

**Universidad Nacional de Jujuy  
Secretaría de Ciencia, Técnica y Estudios Regionales**

**“AL CABO DE LOS NOVENTA ....  
LAS INNOVACIONES CURRICULARES  
AUTONOMAS  
EN LA PROVINCIA DE JUJUY”**

**Informe Final  
Proyecto 08/C103**

**Ana María Zoppi (Directora)  
Susana Batriz Argüello  
María Cristina Rojas  
Graciela del Rosario Wayar**

**San Salvador de Jujuy 15 de Marzo de 2005**

## INDICE

	Página
INTRODUCCION	11
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>ANTECEDENTES, CONTEXTO Y DEFINICIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN</b>	<b>13</b>
1. Antecedentes: nuestros trabajos anteriores	13
2. Los referentes teóricos	14
3. La década del '90 y el nuevo orden del liberalismo económico	17
4. Esta investigación: sus objetivos y alcances	20
5. Los referentes empíricos	21
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>CONSIDERACIONES Y REFLEXIONES TEÓRICAS SOBRE EL CONCEPTO DE INNOVACIÓN CURRICULAR</b>	<b>25</b>
1. Acerca del concepto de "Innovación curricular"	25
2. Puntos convergentes y opción conceptual	28
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>LAS INNOVACIONES CURRICULARES LLEVADAS A CABO POR LOS DOCENTES DE LA QUEBRADA DE HUMAHUACA</b>	<b>31</b>
<b>1. LA INNOVACIÓN CURRICULAR EDUCACIÓN GENERAL BASICA</b>	<b>31</b>
1.1. Afirmar los aprendizajes e la base de la propia cultura	32
1.1.1. Preservar y proyectar la tradición narrativa oral de la familia	32
1.1.2. Recuperar y aprovechar conocimientos de tecnologías sociales propias	36
<b>2. LA INNOVACIÓN CURRICULAR EN EL NIVEL MEDIO O EDUCACIÓN POLIMODAL</b>	<b>41</b>
2.1. Trabajar en equipo para fortalecer aprendizajes	42
2.1.1. La escuela como un lugar relevante de anclaje de valores de los adolescentes	42
2.1.2. Mejorar y fortalecer la calidad y eficacia de los textos escritos por los alumnos	47
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>LAS INNOVACIONES CURRICULARES PUBLICADAS EN EL SUPLE-NOA DE LA REVISTA "PUENTES EDUCATIVOS (2003)".</b>	<b>51</b>
1. Apoyar la significación de los contenidos	52

1.1. En el análisis de temas de interés social en la integración de contenidos y en la valoración de los saberes previos de los alumnos	52	ANEXO V: “Transformemos el cuero”- Escuela Primaria N° 239 - Hipólito Irigoyen	123
1.2. En la generación de proyectos productivos	59	ANEXO VI: “Medicina alternativa” -Escuela Primaria N° 60- Caleta - Escuela N° 240 - San Roque	131
<b>CAPÍTULO V</b>			
<b>LAS INNOVACIONES CURRICULARES EN LAS “PRIMERAS JORNADAS DE INTERCAMBIO DE INNOVACIONES EDUCATIVAS (JUJUY, 2003)”</b>			
1. LAS INNOVACIONES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	61	ANEXO VII: “Buscando Propuestas para los plurigrados” Escuela N° 129 Volcán de Iacoraite	141
1.1. Innovación a nivel objetivos de las organizaciones	63	ANEXO VIII: “Espacio Argentina” 7° Año - Puentes Educativos N° 4	147
1.2. Innovación de la estructura organizacional	66	ANEXO IX: “Un proyecto integrador” 4° Año EGB - Puentes Educativos N° 6	155
2. LOS INTERROGANTES CLAVES Y LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS INNOVACIONES CURRICULARES DE LOS DOCENTES	68	ANEXO X: “Conociendo nuestro país, sus riquezas y el cuidado de la salud - 5° año EGB - Puentes Educativos N° 9	159
2.1. El “por qué” de las innovaciones impulsadas por los docentes	68	ANEXO XI: “Fabricamos Pan” - Puentes Educativos N° 9	163
2.2. El “qué” y el “para qué” se innova en el campo del currículum	71	ANEXO XII: “Transitando entre la lengua estándar y la jerga adolescente (técnicas para crear, recrear y corregir textos)” Esc.de Ed.Técnica N°1 -“Gral.Manuel Belgrano” Maimará	167
2.3. El “cómo” de la innovación curricular	74	ANEXO XIII: “Preparar para la vida” - Olga Yolanda Martínez, Eleuteria Lamas, Nora Mabel Vergara y Vicenta Gutiérrez de Quiroga - Bachillerato N°12 - El Aguilar	175
2.4. Características de la innovación curricular.	75		
2.4.1. La innovación curricular como un cambio cognitivo	75		
2.4.2. La innovación como compromiso personal y social	77		
2.4.3. El carácter participativo y colaborativo de la innovación	78		
2.5. La auto-evaluación de las innovaciones	80		
2.6. Reflexiones para seguir transitando el camino de las innovaciones curriculares	82		
<b>CAPÍTULO VI</b>			
<b>CONCLUSIONES</b>			
1. Objetivos y alcances de esta investigación	85		
2. Los referentes empíricos	87		
3. Los resultados de este trabajo	89		
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>			
<b>ANEXOS</b>			
ANEXO I: “En familia trabajamos” - Escuela N°13 - Maimará	101		
ANEXO II: “De boca en boca” - Escuela Primaria N° 339 - El Aguilar	107		
ANEXO III: “Jugando con marionetas aprendemos a redactar textos” - Escuela N° 328	111		
ANEXO IV: “Conociendo mi cultura” - Escuela N° 90 - Tres Cruces	119		

