

**PROCESOS AUTONOMOS de
INNOVACION CURRICULAR**

**Una aproximación a los sentidos que
estructuran su producción**

Ana María ZOPPI

"Lo que hacen los agentes tiene más sentido del que saben, porque nunca saben por completo lo que hacen".

Jean Pierre BOURDIEU

Los PROCESOS AUTONOMOS de INNOVACION CURRICULAR: una aproximación a los sentidos que estructuran su producción.

Acostumbrados como estamos a la idea dominante de que las prácticas educativas sólo podrán mejorarse a través de la mediación de intervenciones políticas centralizadas, emprendimos esta investigación desde la inquietud de conocer si existían, qué características tenían y cómo se producían algunos eventuales procesos de innovación curricular generados desde el otro polo: el de la base docente del sistema educacional.

Acudimos para fundamentar esta búsqueda, a una propuesta de articulación teórica entre la innovación curricular y la profesionalidad docente.

Asumimos que, desde la constitución de la escuela pública argentina (en el contexto de las políticas orientadas a la definición de nuestro Estado-Nación a fines del siglo XIX) se impuso al sistema un enfoque pedagógico "normalizador", fuertemente autoritario y homogeneizador.

A este nuevo final de siglo llegamos, a pesar de todo el discurso ideológico que pretende negarlo, a una nueva situación de imposición hegemónica. Para lograr la acomodación del sistema educacional a las funciones que hoy le impone el capitalismo, en su nueva versión de producción flexible, se ha "bajado" a las escuelas una determinación de contenidos y de prescripciones técnicas que deben ser "respetados" por los docentes. Dado que no han intervenido en su elaboración, estos recursos terminan operando como nuevas estrategias de dominación y de control, que llevan a algunos maestros a percibir (según registros de esta investigación) que están nuevamente atrapados en una situación en la cual "su saber y su experiencia no son tenidos en cuenta" al asignárseles de manera restringida el "rol de ejecutores de las propuestas educativas".

Esta representación y esta práctica acerca de cómo deben producirse las innovaciones curriculares, anclada en un fuerte resabio positivista (asimilable en términos de Habermas (1972) al

interés "técnico" de conocimiento) "implica que el poder último se encuentra en quienes formulan los objetivos (es decir, quienes controlan el eidos = idea) porque el eidos determina lo que debe suceder". Acerca de esto, agrega Grundy (1991):

"El poder que ejerce el diseñador externo no significa que los artesanos carezcan de control sobre parte alguna del proceso. ... Pero ... se trata de poderes de reacción y no de acción ... Los artesanos pueden facilitar, cooperar y favorecer o rechazar, obstruir y sabotear. Pero se trata, en todo caso, de acciones de receptores o agentes y no de los iniciadores de la acción".

A fin de intentar una construcción alternativa decidimos internarnos por el atajo diferente que nos ofrece una particular re-significación de la concepción de "profesionalidad" aplicada al campo de las prácticas educacionales.

Advertimos entonces que **un elemento constitutivo de la definición sociológica de las profesiones** (con el que acuerdan los autores que se refieren a la problemática) **es el de la autonomía con la que trabajan y asumen decisiones y responsabilidades** respecto de los juicios hechos y de los actos cumplidos.

A partir de esta constatación, sustentamos nosotros también ese eje como definitorio y **pensamos que es, a través de la capacidad autónoma de comprender las diversas circunstancias y adoptar decisiones significativas y relevantes en el ejercicio de la tarea, que la "profesionalidad" se expresa, nutrida y sustentada en la consideración consciente y crítica de determinados fundamentos.**

Aquí se nos hace necesario aclarar que este reconocimiento de ciertos márgenes de libertad en la conducta social no se instala sobre la negación del carácter reproductor de las instituciones educativas. Antes bien, la nuestra pretende ser una perspectiva más cercana a la de la ciencia educativa crítica (Carr y Kemmis, 1986), por lo que nos orientamos a buscar sobre ese "fondo" gualtístico de la reproducción la emergencia de "figuras" en las que la dinámica social exprese también su dimensión más productiva, sustentada en el accionar de los sujetos en las tramas más finas de la vida cotidiana. Apostamos, entonces, a la posibilidad de encontrar conductas que expresen la tensión en la que se dirimen ciertos corrimientos en los valores y prácticas dominantes.

Nuestra representación del cambio educativo se sustenta en la pretensión de una concepción más dialéctica de lo social. A través de los siglos hemos podido comprobar que las formaciones sociales son históricas y que la fuerza que las transforma no

proviene sólo de intervenciones "externas". La articulación hegemónica parece siempre dominar la totalidad del espacio social, pero siempre quedan intersticios sostenidos por fuerzas endógenas que, a pesar de su fragmentación, tienen su lugar en la vida institucional: pueden resistir más de lo que pueda suponerse y pueden mantener la energía de su propio potencial instituyente.

Adoptamos, entonces, una mirada distinta para la comprensión de la innovación curricular: la del reconocimiento y análisis de experiencias que, de modo autogestionario, hayan sido efectivamente desarrolladas en las unidades educativas.

Afirmándonos en los datos recogidos en esta investigación podemos decir que **encontramos, en la segunda mitad de 1993**, (antes de la más efectiva implantación del Programa Nacional de Transformación Educativa) **un relevante conjunto de prácticas, auto-calificadas por sus actores como "innovaciones curriculares"**.

A juicio de las escuelas que respondieron al cuestionario elaborado para el relevamiento (y que constituían el 70% del universo de establecimientos de enseñanza primaria de la Provincia de Jujuy) un 63% de ellas consideraba estar realizando alguna innovación. Al describirlas, se aportó información suficiente para la identificación de 215 experiencias, que conformaron el corpus empírico de esta investigación.

A la luz de estas evidencias, **consideramos haber encontrado acciones de mejora curricular que obedecen a procesos de construcción diferentes a los promovidos desde los mega-proyectos de transformación educativa.**

Aparecen en ellas actores sociales no reconocidos habitualmente: los docentes capaces de proponer, desarrollar y evaluar, con criterios propios, asumiendo espacios profesionales de autonomía relativa, procesos educativos alternativos que, en general, permanecían soslayados, ocultos y no documentados, como islas dentro del sistema.

Aprovechando la noción de "espacio de propiedades" (Barton, 1955) procuramos delimitar para contener estos hechos, nuestra noción de "profesionalidad", desde un sistema de categorías en el que se entrecruzan innovaciones extrínsecas o auto-generadas, según sea el ámbito determinante de su emergencia y la fuerza social que las genera. Articulándose con rasgos diferentes, intentamos caracterizar las conductas de "profesionalidad" desde el eje de la autonomía o de la consonancia, en oposición a otras situaciones de dependencia o pasividad que también se instalan en la dinámica históricamente determinada de los procesos socio-educativos.

