustan las nuevas corrientes pedagógicas, psicogenéticas. Es decir con todas esas teorías que tengan que ver con la reivindicación del alumno, la valorización personal, la forma como el alumno apropia los objetos de conocimiento. Que como les dije en este proceso, en este camino de la docencia, son muy significativos."

LEDESMA (Zona VI)

Agrega una directora, en expresiones que reflejan la congruencia con este ideario:

"Nuestra escuela es muy nueva, tiene recién cuatro años de funcionamiento. Comenzó con un proyecto educativo que tenía como pilares pedagógicos la nueva teoría constructivista. Eso no quiere decir que comenzamos con el cambio total, porque sabemos que el cambio empieza por cada uno de nosotros y fundamentalmente somos personas y debemos respetarnos el crecer y el tiempo de cada uno. Nuestro primer paso y nuestra actitud de cambio fue aprender a escuchar a los niños frente a la presentación de cada objeto de conocimiento. Y un poco descartar la concepción de que los niños son recipientes a los que tenemos que llenar sino que son sujetos activos que tienen mucho para dar y que tienen posibilidades de interactuar con los docentes y sus propios compañeros. Seguimos caminando en ese proceso de cambio pero siempre respetando el ritmo y la realidad de nuestros docentes. Paulatinamente cada uno se fue sintiendo más seguro, fue innovando a nivel áulico y cada vez hasta que nos largamos a hacer un proyecto a nivel institucional, un proyecto completo implicando a los niños a nivel institucional. Como fue el del año pasado sobre las elecciones ..."

LEDESMA (Zona VI)

Al respecto, dicen también docentes de la QUEBRADA:

"Soy docente de la escuela (...) Bueno, nosotros empezamos el año pasado (1993). Hicimos una reunión de reflexión los que habíamos encontrado bibliografía acerca de las implicancias sociales que tenían una escuela tradicional y una escuela constructiva. Entonces, este ... tuvimos las características, por ejemplo, de la tradicional que intentaba formar personas individualistas, acríticos, enciclopedistas ... entonces vimos las diferencias con la escuela constructivista, en ser crítico, reflexivo, autónomo y solidario, o sea, que eso nos gusta mucho a todos los docentes y dijimos qué vamos a hacer para cambiar nuestra escuela tradicional a nuestra escuela constructivista y ver lo que necesitábamos los seres de hoy, de toda nuestra escuela."

TILCARA (Zona III)

2.2.3. Atención de los rasgos culturales de la comunidad:

A partir de lo enunciado por los maestros al presentar sus propias experiencias de innovación curricular, se advierte una tercera fuente explicativa de los argumentos que justifican este interés por comprometerse, de una manera autónoma, en el cambio educacional: es la preocupación por adaptar la escuela y su servicio a las demandas educativas de cada comunidad.

Aquí resulta ilustrativo el testimonio del Centro de Educación No Formal:

"Los objetivos esenciales de nuestro centro son: Primero, caminar hacia una educación abierta; Segundo, participación de la comunidad y de las organizaciones intermedias en la definición de sus proyectos; Tercero, atender las necesidades socio-económicas, culturales, recreativas y sanitarias propias de cada comunidad y por último, que los

currículum sean evaluados participativamente. Nosotros creemos que nuestro currículum lo vamos a ir elaborando participativamente con la comunidad y participativamente, significa que nos debemos de callar para escuchar también a la comunidad y por ese lado tener a lo mejor esquemas investigativos que nos permitan interpretar los intereses de la gente que hasta el momento no los tenemos. Yo creo que esto es un desafío constante para todos los docentes."

HUMAHUACA (Zona III)

Así planteado, el tema está tan presente en la reflexión de estos docentes que, en el transcurso de las mismas jornadas, tuvimos ocasión de participar en debates muy ricos que insistían en los alcances de esta finalidad y función de la escuela.

Atender los rasgos culturales, o forzarlos más allá del límite impuesto por el respeto a las diferencias, es una tensión permanente que se refleja en el discurso de pedagogos contemporáneos y, también, en el de los colegas que nos acompañaron en esta ocasión.

Acerca de esto, es representativo el diálogo que transcribimos a continuación:

"Soy de la escuela (...) y estoy a cargo de la Dirección desde el año pasado. La innovación curricular surgió de un intercambio de experiencias, por un grupo de docentes. Hemos trabajado también con los ejes temáticos y hemos logrado que el niño salga de ese ... de su entorno familiar, que es un chico cohibido, sumiso ... a pasar a ser un niño sociable, cooperativo, poniendo por supuesto de manifiesto la vocación de docente, para permitir que el propio niño construya su propio conocimiento en base a su propia actividad y con el apoyo y la colaboración del maestro."