# “AL CABO DE LOS NOVENTA ...LAS INNOVACIONES CURRICULARES AUTÓNOMAS EN LA PROVINCIA DE JUJUY”

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene por objetivos proporcionar elementos de reflexión y análisis sobre los procesos de innovaciones curriculares en la Provincia de Jujuy, durante los últimos diez años, como así también, relevar las experiencias educativas que hoy constituyen, a juicio de sus actores, “innovaciones curriculares” caracterizándolas, en función de la descripción por ellos realizada y buscando discernir los sentidos que sustentan esas prácticas. Se pretende dilucidar la eventual incidencia de la implementación del Programa de Transformación Educativa en esas prácticas, intención difícil pero necesaria, si se toma en consideración que lo que hoy existe en las escuelas, de una u otra manera, recibió el impacto de ese mega-proyecto político y socio-cultural.

El desarrollo del trabajo tuvo que enfrentar distintos obstáculos, que serán desarrollados en uno de los capítulos, lo que significó que el equipo de investigación tomó definiciones teórico- metodológicas para llevar a cabo la tarea iniciada.

En el trabajo se realizarán consideraciones de interés teórico acerca de la configuración histórica de las “innovaciones curriculares” como objeto científico, en un contexto internacional, latinoamericano, nacional y provincial.

Por último se describirán algunos ejes de las distintas experiencias innovadoras **autogeneradas** por los distintos actores del sistema Educativo Provincial, desde la perspectiva de las categorías que, en su análisis, pudo construir este equipo de investigación

Cabe señalar que este equipo ya llevó a cabo un trabajo en el que buscó, fundamentalmente, un relevamiento de los procesos y supuestos desde los cuales se desarrollaban innovaciones curriculares autogeneradas en el sistema escolar de la Provincia. Acotó el análisis a lo acontecido entre agosto de 1993,

fecha en que se remitió a todos los establecimientos de enseñanza primaria (públicos y privados) un cuestionario en el que solicitaba la identificación y somera descripción de tales experiencias, y julio de 1995, en que se llevaron a cabo cinco encuentros zonales en los que sus autores realizaron la presentación pública de las mismas, respondiendo a algunos ítems sobre los que se había solicitado la explicitación pertinente. (publicado en: ZOPPI, Ana María y equipo de investigación; 1999; **Procesos autónomos de innovación curricular: una aproximación a los sentidos que estructuran su producción.** Universidad Nacional de Jujuy; I.S.B.N. 950-721-120-9).