Aquí nos adentramos en la complejidad de ese fenómeno, en la trama de la vida cotidiana del sistema. Buscamos la comprensión de las representaciones con que operaban los distintos actores sociales en este campo de la innovación curricular, en ese momento de nuestra historia.

Asumimos para ello que las representaciones son "conjuntos de conceptos, percepciones, significados y actitudes" que "funcionan como organizadores del pensamiento y de la acción".

Al analizar diez (10) definiciones de "innovación curricular", producidas por actores de alguna manera intervinientes pudimos advertir en sus enunciados, que:

En el escenario definido en esta investigación (Jujuy, 1993) nadie expresó que la innovación curricular sea algo operable a nivel de los "diseños": a través de la larga historia del "currículum documento", es evidente que ya no se pensaba que ése fuera un instrumento eficiente para la transformación.

Asociado a esto, tampoco se encontraron alusiones que vinculen, necesariamente, la innovación curricular con las decisiones y mandatos de los niveles centrales de conducción política y administrativa del sistema escolar. Además, casi nadie hizo mención a que significara exclusivamente una actualización de los "contenidos". En el único caso en que un enunciado se refiere a ellos, los relativiza frente al valor fundamental de una nueva postura o actitud del docente.

Aún lo metodológico, entendido simplemente como arsenal técnico didáctico, había desaparecido de esas connotaciones de la innovación curricular.

Algunas otras reflexiones que nos merecen estos enunciados, son:

* A los autores que, por sus posiciones laborales, manejan una perspectiva "macro" del sistema educacional, les interesa especialmente la innovación en su dimensión de "**impacto**": la preocupación parece centrarse en una modificación bastante radical ("ruptura") de lo vigente, percibido evidentemente como algo casi inerte o estático ("equilibrio" - "statu quo").

* Algunos otros parecen focalizar su atención en el "**control**" de ese cambio ("acciones deliberadas" - "intencionales"; "proceso planificado"): la preocupación se carga en la intervención consciente, que genere las necesarias seguridades sobre las

conductas y sus consecuencias para no deslizarse, seguramente, a un manejo aleatorio de los emergentes.

* A nosotros nos importa especialmente la **"dimensión cognoscitiva"** de las prácticas ("resignificación"): la preocupación es la promoción del pensamiento como condición y como producto de un hacer educativo diferente.

* A quienes están más cerca de las aulas, los moviliza fundamentalmente alcanzar un mejor **"rendimiento"** en el cumplimiento de la misión que le compete al sistema ("mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje"): la preocupación estriba en perfeccionar los logros que puedan, efectivamente, alcanzar los alumnos.

* Resultaba muy fuerte de la concepción que asociaba la innovación con un **"proceso"** ("reconstrucción", "actualización", "cambio en la acción", "mejoramiento", etc.): aquí la preocupación parece estar en no perder, antes bien, ajustar, modificar, perfeccionar lo existente, como una base ineludible para toda evolución o desarrollo.

* Aparecen también expresiones que se refieren a las **"dimensiones"** en las que se sustenta el curriculum real (la "vida institucional", las "prácticas", los "procesos de enseñanza"): a quienes sostienen esto seguramente les preocupaba mejorar la urdimbre en la que se entreteje, en la vida cotidiana, la trama del curriculum como camino de aprendizajes.

* Algunos enunciados aluden también al **"actor"** de la innovación de manera explícita o implícita ("rol docente", "resignificación de las prácticas"): a partir de esto puede suponerse que la preocupación se concentra en promover una necesaria modificación en quien será el agente activo y la ineludible bisagra de cualquier modificación.

* Al intentar una integración de esta nueva y rica gama de significaciones con las que distintos actores sociales, comprometidos con el quehacer educativo, se representaban la **innovación curricular**, solamente destacamos que:

- parecía haber una mayor frecuencia de las ideas que la caracterizan como un **proceso de cambio, operado a nivel de las prácticas docentes, con la intención de mejorar los aprendizajes;**

- era auspiciosa la emergencia de un repertorio de conceptos (como los de "resignificación", "reconstrucción", "vida institucional", etc.) que dan cuenta de la utilización de nuevos referentes teóricos para interpretarla, (tales como los aportados por el movimiento de análisis institucional, el constructivismo dentro de la psicología genética, los enfoques más "pedagógicos" del planeamiento educativo, etc.)

Alusiones como éstas significan, a nuestro juicio, constataciones pero, al mismo tiempo, **advertencias del carácter profundamente histórico de las significaciones sociales, sean éstas hegemónicas o subalternas.**

A la década de los 90 habíamos llegado desde la "primavera democrática" en la que nuestra sociedad recuperó sus instituciones políticas luego de un oscuro proceso de gobiernos de facto. Allí se daban las condiciones para insistir en discursos y acciones que propiciaban y promovían el necesario protagonismo de todos los sujetos sociales. A manera de ejemplo, basta recordar el slogan "La educación está en manos de todos" que acuñó y consagró ese gran emprendimiento colectivo que fue el Segundo Congreso Pedagógico Nacional, más allá de las producciones que hubiera finalmente generado.

Anclada en ese contexto, parece congruente sostener que había amainado en el país la consuetudinaria fuerza de las tendencias homogeneizadoras y centralizadoras de las burocracias políticas. Antes bien, los distintos sectores sociales, de los que los docentes no quedaban excluidos, se sentían competentes y legitimados para expresar sus concepciones desde sus propias voces.

Anquilosadas y reaccionarias conductas de dependencia y pasividad iban dando lugar a **incipientes manifestaciones de autonomía que empezaban a mostrar modos diversos de "nombrar" y "hacer", desde las representaciones que expresaban la perspectiva ideológica de los actores, diferenciados según su posicionamiento en el espacio social del campo educativo.**

Aparecía, entonces, una ingenua pero emergente conciencia de que el docente era, por el derecho adquirido desde su formación y su experiencia, un sujeto ineludible de decisiones profesionales que resultaban más valiosas por su adecuación y pertinencia que por su generalización acrítica, rutinaria o dogmática. El enfoque positivista y tecnológico que sesgó la orientación educacional de los 70, empezaba a declinar para dejar lugar al enfoque más interpretativo o práctico propio de la visión hermenéutica con que construían y abordaban su objeto las ciencias sociales en esa encrucijada.