VALLE GRANDE (Zona VI)

Participante:

"Escuché en reiteradas ocasiones que se hace hincapié en "respetando la cultura"; "Respetando la idiosincrasia de las personas ..."

Creo que como característica de los chicos de la Puna, son personas calladas y de pronto nosotros queremos hacerlas extrovertidas: que digan, que hablen, que cuenten y eso creo que no respeta la costumbre familiar. Yo creo que sí, que hay que hacer personas que puedan expresarse, pero tampoco hay que querer "transformarlas" en algo que no son."

Al analizar esta cuestión hemos encontrado, incluso, maestros que llaman **innovación curricular**, precisamente, a esta capacidad docente de asumir decisiones propias en el **recorte cultural** que realiza la escuela. A modo de ejemplo, cabe la definición dada por un docente de Humahuaca, para quien la misión de la educación se proyecta **en** la historia, **desde** la historia de un proyecto cultural propio, y **hacia** la historia de realidades, que probablemente no veremos y, menos, podemos determinar. A partir de sus expresiones, queda claro que un proyecto educativo se define en una coyuntura pero con una perspectiva de **proyecto social** que la trasciende.

"-Bueno, yo entiendo que innovación curricular es, "Adecuar los contenidos curriculares a las necesidades del alumno y a los problemas del alumno y también de la comunidad". Una de las necesidades o problemas que yo he detectado es no sólo la falta de valoración por nuestras culturas, nuestras tradiciones, que cada vez se apegan más a lo que viene de afuera, del extranjero, (lo podemos ver en los jóvenes que usan ropas con inscripciones en Inglés, no saben hablar el castellano pero escuchan música en inglés) y lo que he adoptado como innovación es apuntar a la Literatura Regional, esto es trabajando ... sin dejar de lado los textos que nos ha facilitado el Plan Social, sino incluir aquellos autores de la zona, autores de la provincia, conocer a través de cuentos, narraciones, leyendas, nuestras costumbres y nuestras tradiciones. En un primer

momento, observaba que los alumnos se avergonzaban o sentían (...) un poco de temor, aceptar que en sus familias practicaban algunas de las costumbres o tradiciones de la zona, como por ejemplo, preparar las ofrendas, dar de comer a la tierra, etc. Pero trabajando en este tema en la escuela nos dábamos cuenta de que los alumnos recién en ese momento aceptaban las costumbres y tradiciones de nuestros ancestros y que ellos conocían a la perfección y sabían explicarlas e incluso dramatizarlas (...) Y son los mejores exponentes de nuestra cultura (...) Yo pienso que eso es lo que tenemos que cultivar, valorar y no dejar que se pierdan. Para mí, eso es lo que yo he aplicado como una innovación ya concreta en el grado.

HUMAHUACA (Zona III)

2.2.4. Atención a las necesidades educativas básicas

Articulándose con ese reconocimiento de las condiciones de vida y valores arraigados en las comunidades, los maestros pueden llegar también a la percepción de las "necesidades educativas básicas" que se plantean en su medio, y responder con autonomía a la atención de las mismas. Así, definen proyectos curriculares que expresan su capacidad profesional de tomar y fundamentar decisiones en este tema. A través de ellos, asumen posiciones éticas y políticas, sustentadas en el sentido común, y sostenidas en la conciencia de "estar haciendo bien", que se retroalimenta no en los niveles centrales del macro-sistema, sino en las relaciones vinculares con los miembros de la sociedad en que la escuela desarrolla su tarea. A continuación, transcribimos las significativas expresiones de un director:

"Yo siempre he sido un innovador constante en el curriculum porque esto viene de hace muchos años (...) porque he trabajado muchos años en la Puna y nunca usé el curriculum ése que tenemos porque nunca le encontré sentido (...) nunca me sirvió para nada.

Siempre hice las cosas que yo creí que podían servir, teniendo en cuenta el lugar en donde estaba ubicada la Escuela, teniendo en cuenta la comunidad. Por ahí tal vez me he equivocado, pero siempre hice lo que me pareció que estaba bien. Como en todas las escuelas rurales, se trata de chicos que están una temporada en la escuela y después se van por razones laborales a las zonas tabacaleras.