A partir de esa fecha, se advierte el impacto que estaba produciendo el Programa de Transformación Educativa, al establecer las pautas a las que debían acomodarse las acciones de cambio en, prácticamente, todos los órdenes (contenidos, diseños curriculares, planeamiento, formación y “capacitación” docente, etc.) Por eso se consideró necesario suspender el trabajo de seguimiento que se había iniciado, pues se reconoció que los docentes estaban demasiado preocupados para hacerse cargo de esa demanda de implantaciones, en el contexto de los cuales fueron tratando de incluir, cuando las condiciones lo permitían, sus propias expectativas de desarrollo.

Actualmente, la culminación de los planes internacionales de financiamiento, que sostuvieron hasta el final de la década tal Programa, el cambio en la orientación socio-política de los nuevos gobernantes y la situación de quiebre económico que el país debe asumir, plantean un escenario diferente que concita, nuevamente, nuestro interés por desentrañar las lógicas desde las cuales los actores sociales de base, en este caso, los maestros, construyen y definen las prácticas educativa, en una descalificada y empobrecida escuela pública.

A esto se debe la inquietud de retomar líneas de investigación en este tema para reconocer e interpretar los sistemas de pensamiento y acción desde los cuales los maestros se plantean la innovación curricular, como un desafío de su propio desempeño profesional en el que, seguramente se entrecruzarán, tanto sentidos que devienen de las tradiciones de la cultura escolar en el país, como razones, acciones y justificaciones provenientes del discurso que impregna el horizonte ideológico de esta época.

# CAPÍTULO I

## ANTECEDENTES, CONTEXTO Y DEFINICIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN

### 1.- Antecedentes: nuestros trabajos anteriores

A este tema de las “Innovaciones curriculares” ya nos hemos referido, en investigaciones anteriores de este mismo equipo. En proyectos en los que, entre 1993 y 1996, se buscó trabajar los “Procesos de producción de innovaciones curriculares” (PROINC), pudimos realizar un relevamiento y descripción, desde la óptica de sus participantes, de las propuestas pedagógicas, autopercebidas como tales, que los mismos maestros habían generado, en un contexto institucional que permitía y promovía la emergencia de estos emprendimientos.

Allí nos resultó posible realizar una serie de producciones (Zoppi y equipo de investigación, 1994-1995-1998) que incluyeron:

- \* la recuperación y análisis de las concepciones y definiciones con que se pensaban y realizaban las “innovaciones curriculares” en ese momento de nuestra historia, tanto por parte de proyectos multinacionales vigentes; como por los especialistas argentinos que trabajaban el tema; por los miembros de los órganos de conducción del sistema escolar de la Provincia (supervisores y técnicos del Consejo General de Educación y de la Dirección General de Enseñanza Media); por los docentes de distintas localidades que discutieron ese asunto en diferentes talleres y por el mismo equipo de investigación que, en una necesaria preliminar “confesión teórica”, debió transparentar sus ideas al respecto.

- \* el relevamiento de prácticas educativas que se estaban desarrollando en las escuelas y a las que sus mismos actores consideraron y designaron como “innovaciones curriculares” en oportunidad de responder una breve encuesta semi-estructurada que utilizamos, de manera extensiva, como instrumento para la identificación y constitución del corpus empírico de la investigación.

- \* la descripción y auto-evaluación de tales prácticas, llevada a cabo por sus mismos protagonistas en cinco Jornadas de Intercambio de Experiencias que

se concretaron, a mediados de 1995, en Humahuaca, Libertador, Perico, San Pedro y San Salvador de Jujuy.

Acerca de todas estas acciones cabe destacar, como lo hicimos oportunamente, que nuestro equipo de investigación trabajó, con el constructivo carácter de un emprendimiento conjunto, nucleado en torno a lo que entonces era su órgano de conducción: la Supervisión Técnica del Consejo General de Educación.

Al término del año 1995 decidimos suspender las siguientes etapas de trabajo que la investigación se proponía, ya con una metodología de investigación-acción pues, luego de la promulgación de la Ley Federal de Educación, producida en 1993, el país entero acusaba el impacto de la implementación del Programa Nacional de Transformación Educativa, instalado en esa oportunidad.