A pesar de esas tendencias, resulta necesario destacar (ver capítulo II) que la visión de que el sistema educativo "necesitaba" impactos externos para conmovir su statu-quo no había desaparecido de la escena social y había, de hecho, una tensión latente entre quienes desde ámbitos de mayor influencia socio-política irradiaban sus ideas y quienes, con una perspectiva más centrada en la micro-planificación, proponían acciones y definiciones dadas desde el intersticio de las unidades educativas.

En este segundo sentido, la innovación curricular se asociaba fuertemente con un desarrollo de fuerzas endógenas que, en todo caso, deberían seguir sus propios cauces de resignificación y reconstrucción desde la apelación a una mirada reflexiva que incrementara los márgenes de la propia concientización.

Aquí también cobra sentido el desplazamiento operado en las connotaciones del curriculum: de "los diseños", "los contenidos" o "las técnicas" se estaba pasando a pensar "la institución", "los vínculos educacionales", "las prácticas" de enseñanza y aprendizaje. Así, tenemos registros de definiciones (ver capítulo VI) que muestran como los docentes distinguían una noción vigente todavía en ese momento (principios de los 90) que llevaba a pensar el curriculum como "lineamientos programáticos, circunscriptos a los contenidos, que hacen a la vida institucional" a la que se le podía oponer otra visión deseada, en términos de "proceso en construcción con la participación de las partes comprometidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje".

A través de registros más recientes podemos reconocer que esta tensión en los procesos decisorios, que evidencia con claridad la dinámica conflictiva del poder en la estructura del sistema, se reactualiza en definiciones que, sin duda influenciadas por los componentes más fuertemente percibidos del Programa de Transformación Educativa, llevaron nuevamente a caracterizar el curriculum como "lineamiento generales de contenidos organizados que responden a un propósito determinado, con diferente grado de complejidad".

Estas diferencias se presentan, en general, al interior de los mismos grupos de trabajo cuando se promueve la participación real desde su palabra. Así, se puede identificar el distinto cuño ideológico y el diferente enclave paradigmático de las ideas así como inferir, entre otras cosas, cuáles dependen más cabalmente de los discursos políticos en boga en cada circunstancia histórica y cuáles parecen provenir más claramente de la misma experiencia del quehacer docente. A veces, se reconocen éstos como **polos de una tensión en la que las prácticas**

curriculares deseadas no necesariamente se corresponden, en dirección y sentidos, con los proyectos educativos percibidos como formatos hegemónicos del discurso curricular.

A partir del sistema de ideas relevado en esta investigación, podría considerarse que, en opinión de los mismos maestros, **es el docente el que debe modificarse, desde sí y para sí, apropiándose y desarrollando activamente nuevas maneras de pensar y de hacer.**

Avalamos esta última afirmación que puede resultar conclusiva, a partir de utilizar como dato la recurrencia que se manifiesta en el uso de conceptos como "actualización" o "recuperación".

Ambos estarían denotando que las nuevas habilidades, conocimientos o conductas necesarias y presentes en la innovación no son totalmente ajenas o externas al docente real como sujeto epistémico, él ya posee "algo" que debe reconsiderar, reconceptualizar o cambiar.

Se estaría vinculando esta situación con un hecho de "aprendizaje" desde una perspectiva constructivista. Atender éste dejaría de ser algo exclusivamente dirigido al alumno, para tornarse un fenómeno que el docente también vive en tanto aprendiz.

A esto se conecta además, el frecuente uso de la palabra "conocimiento" asociada a la innovación curricular.

Articulado con lo anterior, cobra sentido la **utilización reiterada de la palabra "construcción": el aprendizaje, el conocimiento y la innovación son entonces, dimensiones de una historia de y en transformación.**

Ampliando el horizonte de esta concepción, aparece también una alusión igualmente insistente a la palabra "contexto", como un elemento que actúa generando la necesidad de ese movimiento: lo que, fuera del sujeto pero ineludiblemente ligado a su mundo interno, le plantea el desafío de la problematización, de la demanda. Así, **el medio será la referencia para validar la innovación.** Aumentar la calidad de la respuesta educativa, con un mayor grado de pertinencia, es algo que aparece de manera bastante coincidente en las definiciones analizadas.

A igual nivel se encuentra el uso de la palabra "institución". Algunas asociaciones emergen casi espontáneamente: avanzar en la innovación curricular implica, de acuerdo con ellas, cambiar lo instituido en todas las dimensiones que hacen del curriculum, en sí mismo, un fenómeno institucional.

Alterar ese orden vigente para intentar la instauración de nuevas praxis es, al igual que el aprendizaje definido desde

la construcción, la consecuencia de un ineludible "proceso" caracterizado como conflictivo, contradictorio y no lineal.

Agregamos a esta identificación de las ideas más utilizadas, la de "creatividad", como otro de los significados con que se vincula la innovación. Al analizar la manera en que se alude a ella en las definiciones que la destacan, se ratifica nuevamente que no se concibe como algo excepcional o extraño, sino como una "actualización" o "recuperación resignificada" de prácticas que ya existen en los intersticios de la institución.

A nosotros no nos interesa aquí cerrar este riquísimo campo de reconocimiento de las representaciones vigentes, con la imposición de una única síntesis. Antes bien, creemos que podría y debería ser objeto de nuevas y diferentes lecturas. A pesar de ello, nuestra preocupación por reconocer qué es innovación curricular para quienes se comprometen con ella, nos lleva a destacar que ese imaginado "cambio en las prácticas docentes" (objeto de la innovación), implica un proceso de resignificación (actualización), que es, en sí mismo, un camino creativo de construcción de aprendizajes, de conocimientos y de conductas vinculadas con el desempeño del rol docente, en la búsqueda de nuevas instituciones educativas que respondan de manera más pertinente a las necesidades de los sujetos que operan en cada particular contexto socio-cultural.

Al mismo entramado significativo se llega desde la lectura interpretativa de las experiencias de innovación que algunos docentes habían generado y estaban desarrollando en el contexto de su vida institucional.