Entonces planteamos innovar, realizar los contenidos fundamentalmente, lograr llegar a fin de año con algo que les quede en función de la vida. Entonces le dimos prioridad de importancia a la lectura, consideramos que la lectura era fundamental y para ello utilizamos los diarios locales, segundo la escritura como medio de comunicación para que el chico aprenda a escribir y redactar cartas, armar notas y armar su curriculum, para que les sirva para pedir trabajo y por supuesto

si tomamos la escritura como medio de comunicación tenemos que darle gran importancia a la ortografía (...) eso en cuento a lengua y a la gramática, sintaxis muy poca importancia.

PALPALA (Zona IV)

A este tipo de lógica se asimilan la mayoría de los testimonios que hemos recogido. Al respecto se podría decir que es muy fuerte, sobre todo, en los maestros rurales, esta preocupación por **comprender** un medio socio-cultural y, en relación con él, definir los rasgos específicos que se considera debería tener la labor docente así contextualizada.

Aquí también, no obstante, se dieron casos de docentes que referencian su tarea en relación con otros valores, que corresponden más a la **sociedad global** con que se asocia la vida contemporánea.

Atento a esto, hemos abierto, como otra categoría de análisis, la siguiente:

2.2.5. Ajuste a demandas sociales externas:

Aún cuando son menos frecuentes, valen en este sentido enunciados como éste, realizado en nombre de distintas escuelas de San Pedro:

"¿Para qué innovamos? Bueno, pensamos que debemos preparar al ciudadano del futuro mínimamente al compás de una sociedad competitiva que exige una preparación dinámica en la que el individuo pueda insertarse con mayor facilidad y pueda acomodarse a los cambios, en una palabra, para que aprenda nuevas formas de operar y generar cultura a través de las herramientas básicas que le pueda proporcionar la escuela."

SAN PEDRO (Zona V)

Acerca de esta problemática de los valores que orientan la práctica docente, a la que se asigna cada vez más importancia en el campo de la ciencia crítica de la educación (Carr y Kemmis, 1988), debemos agregar como corolario que fue específicamente trabajada en las distintas localidades de la Provincia en las que se llevó a cabo, en una fecha posterior, la instancia de "devolución" a sus actores de los avances que iba realizando conceptualmente esta investigación.

Advertimos, no obstante, que el tema tuvo relevancia debido a que los docentes participantes lo privilegiaron espontáneamente al realizar consideraciones que hubieran podido abarcar cualquiera de las otras categorías de las que daba cuenta el Segundo Informe Académico (1995) de esta Investigación, reproducido para la ocasión.

Además, debemos destacar que a la fecha de estas Jornadas (mediados de 1996) llegamos ya sintiendo en el sistema escolar el impacto generado por la determinación de los Contenidos Básicos Comunes establecidos por el Programa de Transformación Educativa para todo el país.

A esto se debió la emergencia de debates, en los diferentes grupos, en los que se enfatizaba que "tenemos que innovar en función del alumno: ... observar qué pasa allí, quién es él, cuáles son las circunstancias, detectar sus intereses y necesidades" en abierta oposición a la perspectiva academicista o logocéntrica oficial frente a la cual se planteaban

expresiones como: "el conocimiento interesa en la medida que tenga que ver con la persona que lo va a recibir".

2.3. El "qué y el "cómo" de los esfuerzos de innovación

En este apartado exponemos algunos de los aspectos innovados y las estrategias utilizadas para ello.

2.3.1. Aspectos innovados

* *Funcionamiento Institucional*

Los docentes expresan que realizan tareas que involucran el funcionamiento de la escuela.

Encaran un trabajo abarcativo de la escuela, toman en cuenta los aprendizajes de los alumnos, prácticas pedagógicas, relaciones y vínculos, etc., señalando de alguna manera que lo institucional estructura y significa las prácticas educativas y posibilita su transformación.

* *Los contenidos*

Asignan a los contenidos escolares un lugar importante dentro de las innovaciones que están realizando.

El énfasis está puesto en los contenidos disciplinares. En la selección, reorganización y/o sustitución de contenidos no excluyen a los valores ni a las actitudes.

En este proceso, los docentes:

-Asumen la responsabilidad de garantizar, legalizar y legitimar el valor del conocimiento a ser aprendido (Remedi, E.; 1989).

-Están dejando de ser los que ejecutan lo señalado por expertos.

-Intentan que en el proceso de apropiación de los contenidos, los alumnos realicen relaciones sustantivas.