## 2.- Los referentes teóricos

Desde el punto de vista de nuestros referentes teóricos, destacamos, en primer lugar, la concepción epistemológica que sustentamos de la **relación “sujeto - estructura”** en el campo social. Asumimos que:

- a) en la formación social capitalista hay un vínculo dialéctico entre la estructura productiva social y cultural, el aparato escolar y sus prácticas cotidianas y la subjetividad de los actores.
- b) en este contexto los docentes son sujetos sociales e históricos y, como tales, comparten ciertos elementos de la o las ideologías sociales dominantes. Son portadores de representaciones sociales, de las cuales no necesariamente tienen total conciencia y, en consecuencia, son agentes que las reproducen con “complicidad objetiva”. Al mismo tiempo, producen significados sociales en la interacción escolar. Agrupados, al interior del “campo” educativo (Bourdieu, 1980) en espacios sociales estructurados en virtud de las posiciones relativas que ocupan, participan en las luchas que se producen dentro del

mismo, al estar en juego la legitimación de los discursos, significados y prácticas dominantes.

Avanzamos, por otra parte, en la utilización del concepto de **“representaciones sociales”** entendiendo que son conjuntos de concepciones, percepciones, sentidos, significados y actitudes que funcionan como organizadores del pensamiento y la acción. La noción de representación, desarrollada desde la psicología social, deviene, como hemos insinuado, de las estructuras sociales concretas, en relación con las cuales es, al mismo tiempo, proceso y producto. En tanto producto, debe considerarse como pensamiento constituido, que da cuenta de una visión de la realidad que se comparte socialmente. En tanto proceso, debe considerarse como pensamiento socialmente constituyente y generativo de nuevas representaciones.

Con esto, conocer las representaciones de los maestros, resulta altamente valioso a fin de comprender su práctica cotidiana y sus consecuencias. Pero es preciso considerar simultáneamente los condicionamientos objetivos, externos a los sujetos, que determinan en gran medida el apreciar y el accionar docente.

Acudimos en este trabajo, además a los aportes derivados de las investigaciones acerca de lo que se ha denominado el **pensamiento práctico** del profesor, que adquieren amplitud a partir de la década de los 80. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1988) reconocen que “a lo largo de esta fecunda década de investigaciones [...] aparece gradualmente con más claridad el hecho de que los juicios, decisiones y propuestas que hace el profesor se derivan de su peculiar modo de interpretar su experiencia. Es obvio, por tanto, que para entender el pensamiento y la actuación del profesor [...] hay que calar en la red ideológica de teorías y creencias que determinan el modo cómo el profesor da sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular. Dentro de este sustrato ideológico se encuentra desde el conocimiento proposicional explícito, bien organizado y articulado lógicamente hasta las creencias y restos del pensamiento mítico más indefinido, paradójico e irracional que cada hombre asimila y aprende en sus intercambios y vivencias con el medio socio-histórico en el que se desenvuelve”.

A esto agregamos una necesaria consideración de la dimensión política que atraviesa las prácticas educativas, desde la estructura y dinámica del **poder**. Afirmamos sobre la base de un previo reconocimiento de los aportes de las

teorías reproductivas (Bowles y Gintis; Bourdieu y Passeron; etc.) que, de todas maneras, hay una dinámica de producción de la vida social que destacan los autores que se ocupan de la resistencia (Giroux; Mc Laren; etc.).

A juicio de Giddens (1989) en ese juego asimétrico de poder que va construyendo los sistemas sociales, “las relaciones de poder, tienen siempre dos direcciones: aunque el poder de un actor o grupo sea diminuto comparado con otro, las relaciones de poder son relaciones de autonomía y dependencia”. El poder debe ser visto entonces, como una forma de producción inscrita en el discurso y capacidades que la gente usa para darle sentido al mundo.

Como uno de los procesos básicos que vinculan al sujeto particular a su mundo cotidiano y social, buscaremos analizar la **“apropiación”** (en el sentido que le dio A. Heller) que subyace al conjunto de prácticas y saberes que observamos. Al respecto suponemos (siguiendo a Rockwell y Ezpeleta, 1983) que “en cada ámbito institucional, y de manera continua, son determinados sujetos los que se apropian diferencialmente de las cosas, los conocimientos, los usos, las instituciones [...] El encuentro entre diversas apropiaciones sostenidas en el ámbito escolar, muestra el sentido y la fuerza de propuestas alternativas de construcción de la escuela, “refleja” y “anticipa” su historia.