Los maestros capaces de generar innovaciones desde un ejercicio más autónomo de su profesión describen y presentan su experiencia desde un corpus discursivo en el que hemos podido destacar que:

* Los maestros reconocen a sus prácticas auto-generadas de innovación curricular 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 de las escuelas. Acotan al mismo tiempo, una representación diferenciada de sí mismos, circunscripta a algunos docentes cuya conducta se distingue de la de "otros", definidos generalmente como "pasivos", "desinteresados" o "cómodos". Acuñan de esa manera una auto-percepción que los incluye en un grupo social cuyos límites no son tan nítidos como los rasgos identitarios en función de los cuales se caracterizan: se ven a sí mismos como

particularmente "activos", "responsables", "capaces" o "comprometidos con la función que socialmente corresponde a la educación" como calificativos más frecuentemente utilizados. Advertimos entonces al interior del campo educativo, la latente dinámica de una distinción dada en el nivel de las competencias profesionales con que se desempeña el rol docente.

Este conjunto de capacidades que les permite a algunos posicionarse en términos de montos diferenciados de profesionalidad, nos conduce a suponer que éste es uno de los valores en juego, que permite recortar el reconocimiento y la emergencia de un "poder" que habilita para juzgar situaciones, definir e instrumentar estrategias de acción y tomar decisiones significativas en función de fundamentos propios explicables y defendibles, independientemente de las otras fuerzas que operan dentro del sistema visualizadas, en general, como "las autoridades", "los técnicos" o "los políticos".

* La apreciación de las fallas de la escuela, se inicia con la conciencia del propio malestar. Acusar a la escuela de ineficiente es casi un lugar común en este momento en nuestro país. Adentro de ella, mientras tanto, ¿qué pasa con los maestros? ¿sienten ellos esta situación? ¿se sienten involucrados? Afirmándonos en sus propias expresiones, hemos podido advertir que no son tanto los impactos posibles de estas denuncias las que los movilizan a la innovación. A juzgar por sus propios relatos es, más que eso, su propia insatisfacción, su sensación de aburrimiento y cansancio, de falta de alegría y de gratificación, la que los lleva al límite de lo tolerable en el malestar.

Al respecto, expresiones como "Yo observé hasta el ambiente: todo estaba deteriorado. Entonces me dije: pero no es justo, yo también vivo acá ..." parecen ser un motor que desencadena en estos docentes, la necesidad de la innovación. Algo así como reconocer que se tiene derecho a algo mejor, a sentirse mejor, con una fuerte involucración de la auto-estima, de la dignidad. Al advertirlo, se interesan por intentar algo diferente que los lleve, fundamentalmente, a sentirse mejor. Aparecen, recién entonces, las preguntas: ¿qué significa la escuela? ¿a qué se 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?

* La conducta de innovación se orienta fundamentalmente a la búsqueda de algún valor educacional que se considera todavía no suficientemente logrado. Aquí hemos buscado en el pensamiento

docente la respuesta a nuestra pregunta ¿para qué?, según su propio criterio, se comprometen con la innovación curricular. A través de múltiples y reiteradas expresiones hemos encontrado que estos maestros que auto-generan procesos de cambio, lo hacen porque creen necesario formar un alumno diferente, a través de aprendizajes diferentes. Ahora bien, diferente, ¿en qué?. Ante todo, que sea activo, como una vía necesaria para llegar a ser, finalmente crítico: de sus propias conductas y situaciones, de las de los demás, de las de la sociedad. Aproximando esta consideración a la del ítem anterior, pues así se da en el discurso de los maestros, la búsqueda de la actividad y de la criticidad valen tanto para los estudiantes como para los mismos docentes, porque valen para la sociedad.

También en el nivel universitario, a grandes rasgos, se advierte en el material empírico recopilado por esta investigación, indicios que permiten reconocer la emergencia de prácticas vinculadas con un enfoque curricular diferente.

A la tradicional, y todavía fuertemente arraigada tendencia academicista, racionalista o logocéntrica, se le empieza a superponer una concepción más preocupada por los procesos de "aprendizaje" por parte de los sujetos, tal como surge del hecho de que el 37 % de las innovaciones declaradas pertenecen a la categoría que hemos denominado "adopción de una concepción de aprendizaje activo". Además algunas modificaciones vinculadas con el eje de los "contenidos" (como las propuestas de integración en la organización didáctica) se sustentan en la búsqueda de procesos más activos de trabajo con la bibliografía y de contraste y discusión de fuentes y posturas teóricas.

Al respecto, cabe aclarar que esta centración en el sujeto como eje del curriculum ha tenido distintos significados teóricos a lo largo de este siglo, según hayan sido los supuestos psicológicos y/o pedagógicos que los hayan nutrido. A partir de los postulados de la "escuela nueva" que se sistematizaron en distintas propuestas educativas en la sociedad occidental después de la Primera Guerra (Dewey, Kilpatrick -Escuela de Winetka, Freinet, etc.) se propició la **actividad** como eje del aprendizaje, en oposición a la conducta pasivo-receptiva que se había asignado al estudiante hasta entonces.

Aportes más recientes en esta línea, (posteriores a la década del 50, con la generalización del intento de usar en la educación las investigaciones de epistemología genética iniciadas por Piaget) se orientan a la reconceptualización de la **actividad**, ahora más circunscripta al campo de las operaciones intelectuales, según los nuevos desarrollos de las corrientes

cognitivistas y/o constructivistas en las teorías del aprendizaje.

Aquí, no obstante, el relevamiento de experiencias curriculares consideradas innovadoras por sus protagonistas, muestra que se han empezado a incorporar propuestas que evidencian la adopción de una concepción más activa del aprendizaje, que se corresponde más con los primeros rasgos que la misma adquirió en la línea teórica de la "escuela nueva", no evidenciándose todavía más que algunos incipientes esbozos de constructivismo, en la medida en que los procesos didácticos no están pensados de tal manera que sea el estudiante, desde sus saberes previos e hipótesis constructivas los que vayan poniendo en funcionamiento de manera más autónoma sus propias estructuras operatorias en la construcción de conceptos.

Articulado con este incipiente nuevo enfoque curricular que parece estar emergiendo de hecho, el mismo posicionamiento epistemológico propio del academicismo se ve impactado.

Al incorporar una concepción de aprendizaje más activo, se hace necesario también, tal como lo evidencian algunos testimonios recogidos, cambiar las estrategias de evaluación en la búsqueda de una imprescindible coherencia.

En las mismas se generan situaciones que dan cuenta de la producción del estudiante al buscar, integrar y trabajar sistemáticamente la información por sí mismo y, además, presentarla de diferentes maneras como modos de ejercer distintos tipos de conductas.

Asumida de esta manera, algunas experiencias muestran rasgos de la evaluación vivida como un proceso en el que intervienen la apreciación auto-evaluativa y co-evaluativa en instancias de trabajo colectivo.