-Articulan los contenidos con los que se desarrollan en las provincias que reciben a los hijos de los migrantes temporarios de Jujuy.

* *Integración de los alumnos con problemáticas sociales*

En los proyectos educativos institucionales toman en cuenta a los niños con problemáticas personales y sociales. En algunas escuelas estas problemáticas se constituyen en el centro de las actividades institucionales.

* *Articulación Escuela-Comunidad*

Otro de los aspectos centrales que aparece como contenido de la innovación es esta articulación escuela-comunidad, fundamentalmente con los padres de los alumnos. Usan estrategias que les permiten acercarlos a la escuela y compartir con ellos los espacios académicos y sociales.

También se contactan con las instituciones del barrio y organizan y desarrollan actividades en forma conjunta. Aquí se destacan los intercambios hechos con las instituciones que se dedican a la atención de la salud.

* *La teoría como contenido de las Innovaciones*

Las teorías no están ausentes en el discurso de los docentes. Aunque su incidencia en las prácticas no sea todavía absoluta, implica una posibilidad más cercana de modificación de la lógica de las mismas, orientadas muchas veces por hipótesis formuladas sólo desde la "experiencia".

2.3.2. Estrategias

Los docentes recurren a las siguientes estrategias para llevar a cabo sus innovaciones: Estudio en grupo, reuniones grupales institucionales, talleres de perfeccionamiento, reuniones con padres y alumnos.

También son de destacar las relaciones con los padres, las que están conformándose de manera diferente: los hacen participar en las decisiones de la institución y en actividades en el aula, asignándoles el rol de legitimadores sociales de su tarea.

A través de estas estrategias los docentes se ponen en contacto con nuevas prácticas pedagógicas, con un nuevo discurso, con diversas teorías y especialistas.

Sin embargo, tanto las estrategias como el desarrollo de las innovaciones les generan tensiones, temores y

sobre todo conflictos entre su formación, el saber elaborado en la práctica y las propuestas alternativas.

2.4. Qué y cómo evalúan los docentes las innovaciones curriculares que impulsan

Continuando con el análisis del discurso de los protagonistas de las innovaciones, nos parece fundamental conocer el papel que desempeña la evaluación en la innovación curricular, saber quiénes y cómo se benefician con ella, qué aspectos o niveles de la innovación se evalúan, quiénes evalúan.

Es decir, nos interesa conocer cómo aparece la dimensión evaluativa en el discurso de los docentes que promueven y desarrollan innovaciones curriculares. Al respecto, observaremos que dicha dimensión se explicita con una fuerza y variedad que merece destacarse, no sólo por la riqueza que ello implica, sino también porque demuestra que la práctica innovadora del docente es totalmente intencional y reflexiva.

Tal es así, que para el análisis de esta dimensión se impuso la construcción de las siguientes subcategorías:

2.4.1. *La Evaluación según el momento en que se efectúa*

**Evaluación inicial o diagnóstica*

Es evidente el valor que el docente le otorga a este tipo de evaluación, en tanto le permite no sólo saber cuál es el estado en que se encuentran los niños sino también sus mismas prácticas docentes en el contexto institucional.

Este tipo particular de evaluación les resulta imprescindible no sólo por los conocimientos que les brinda, sino también por su utilidad en la programación de acciones, ya que les permite "posicionarse" frente a la situación, interpretarla y desde allí plantear la innovación que ésta requiere.

**Evaluación en proceso*

Frente a la percepción casi generalizada en el sistema de que los docentes sólo evalúan resultados como indicadores de objetivos, se impone el uso que estos docentes innovadores realizan de la evaluación en proceso.

Básicamente, este tipo de evaluación aparece como lo afirma María Antonia Casanova (1992), como un medio que le permite al docente conocer cómo se está desarrollando la innovación y a la vez, mejorar y/o precisar lo que se está haciendo durante su marcha. Además del carácter retroalimentador que los docentes le asignan a la evaluación procesual, debe rescatarse también el lugar que ésta ocupa a la hora de promover aprendizajes colectivos y favorecer la comunicación entre ellos.

2.4.2. *El Docente, sujeto-objeto de la autoevaluación*

Si bien la autoevaluación está en estrecha relación con la evaluación procesual, será considerada independientemente debido a la recurrencia con que apareció en el discurso docente y por las particulares características que la definieron.

Según Miguel Santos Guerra (1993), "La autoevaluación, como proceso de **mirarse a sí mismo**, constituye una necesidad **sentida y ejercida** por los docentes y directivos que intentan transformar sus prácticas".