Apelamos a esta recuperación de las voces, el pensamiento y las prácticas de los “sujetos”, (negados sistemáticamente en nuestra historia educativa, primero como estudiantes, portadores de cultura y luego como docentes, portadores de saberes) pues nos posicionamos también en una determinada concepción del **cambio educativo**. Apoyándonos en un enfoque dinámico del planeamiento, asumimos que la lógica que producirá la transformación educativa es la misma que se involucre en la acción social: son los actores sociales concretos los que, de hecho, construyen, desde perspectivas ingenuas o críticas, sus proyectos; ellos, en el mismo devenir, irán definiendo sus alcances y sus límites; la conducta social emerge desde una racionalidad propia (no siempre abierta al intento hermenéutico del investigador externo) que no necesariamente coincide con las formulaciones e indicaciones derivadas de las implantaciones políticas.

### 3.- La década de los 90 y el nuevo orden del liberalismo económico

En la década de los 90 se consagra en el país un régimen de creciente absolutización del liberalismo económico en el que se produce una supeditación de todas las categorías de lo social, y por ende de la educación, no solo a la economía en general, sino más precisamente al mercado, en particular.”

A propósito de la vigencia contemporánea de estas instituciones, afirma Enriquez (1992): “Entre todas, es la gran empresa la que parece estar en condiciones de proveer el modelo predominante”. Ha desarrollado en su seno un conocimiento puramente pragmático que ha sabido exportar. Ha impuesto las normas de eficacia, de performance, de combate en todos los dominios, derrama su concepción del mundo como universo de conductas estratégicas”.

Aquella visión modernizante que contradictoriamente propician los sectores sociales más interesados en la instauración del capitalismo dependiente y de especulación, se asocia con la destrucción del “estado benefactor” y con un claro corrimiento de su compromiso con la atención de las necesidades sociales de trabajo, previsión social, salud y educación. ¿A quién le corresponde ocuparse de ellas? La derivación de responsabilidades se corre “hacia abajo” (Bianchetti, 1998), hacia unidades de gestión de menor escala (las provincias, los municipios, las escuelas). Los recursos genuinos de financiamiento, de hecho, van desapareciendo, mientras tal situación se encubre con la disponibilidad de grandes sumas de dinero que pasaron a engrosar la deuda externa, destinadas ahora a la atención focalizada de algunos proyectos de particular interés político. Se extiende la exclusión a amplios sectores sociales y se atiende la pobreza sectorizada a través de políticas sociales compensatorias. El Banco Mundial, como referente, ocupa el rol que había tenido la UNESCO en décadas anteriores (Carli, 2000).

El pensamiento único que proclama el fin de las ideologías y de la historia, se resigna ante el fantasma de la globalización y convence, a la sociedad y a los educadores de que la escuela se salvará sólo si se adapta, demostrando su competencia para ello, en la jungla salvaje de los que luchan para sobrevivir.

Aquí ya no alcanza con formar los “recursos humanos” que el país pudiere necesitar: se trata de “transformar” el servicio educativo en una mercancía por



la que se debería pagar por lo que, en consecuencia, debe vender sus productos, exhibiendo la “calidad” diferencial que los haga suficientemente apetecibles.

Argumenta Tadeu da Silva (1995) que “hay un doble cambio de identidad: el del proyecto educacional y el del sujeto de la educación, que debe ser adquisitivo, competitivo, flexible, adaptable, maleable. El nuevo sujeto educacional neoliberal es el sujeto del mercado y del ámbito de trabajo modificado por la reingeniería y por las nuevas técnicas de gerencia”.

A propósito de eso se ha destacado que (Tiramonti y otros, 2000) “... Las nuevas tecnologías de gestión sobre-determinan el proceso de construcción de la autonomía escolar, transformando a la escuela en una procesadora de proyectos”.