*** Para los docentes profesionales armar una representación del sujeto de aprendizajes implica tener en cuenta una realidad concreta de tiempo y espacio, en la cual las personas viven las determinaciones sociales y pretenden actuar sobre ellas.**

Aseveran los docentes con una recurrencia llamativa en su pensamiento que el entorno socio-familiar influye en los sujetos de aprendizaje.

Así se encuentran con niños "reales", que no necesariamente responden a sus presupuestos teóricos o a sus mismos deseos de relacionarse con otro sin conflictos. Asumen, entonces: **"nosotros llevamos ciertas expectativas y el chico trae expectativas totalmente distintas".**

Atender a este hecho es para estos docentes cambiar su propio posicionamiento y, como consecuencia, cambiar a los mismos estudiantes.

A través de sus propias expresiones esto se evidencia: "Al principio me costó mucho este cambio: me "llevaba" por el curriculum, o sea trataba de seguir esas pautas. Luego fui cambiando y cambiaron mucho los grupos que fueron saliendo. Los últimos grupos de chicos fueron saliendo más reflexivos, más críticos, más cuestionadores; mientras que los grupos anteriores se "quedaron" con lo mucho o poco que uno les daba".

Avizorar y buscar una realidad diferente no significa alcanzar un "prototipo" imaginado, sino **sacudir** las determinaciones que "condenan" a una situación de marginación, de resignación, de dependencia.

*** Atender los intereses y las necesidades que las personas sienten y expresan es otro fundamento de estas prácticas educacionales innovadoras.**

Aún cuando nuestras expectativas, acostumbrados como estamos a un sistema normativo, nos llevaban a esperar docentes que se creyeran intérpretes de las demandas de la sociedad y en condiciones de decidir sobre ellas, nos encontramos casi inesperadamente con maestros que, para armar sus propios proyectos de enseñanza abren de manera explícita espacios reales de participación.

Además de las opiniones y aportes de los colegas de sus propios grupos, la consulta se extiende a todos los involucrados en las tareas, empezando por los mismos niños, frente a los cuales se ha podido lograr una conducta de evidente respeto. Afirmándose en el soporte de la participación, deviene tanto una acción fundada en lo que la gente desea, como una práctica solidariamente sostenida. Allí la conducta profesional ensancha los límites de la democracia y de la libertad en tantos valores que hasta ahora han sido más declarados que vigentes en el sistema educacional. A partir de esto, aquella pregunta pendiente de **¿qué podemos hacer?** se nutre con un contenido absolutamente concreto y pertinente, transformándose, de hecho, en **¿qué queremos todos nosotros hacer?**

*** La realidad se interpreta, se valora y se busca modificar cualitativamente, de modo permanente y en consonancia con la lógica de la vida cotidiana.** Aquí se hace evidente que el **pensamiento práctico** del docente no responde a los requerimientos de la racionalidad instrumental o técnica, a pesar de la insistencia y la fuerza con que ésta ha pretendido instalarse, desde las políticas educacionales diseñadas y aplicadas en los

últimos treinta años y hasta la fecha. Atento a lo expresado por ellos mismos, los maestros **saben** cuáles son los logros y las dificultades en el rendimiento escolar de los alumnos mucho más por la información que obtienen en el trato cotidiano con ellos que por la aplicación rigurosa de pruebas de diagnóstico y resultados. Aún más, **el planeamiento de estas actividades innovadoras no pasa por la aplicación de las técnicas y pautas de los modelos de planificación (prescriptivos o estratégicos) que se pretenden implantar para regular la conducta docente.** Avanza, simplemente, en una **síntesis comprensiva del: para qué hacer, cómo hacer, con quién hacer, etc. que, al principio, ni siquiera se corresponde con alguna formulación escrita y generalmente se aleja de los mismos protocolos instituidos.** Esto supone asumir una posición de transgresión frente a diseños, esquemas y procesos de planificación que, en muchas de las experiencias relatadas, han sido, precisamente, los objetos sobre los que se ha producido la innovación.

*** El servicio educativo, en opinión de los maestros, debe articularse con las condiciones propias de cada comunidad.**

Además de la **mirada hacia adentro** que despliegan los maestros para analizar su propia práctica en las escuelas, se evidencia con mucha fuerza en las exposiciones registradas la importancia que le asignan al reconocimiento de lo que está más allá de los límites físicos de la escuela. Allí está **la comunidad**, cuyos rasgos culturales deben ser estudiados y atendidos y cuya población vive en condiciones sociales y económicas de marcada desventaja en relación con los recortes culturales y las exigencias impuestas por una escuela pensada para los estándares de los sectores sociales medios. Aparece así un ámbito de innovación curricular en el que los docentes involucrados sienten y evidencian que también **saben hacer**: pueden distinguir esas diferencias, pueden valorar la legitimidad y los sentidos de la acción desplegada por la escuela, creen interpretar valores propios y realizan el recorte cultural de su propuesta educativa en relación con ello. Hasta llegan a enunciar que: nos deberíamos **"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 tenemos."**

Comparadas con los proyectos formulados en "condiciones normales" (que fueron relevados en Jujuy por el PRO.IN.C.), esas 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).

* **La reflexión en la acción es una instancia insoslayable del pensamiento educativo crítico.** A quienes se sienten movilizados desde una conciencia profesional y, por ende, son capaces de generar condiciones de innovación curricular auto-sustentables, no les produce rechazo la idea de auto-evaluar su propia práctica. Asumen, en cambio, una conducta en la que se sitúan frente a la situación problemática dispuestos a mirarla y confrontar, en relación con ella, las creencias y esquemas teóricos que se habían sostenido implícitamente. A través de esta mirada se cobra conciencia del carácter de **soporte que tiene la institución continente**, materializada en la unidad escolar en su conjunto: su dinámica, sus relaciones, su juego de permisos y prohibiciones, su cultura, su identidad, su historia institucional. Avanzando en esta línea, se comprueba en el discurso de los docentes al referirse a sus proyectos innovadores que, cuando se comprometen en el cambio, lo hacen desde el análisis crítico de sus propias instituciones (sus normas, sus rutinas, su mandato, su aparente **sin sentido**). Adoptan, consecuentemente, una conducta de ruptura con lo vigente en la que tienen claro que modifican y afectan en mayor o menor grado todas las dimensiones de lo instituido: los roles, el planeamiento, la relación con los padres, los juegos internos de poder, etc.

* **La práctica de los docentes que generan innovaciones curriculares en sus escuelas, no es individual ni solitaria:** La articulación del trabajo de los maestros es una condición ineludible en la dinámica de la transformación, reconocida por prácticamente todos estos docentes. 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. 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.