Dicha evaluación comprende a veces la totalidad de la institución, y en otros casos se focaliza en segmentos o aspectos concretos de la realidad escolar (rol docente, relaciones interpersonales, contenidos, métodos, concepciones teóricas, actitud, etc.)

Por su parte, se convierte en una muestra más de la profesionalidad que están asumiendo los docentes, ya que en su misma raíz se encuentra una dosis importante de coherencia al plantearse si se está haciendo lo que se propone o no y por qué, y qué grado de responsabilidad les corresponde en ello. Esta reflexión les permite proyectarse en pos de una práctica que podemos considerar más justificada, más ética.

2.4.3. *Apreciación de logros y dificultades*

En este rubro los docentes comprometidos con la innovación curricular, demuestran su capacidad de tomar distancia de los hechos, de analizarlos y valorizarlos, y exponen los resultados de sus innovaciones que son de diversa naturaleza (aprendizaje de los alumnos, clima escolar, actitudes de los docentes, directivos, padres, etc.), como así también las razones por las cuales se obtuvieron esos logros o cuáles fueron sus dificultades.

**Los logros de las innovaciones*

Los logros de las innovaciones realizadas por los docentes se sitúan en muy diversos aspectos, resaltando con ello el carácter proyectivo y ramificado de la innovación:

---Logros de aprendizaje: es evidente que toda innovación es desarrollada siempre teniendo como referencia al aprendizaje. Los logros que los alumnos van adquiriendo en las distintas asignaturas, como así también en el desempeño social y en la formación de actitudes, entre un bimestre a otro, entre un año a otro, son los logros que más satisfacen a estos docentes y por los cuales invierten todas sus energías innovadoras.

Evaluar el aprendizaje de los alumnos le permite al docente **comprender qué tipos de procesos realiza el alumno. Qué es lo que han comprendido y qué es lo que no han asimilado.** Pero además, constituye una fuente inagotable de interrogantes para los alumnos y para los mismos docentes. Les permite a éstos, repensar la innovación, rever sus estrategias y encontrar los incentivos necesarios para continuar en el proceso creativo de la innovación.

---Identidad y Tradición Oral: El hecho de que los alumnos reconozcan su identidad cultural, conociendo y exponiendo las costumbres y tradiciones de la zona, es un logro que los docentes no dejan de **"cultivar, valorar y no dejar que se pierdan ..."** (Humahuaca, Zona III). El trabajar estos temas, ya sea en el aula, o como proyecto institucional, a través de una radio comunitaria con alumnos, padres y abuelos, son las innovaciones que los docentes impulsan en su afán de regionalizar el curriculum y de rescatar el acervo cultural de la zona.

---Logros en otras áreas: Es importante destacar que para los docentes las innovaciones no sólo se centran en el aprendizaje de los alumnos, sino también en el clima institucional, sobre todo, en el cambio de las relaciones interpersonales entre directivos y docentes o entre docentes mismos.

Las innovaciones en este sentido, apuntan a jornadas y reuniones de trabajo y concientización donde se comparten las decisiones y donde se aprenden roles y actitudes democráticas. También se registran cambios en los roles docentes, sobre todo en relación al niño y al aprendizaje, y cambios en la actitud de los padres hacia la escuela.

De este modo, estamos en presencia de un proceso en donde las innovaciones impactan en la institución educativa de tal manera, que se producen múltiples aprendizajes en relación a ella,

enriqueciéndola, transformándola, creando nuevas culturas institucionales. Así, se pone en juego y se reconstruye la **matriz de aprendizaje institucional** que Graciela Frigerio (1995) define como aquella que **"remite al modo en que se vivifica la institución, se la concibe, se la construye, se la moldea, se la habita ..."**

**Las dificultades en el desarrollo de las innovaciones*

Identificar las dificultades que se presentaron en las innovaciones resulta necesario y pertinente a los fines de responder a una evaluación como proceso de comprensión y mejora.

"La evaluación no se cierra sobre sí misma, sino que pretende una mejora no sólo de los resultados sino de la racionalidad y de la justicia de las prácticas educativas" (Santos Guerra, 1993).

Esta conducta de los docentes de identificar las dificultades, habla justamente de la racionalidad con que los mismos asumen sus prácticas de innovación y evaluación, evitando caer en el abuso de rescatar solamente los aspectos halagadores de dichas prácticas, abuso éste que impide crecer o mejorar.