Afirman, por otra parte, estas autoras que “... Otro de los efectos de la reforma es la instalación de un sentido común que delimita lo visible, pensable y realizable. Los programas establecen la agenda de cuestiones que deben ser tratadas por las instituciones, que resulta de una particular combinación y organización de datos que construye determinados problemas y excluye otros”.

A nivel superficial parece, también haberse producido un cambio en la “tradicción centralizadora” de la educación argentina. ¿Asumiremos que, realmente, el estado pudo desprenderse de su incuestionable utilización del sistema educacional y del “currículum nacional” en particular, como dispositivo privilegiado en tanto “aparato ideológico”? Atento a la opinión de algunos autores (Gvirtz, 2000) “la definición de qué y del cómo enseñar ha sido “federalizada”, aunque manteniendo una importante cuota de decisión y regulación en el nivel nacional. Porque federalizar no es un sinónimo exacto de descentralizar. Que las provincias controlen y orienten las escuelas que están ubicadas en su territorio no significa, necesariamente, que se vaya a permitir y alentar la toma de mayores cuotas de decisión. ... La situación de nuestro sistema educativo y las normas que se han generado (Contenidos Básicos Comunes y currículos provinciales) parecen indicar que las escuelas adoptan y adecuan las definiciones oficiales a un plan institucional que determina ciertas prioridades y énfasis. No se trataría entonces, de una “autonomía” escolar en materia curricular.

A través de estas expresiones se está aludiendo concretamente, a la aplicación del Programa Nacional de Transformación Educativa, el nuevo gran mega-proyecto de esta política de modernización conservadora, propuesto y desarrollado en la década de los 90. Atravesó, obviamente, el campo del currículum que quedó impregnado de nuevos materiales y significaciones denominados finalmente con siglas: E.G.B. (Educación General Básica) como nivel de sistema escolar; C.B.C. (Contenidos Básicos Comunes) como exigencias de conocimientos ineludibles, junto a nuevos nombres de categorías didácticas: “expectativas de logros”; “contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales”; “contenidos transversales”; “mapas conceptuales”, etc.

Adherida a una estrategia de difusión y “capacitación” destinada a establecer pautas de planeamiento escolar que habilitarán para la tarea, también en la Provincia de Jujuy se llevaron a cabo, propiciados por el entonces Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, cursos centrados en la propuesta metodológica que Patricio Chaves (1995) había elaborado para el Centro Latinoamericano de Investigaciones y Estudios para el Planeamiento Educativo (CINTERPLAN – OEA).

Algunas de las pautas de lo que fue así legitimado como “enfoque estratégico” se basan en las ideas de:

- \* totalidad: proponiendo una “gestión integral”, que no disocie lo administrativo de lo curricular y trabaje a partir de la identificación tanto de “problemas específicos” como de “fortalezas” que se dan en un “espacio social” en el que se verifican “procesos”; y
- \* construcción inter-subjetiva: sugiriendo acceder a “explicaciones compartidas”, “utopías concretas”, “códigos comunes” y “compromisos de acción”;

A este “pensamiento estratégico” que se propicia, corresponde la preocupación por cuestiones tales como: ¿quiénes no “están presentes”? ¿por qué? ¿qué interés tienen frente a lo que haremos? ¿pueden impedirlo? o facilitarlo? ¿qué recursos tienen para apoyarnos? o enfrentarnos? ¿qué vamos a hacer con ellos? ¿qué estoy dispuesto a ceder? a entregar? o a negociar? ¿qué actores de la institución ganaron o perdieron poder?”, etc.

Afirmándose en estos nuevos sistemas perceptivos de la realidad cada escuela deberá desarrollar una serie de actividades que le permitan definir su visión institucional (la “escuela que queremos”) generando para ello compromisos de acción y evaluación de gestión.

A fin de orientar el trabajo los textos distribuidos contienen propuestas para identificar el resultado formal a conseguir, para constituir equipos de trabajo, para advertir acerca del “significado” a construir, etc. hasta llegar a la presentación de “instrumentos” tales como: “matriz de diseño de factores de éxito”; “flujograma de procesos”; “matriz de análisis de actores sociales ausentes”; etc.