* **La teoría, como insumo de nuevos conocimientos, es fuente generadora y criterio de referencia de la praxis innovadora.** Aquí es importante relacionar, porque así lo hacen los docentes, esta idea con la que se enunció en el párrafo anterior: articular conocimientos es una resultante de la integración de equipos docentes constituidos, al fin, en auténticas comunidades académicas y no exclusivamente, el resultado de la adquisición, en cursos de perfeccionamiento, de lo transmitido desde la enseñanza.

Así, (y también como evidencia que podría ser tomada en consideración en la definición de políticas educacionales) no se trata solamente de promover habilidades y destrezas técnicas, a través de acciones de capacitación o reconversión, sino de crear condiciones para que los maestros se apropien, efectivamente, de nuevos recursos conceptuales que les permitan visiones diferentes e instrumentales de su propio trabajo contextualizado. Atender esto último implica apoyar y promover la auto-gestión de espacios de estudio como los que los docentes que aquí se han presentado han desarrollado, instituyendo nuevas prácticas en este tema.

* **La propia capacidad de innovación no se relaciona con la definición o implantación de reformas político-educativas más estructurales.** A esta idea hemos arribado en esta investigación al encontrar que, mucho más que las demandas del macro-sistema, sentidas generalmente como externas y no necesariamente vinculadas con las necesidades educativas percibidas por las escuelas y sus comunidades, es la auto-conciencia de la capacidad de innovación la que se reconoce como motor del cambio. Afirman reiteradamente los maestros que los diseños curriculares oficiales les son, en muchos casos, indiferentes y, en cambio, son los docentes los que, de hecho, **hacen** las transformaciones. A juicio de los docentes, en todo caso, lo que sí generan las indicaciones oficiales es un clima de expectativa y ansiedad, que los lleva a buscar alternativas para la resolución del conflicto. Al enfrentarlo, recurren generalmente a estrategias de **concientización** lideradas, en general, por los directores pues, en su opinión **"el maestro debe saber por qué cambia, para qué cambia y de qué forma va a cambiar"**. Afianzamos con todo lo expuesto nuestro supuesto de que el currículum real, en sus prácticas, es un auténtico espacio de innovación educativa, donde se revela la potencialidad instituyente de la iniciativa profesional docente más allá de las

prescripciones de los diseños curriculares que nunca podrían contener totalmente estas conductas progresivas de vitalidad institucional.

Agregamos a esto la idea de que una de las vías más idóneas de formación y perfeccionamiento docente es el desarrollo de una actitud reflexiva y crítica sobre la propia práctica, que permite recuperar, para comprender y resignificar, las acciones cotidianas. A esto aporta el ejercicio de la comunicación de estas propuestas y reflexiones, entre colegas que tienen en común el ejercicio de la enseñanza.

Al proceder de esta manera estamos destacando (Celman, 1993) el contenido cognitivo-interpretativo que sustenta, entre otras, la conducta de la innovación. La innovación no se limita al solo acto de instrumentar una nueva técnica; se trata, en cambio, de un proceso complejo y profundo que moviliza las estructuras de pensamiento del sujeto involucrado, evidenciando y promoviendo nuevos criterios de comprensión y referencia que definen su manera de percibir y hacer lo educativo.

*** El auténtico cambio curricular es, desde las concepciones pedagógicas de los maestros, un proceso gradual y no una ruptura técnica.**

Aplicando casi naturalmente el supuesto de que "aprendizaje es un logro en el tiempo", (que toman en consideración en la vida cotidiana con sus alumnos), a su propia situación de personas que deben asumir el desafío no solamente de enseñar sino también de aprender, estos docentes saben perfectamente que los cambios en las conductas humanas no son mágicos ni dependen solamente de la disposición o voluntad de ser diferentes. Aquí hemos rescatado gran cantidad de testimonios que expresan con absoluta coherencia esta convicción.

Arribar a una nueva práctica, para ellos, es un proceso que requiere esclarecimiento, información, convicción y también, climas institucionales progresivos y estimulantes y articulación solidaria en un esfuerzo de elaboración, desarrollo y evaluación compartido. A raíz de esto, asoman, sustentadas en este principio y también en las ideas (ya destacadas) de la innovación concebida como una búsqueda de valores y no como una simple cuestión metodológica, claras posiciones críticas acerca de las **modas** teóricas y técnicas, a cuyo consumo (promovido tanto por la burocracia como por el mercado) se ven permanentemente expuestos los docentes. Al contrario, a través de sus expresiones, se evidencia un explícito reconocimiento del carácter de **construcción** que tienen ineludiblemente las innovaciones curriculares: son, en sí mismas, productos en la

marcha de procesos de trabajo costosamente desarrollados. Avanzar implica siempre, aprovechar todos los recursos disponibles para ello: la reflexión, el estudio, el intercambio y también lo que ya se **sabe hacer** aplicado a nuevas situaciones. Acorde con esto, resulta también esclarecedor el modo en que los maestros utilizan los medios didácticos y materiales que llegan a las escuelas provistos desde programas de asistencia educativa: todo sirve, una vez **adaptado** e integrado a las acciones educativas en las que los docentes deseen involucrarse.

*** El rol directivo es fundamental en la promoción y facilitación de la innovación curricular.**

Afirmar las expectativas en alguna base referencial, es también una necesidad que explicitan de distintas maneras en sus discursos los maestros que se aventuran al cambio. Ajustándonos a sus expresiones, llegamos a inferir que un rol central y casi determinante en ese sentido es el que pueden desempeñar los directores. En el relato de sus experiencias, además, ellos mismos nos advierten que para poder cumplir dinámicamente ese papel, los directivos tuvieron en primer lugar que modificarse a sí mismos y romper con los estereotipos que los llevan todavía a desempeñarse con una fuerte carga de conducta autoritaria: paternalista, la mayoría de las veces, pero autoritaria al fin.

Al abrirse a un juego más auténtico de relacionamiento horizontal con los maestros, también para ellos las cosas empiezan a cambiar.

Al respecto podríamos afirmar, con base en esta información recogida, que la innovación curricular está altamente asociada con modos democráticos, estimulantes y solidarios de ejercicio de la dirección: el respeto de **los tiempos** que, como cualquier aprendizaje, requieren los maestros; la depositación de la necesaria confianza; la sugerencia de ideas posibles; el desarrollo adecuado y generoso de conductas permanentemente educativas; la paciencia no resignada sino activa y creativa frente al desinterés y la resistencia de algunos; el intercambio promovido en aras del estímulo y la gratificación, son parte de los rasgos de ese nuevo director que, (en las escuelas de esta Provincia, al menos) permiten reconocer la innovación curricular como un proceso auto-generado desde la misma práctica de la profesión docente.