---Dificultades relacionadas con el colectivo docente: El recambio de docentes suele ser una situación muy común y propia de nuestro sistema educativo que no garantiza la continuidad de las personas y de los proyectos.

---Dificultades relacionadas con el uso de determinadas estrategias: El reconocer la falta de certeza en la elección de estrategias de aprendizajes en el aula, implica un proceso de autoevaluación que nos habla de la autenticidad del docente y de su responsabilidad como profesional en los hechos educativos.

---El curriculum oficial como limitador de la práctica: Los docentes saben y reconocen que no trabajan en la soledad y aislamiento de las aulas e instituciones. Saben hasta qué punto las prescripciones curriculares del sistema limitan sus prácticas innovadoras y reconocen su lugar en el desarrollo del curriculum real, transformador, aquel que se construye socialmente en la vida diaria educativa.

---El contexto social como limitador de la innovación: Continuando con las ideas del punto anterior, la escuela no es una isla, y los docentes son conscientes que el contexto -en muchos casos- social y económicamente adversos, puede tener un peso muy fuerte en sus intentos innovadores.

---La burocracia del sistema como obstaculizadora: Cuando la cultura educativa del sistema privilegia lo

administrativo frente a lo pedagógico, las posibilidades de crecimiento se aminoran, y sólo son factibles por la capacidad docente de ocupar los intersticios que la burocracia no ocupa.

2.4.4. La metaevaluación

La evaluación como proceso incorporado a la dinámica interna de las innovaciones, constituye un objeto más de la evaluación. Sucede que es tan compleja que ha de ser necesariamente evaluada para poder atribuirle valor, no solamente para analizar el rigor del proceso y sus resultados, sino porque permitirá tomar decisiones eficaces para mejorar el planteamiento, la dinámica y los modelos de evaluación (Santos Guerra, 1993).

**La evaluación acerca de la propia evaluación: un proceso constructivo.*

Al interrogarse acerca de la propia evaluación, el docente abre un proceso de cambio profundo y significativo en relación a sus modos de analizar y evaluar sus innovaciones. Se pone en cuestión qué es lo evaluado, por qué se evalúa así, con qué criterios, cómo se utiliza la evaluación para mejorar la práctica, qué otros modos pueden usarse para evaluar, etc.

**La evaluación acerca de la evaluación de la calidad.*

La evaluación de calidad, implementada externamente y homogéneamente desde políticas nacionales y referidas exclusivamente a conocimientos, se ha convertido para los docentes más que un elemento útil para la toma de decisiones, en un obstaculizador de las innovaciones ya generadas. Los docentes hacen su propia evaluación acerca de este particular modo de evaluar la calidad educativa del país, que no acepta diversidades y mucho menos toma en cuenta las decisiones curriculares que cada uno adopta para mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Finalmente, como conclusión del análisis del: "Qué" y el "Cómo" evalúan los docentes las innovaciones curriculares que impulsan, diremos que pueden identificarse dos características que permanecen como elementos constantes en toda su actividad evaluativa.

- **Siempre constituye una lectura orientada**, sea sistemática o simplemente apreciativa. Es decir, siempre implica una toma de distancia de la realidad, pero no exenta de supuestos, valoraciones y creencias.
- **Siempre consiste en un pronunciamiento acerca de la realidad**, pronunciamiento éste, enraizado siempre con la acción transformadora.

BIBLIOGRAFIA

ANGULO RASCO; PULIDO MOYANO y otros; 1990; Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza; Universidad de Granada.

CARR y KEMMIS; 1988; Teoría crítica de la enseñanza; Barcelona; Martínez Roca.

GARAY, Lucía; 1994; Análisis institucional de la educación y sus organizaciones; Universidad Nacional de Córdoba.

GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ; 1992; "Comprender y transformar la enseñanza"; Madrid; Morata.

GOETZ y LECOMPTE; 1988; "Etnografía y diseño cualitativo en investigación"; Madrid; Morata.

LANDREANI, Nilda; 1994; Escuela- comunidad: una relación conflictiva; Paraná; UNER.

SANTOS GUERRA, Miguel Angel; 1993; La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora; Madrid; AKAL.

STENHOUSE, L.; 1998; "Desarrollo del curriculum"; Madrid; Morata.

VASILACHIS, Irene; 1993; "Métodos cualitativos I: los problemas teóricos -epistemológicos"; Buenos Aires; CEAL.

WOODS, Peters; 1992; "La escuela por dentro"; España; Paidós