*** Los contenidos, (el "qué" de la innovación) no se restringen a la concepción de "curriculum" impuesta desde la perspectiva tecnológica.**

Como se dijo, debimos construir tres categorías para dar cuenta de las diversas prácticas a las que los docentes que las sostenían habían asignado el carácter de "innovación curricular". En la presentación y descripción de tales experiencias parece corroborarse que:

- a) -Una parte de ellas (el 38% en el primer estudio cuantitativo) tratan de introducir modificaciones en el campo didáctico, fundamentalmente a través de nuevas selecciones y organizaciones de contenidos, metodologías y criterios de evaluación.

Aumentada la información sobre este tema, podemos agregar que esto parece asociarse fundamentalmente con:

-una concepción diferente de **sujeto pedagógico**: no **tabula rasa** sino, persona activa, interesada, crítica, autónoma, creativa, portadora de saberes y valores culturales;

-una concepción diferente, (congruente con lo anterior) de **aprendizaje**, entendido ahora como **construcción** y también de **conocimiento**, conceptualizado no como algo que el alumno recibe, sino como un objeto cultural del que debe **apropiarse**.

- b) -Otras experiencias innovadoras (el 37% se vinculan con la intención de producir cambios en la dinámica institucional, fundamentalmente en las normas que pautan el desarrollo de los roles (directivo, docente, alumno, padre, comunidad); las relaciones, climas y vínculos inter-personales; la estrategia grupal de trabajo de directivos, docentes y alumnos; los modos abiertos y flexibles de planeamiento; la evaluación cualitativa y procesual de los logros y dificultades, etc.

- c) -Un importante número de prácticas (el 25%) consideradas innovadoras por sus protagonistas, se vinculan con el desarrollo de acciones de auto-perfeccionamiento profesional (talleres, seminarios, encuentros, etc.)

Al respecto, cabe agregar en esta instancia en que hemos podido profundizar más en las redes significativas del pensamiento docente que, así como los maestros creen que **no hay innovación curricular que no pase por ellos**, con la misma fuerza entienden que es su propia transformación, a la luz de nuevos aprendizajes

en los que cobren sentido nuevos referentes teóricos, la vía ineludible por la que cualquier cambio posible se canaliza.

A partir de este supuesto parecía cobrar sentido la gran cantidad de búsquedas, reflexiones y prácticas de estudio y perfeccionamiento desarrolladas por los maestros para ser, al fin, sujetos profesionales activos, participantes críticos y creativos y no meros **ejecutores** de cuerpos normativos impuestos, aún en sus versiones más actualizadas.

Avanzar en esta línea significa, en el curriculum entendido como entramado educativo, político, social y cultural que los docentes estaban intentando superar la dependencia técnica y política, que cercenaba su derecho a la autonomía profesional y estaban actuando desde el reconocimiento de que ello implica una **transformación de sí mismos como sujetos epistémicos** (comprometidos colectivamente en procesos solidarios de aprendizaje permanente) **y de su contexto institucional, como urdimbre que debe promover y sostener una nueva realidad académica.**

*** A nivel de nuevos contenidos el esfuerzo se orienta hacia la incorporación de núcleos de aprendizajes en torno a temas o problemas del mundo de la vida:**

Aparece con mucha claridad que para los docentes innovar, a nivel de contenidos, tiene que ver con tratar y pensar en la escuela en torno a problemas de la vida cotidiana. Son, entonces, buenos pretextos para la articulación de aprendizajes, cuestiones tales como: la construcción de un invernadero o el proceso electoral en la democracia política.

Aparentemente, a su juicio, **los contenidos fijos a enseñar y a aprender son una marca que restringe el trabajo profesional en el campo del curriculum.**

*** Asumir la innovación implica, simultánea e ineludiblemente, asumir la evaluación.**

Aquí cabe destacar que la evaluación es para el docente profesional una práctica permanente. Así como la comprensión diagnóstica es imprescindible para la programación de acciones, la evaluación en proceso lo es para **modificar sobre la marcha**. Además, en este segundo caso hemos podido advertir su importancia a la hora de promover aprendizajes colectivos y favorecer la comunicación entre los docentes. Acorde con esto, expresan: **"Hay una comunicación que, también, a la vez, genera muchas dimensiones. Pero creo que eso es lo que nos está enriqueciendo a todos."**

* **La evaluación toma como referencia la información surgida de la comunicación de experiencias.**

A modo de referente para evaluar su propia situación y su desarrollo, los docentes asignan un lugar fundamental a la comparación de las prácticas en el mismo contexto. Aparece así **lo que se hace o están haciendo en algún otro lugar** al que hayan tenido acceso **como un dato que incide significativamente**, tanto para reconocer que en su propio caso **están mejor o peor** como para extraer ideas que les sugieran para sí mismos cursos posibles de acción.

Apelan entonces, a la información emanada de sus propios colegas como la fuente más confiable de referencia. Con esto se confirma que en el marco del pensamiento práctico del maestro, lo que vale es lo que los mismos docentes **hacen** resolviendo los problemas concretos de la enseñanza ("**la práctica lo demuestra**").

A pesar del interés de algunas teorías o del carácter instrumental de algunas técnicas, **nada corrobora más la adecuación y la viabilidad de alguna práctica que el hecho en sí de su ejecución, decidida o desarrollada ya en algún establecimiento de características asimilables.**

Aquí cabe establecer una relación con lo que ya hemos destacado al reconocer la importancia y el interés que para estos maestros tiene su propio perfeccionamiento.

Así como la simple **oferta** de información desde los cursos convencionales no alcanza para su auténtico aprendizaje, pues se necesita la comunicación entre pares para una apropiación efectiva, así también **las evidencias que se obtienen en las situaciones de intercambio son los mejores incentivos y desafíos para llegar a involucrarse en prácticas innovadoras.**

* **La apreciación de los resultados de las prácticas de innovación, se realiza desde la propia satisfacción personal.**

A través de los discursos con los que expresan las razones de sus prácticas profesionales, hemos podido advertir que, así como los docentes se involucran espontáneamente en la innovación educativa cuando perciben el **malestar** en la escuela, así también valoran los logros alcanzados cuando reconocen nuevos estados de **satisfacción**

Acorde por otra parte, con aquella búsqueda de **valores** que los movilizó: conseguir niños más activos, más alegres, más críticos y una vida social más democrática, respetuosa de todos y solidaria, la evidencia de tal satisfacción se alcanza cuando sienten que tales cosas empiezan a advertirse en la vida cotidiana de la escuela.

Además, hay otro parámetro de gran importancia a la hora de evaluar lo conseguido: la relación, en lo personal, de "costo-beneficio" en la medida en que es generalizado el reconocimiento del **esfuerzo propio** que significa comprometerse en situaciones de cambio: entrega de tiempo adicional, pago de cursos, necesidad de enfrentar situaciones de descreimiento, intolerancia, no reconocimiento y desvalorización.

Agregaremos, porque eso es lo que ellos expresan que, a pesar de todo esto, se sienten felices en general con lo que están intentando: la fuerza de la conciencia y el interés profesional es lo que los sostiene.

* **Al final, la valoración profesional del docente, es condición ineludible para la innovación curricular auto-sustentable y permanente.**

A lo largo de todo este siglo, ya próximo a caducar, a la pedagogía le sobraron ocasiones, tanto desde desafíos teóricos como empíricos, de poner a prueba una de las ideas más consistentes de su repertorio académico: las situaciones de desvalorización son serios obstaculizadores de los aprendizajes requeridos para una práctica social activa y constructiva. A los docentes, constanciados con esta concepción, les cabe la misma "ley" a la hora de considerarse a sí mismos sujetos de educación permanente, condición, a su vez, de una conducta profesional creativa, crítica y autónoma.

A menudo la expresan en los testimonios recabados por este trabajo: **"Es muy importante recuperar la auto-estima del educador"; "De esta forma se intentó devolver al personal de la institución su condición de profesionales de la educación, capaces de indagar, evaluar y re-definir sus prácticas";** etc.

Atento a esto volvemos a **pensar en la necesidad de promover las fuentes de vitalidad de la misma institución.** A través de esta investigación hemos advertido, en momentos en que, para la mirada centralizada de la organización "en las escuelas, no pasaba nada", que estaban, no obstante, pasando muchas cosas.

Aumenta, entonces, nuestro interés por **no cercenar esas fuerzas instituyentes emanadas de una conciencia profesional emergente.** Aún más cuando hemos escuchado a los mismos docentes expresar el conflicto y nos resuenan en los oídos situaciones como las enunciadas, desde la rebeldía, por una maestra de San Pedro. Acercándose con cuidado y preocupación al tema de la violencia familiar que afectaba a muchos de sus alumnos, estaba trabajando un proyecto educativo en el que los mismos estudiantes investigaban el fenómeno, entrevistando para ello a

los niños más pequeños de la escuela, en función de una guía previamente elaborada. Acababa de recibir, por una parte en esos días, la indicación de que debía dedicarse a reforzar los contenidos prescriptos que serían incluidos en el Operativo Nacional de Evaluación. Acosados por la angustia con que apelaba a nuestra intervención, pudimos advertir en ése y en otros diálogos sostenidos en las instancias de encuentro promovidas por esta investigación que **el sentido de la acción educativa de estos maestros innovadores deviene de un enfoque fuertemente "paidocéntrico" en el que la atención de las necesidades básicas de los niños es mucho más fuerte que el interés "logocéntrico" en el que el conocimiento en general es el eje,** tal como se sostiene en la perspectiva academicista de las reformas educativas neoliberales.

Advertimos nuevamente que, en cualquiera y en todas sus manifestaciones, el curriculum es una práctica social. En consecuencia, es un entramado de intenciones y acciones que poseen una innegable dimensión política y cultural.

A eso se debe que **toda propuesta curricular, conservadora o transformadora, acomodaticia o innovadora, sea siempre, en primer lugar, educativa: en su desarrollo genera aprendizajes que inciden en la configuración de los sujetos involucrados, no solo estudiantes, también docentes y actores sociales comunitarios. En ese proceso, construyen y reconstruyen identidades, desde la aceptación o la resistencia, frente a los espacios materiales y simbólicos en que se pretende ubicarlos.**

Analizado el material empírico recopilado, podemos ratificar la consideración de que **el pensamiento y la conducta más espontánea de los docentes no se organiza en función de una lógica instrumental sino en orden a un sistema de valores.** La "acción práctica" de los maestros (caracterizada por Schwab) "no está basada en reglas, sino en ideas morales. Implica sopesar circunstancias y hacer juicios de manera que se pueda actuar correctamente en situaciones humanas y sociales concretas. Se relaciona con el tipo de juicios morales que las personas hacen cuando quieren actuar sensatamente".

Aquí hemos visto que, aún opacados por el fondo de la reproducción social y cultural, hay prácticas pedagógicas emergentes que pretenden ser reflexivas e innovadoras, en busca de un sujeto social que se desea más activo y también más crítico.

Asomarnos a este horizonte nos plantea la preocupación por distinguir, al fin, hasta dónde se extiende el orden conservador y hasta qué punto por otro lado, puede ser posible hablar de resistencia. No deberíamos caer en la ingenuidad

de limitar el primero al status-quo de las rutinas y los hábitos instituidos, pues aún las "transformaciones" promovidas desde las políticas educativas centralizadas, al servir a los intereses de la formación social y económica dominante pueden, más allá del velo ideológico de sus intenciones declaradas, contribuir y promover de hecho la descalificación de la capacidad instituyente de los sujetos, la generalización de la obediencia a los mandatos extrínsecos, la dependencia intelectual, la pasividad en las acciones ... en fin, la obturación de la profesionalidad en su más auténtica dimensión decisoria. Asumir por otro lado que aún con sus contradicciones y limitaciones la praxis docente no necesariamente es ni acomodaticia ni reactiva, pues contiene una dosis de vitalidad que debería ser reconocida y aprovechada, no nos autoriza sin más a hablar de un proyecto pedagógico alternativo ni de una generalizada acción social de resistencia.

A través de este recorrido quizás, todo el aporte de nuestro trabajo no sirva más que para relevar y exponer, en sus sentidos, en sus prácticas y en sus voces la **presencia real de otra fuerza, generada en los propios intersticios del sistema, que no puede ser soslayada en la dinámica de los procesos de producción de innovaciones curriculares.**

Aún más: aceptarla, pensarla científicamente desde paradigmas pertinentes y estimularla, en el juego político de la distribución del poder en el sistema, es nuestra manera de contribuir desde nuestro rol académico a la promoción del cambio social, procurando las evidencias que no muestran los proyectos educativos hegemónicos.