#### **4.- Esta investigación: sus objetivos y alcances**

Aquí hemos querido, inicialmente, saber qué pasó, cómo se conceptualizan hoy, cómo se resignifican en las prácticas docentes, aquellas intenciones y experiencias de “innovación curricular”, que habíamos detectado y analizado en los primeros tramos de la década de los 90.

Al cabo de diez años que se caracterizaron, precisamente, por la implementación masiva y casi compulsiva (se interpretaba que hacerlo era “cumplir con la Ley”) del Programa Nacional de Transformación Educativa, era nuestra inquietud conocer ya acallada la fuerza de la implantación política, que había pasado en las escuelas y en qué medida eso que hubiere pasado, direccionaba las maneras de asumir la “innovación curricular” que tuvieran a la fecha, los maestros.

A favor de este estudio, teníamos la oportunidad de desarrollar una visión comparada, a partir de la información que habíamos podido relevar, precisamente y casi con exactitud, diez años antes (recordemos que el PROINC se desarrolló, en la recopilación empírica, entre 1993 y 1995).

A raíz de ello en nuestro horizonte de expectativas como investigadores y, por ende, en la definición inicial de nuestro proyecto de investigación aprobado por la Secretaría de Ciencia, Tecnología y Estudios Regionales (SECTER - UNJu) lo que nos proponíamos como estrategia metodológica era replicar, también de manera extensiva en todo el sistema, el mismo breve cuestionario

semi-estructurado que había servido en aquella oportunidad para identificar y caracterizar las acciones que los docentes habían reconocido como “innovaciones”.

A poco de andar nos encontramos con el primer escollo, prácticamente insalvable: ahora, las autoridades educacionales de la Provincia no autorizaron la ejecución de la consulta que pretendíamos. Aclaremos: nunca expusieron explícitamente su rechazo pues ni siquiera respondieron las notas que, con esa finalidad y con la debida descripción del proyecto, habíamos presentado. No dieron resultado ni los llamados telefónicos realizados entre los correspondientes secretarios y funcionarios, ni los insistentes pedidos de entrevistas....

Al fin nos resignamos ante el hecho, al tomar conocimiento de una circular que llegó a las escuelas estableciéndoles la prohibición de ofrecer información para ningún estudio que no hubiera sido promovido por los niveles centrales de la misma organización de administración educativa.

#### **5.- Los referentes empíricos:**

Así llegamos a la necesidad de una inevitable y significativa re-estructuración metodológica: en lugar de trabajar con fuentes primarias, debimos acudir y constituir el corpus empírico de la investigación, en buena parte, con fuentes secundarias.

Asumimos que ya allí se ha producido una decantación, pues no todas las experiencias de innovación curricular, más aún si han sido auto-generadas desde los docentes, llegan por sí mismas a su configuración como producción escrita. Pero lamentablemente, no hemos tenido disponible otra alternativa. Atento a esto, aquí hemos trabajado con:

5.1. La recopilación de trabajos de los docentes, realizada por Zoppi y Córdoba (compiladores) 2002; en el libro denominado “Aprender y enseñar en la Quebrada de Humahuaca”, que fue producido y publicado en el contexto del Programa “Polos de desarrollo” con el que el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación buscó alentar una resignificación de los Institutos de Formación Docentes.

5.2. Los trabajos desarrollados por maestros de la Escuela Municipal Vilte” publicados en el “SUPLE - NOA” de la revista “Puentes educativos”, coordinado en Jujuy por las Profesoras Graciela Wayar y Erica Filipelli, entre abril y octubre del año 2003.

5.3. No obstante, además de estas fuentes secundarias, pudimos mantener (tal como se informó en el avance 2003 de esta investigación), una fuente de información primaria. Concretamente, se decidió reorganizar el trabajo de campo y focalizar el estudio en un grupo reducido de escuelas de nuestra ciudad capital. Estas escuelas, pertenecen al barrio denominado “Alto Comedero” y fueron elegidas por dos motivos: Por un lado, porque permitían el acercamiento al campo a través de algunas instituciones educativas de la zona con las cuales nuestra cátedra mantenía contactos por medio de las actividades de extensión e investigación, facilitando de este modo el acceso a la información. Por otro lado, porque permitiría indagar la problemática de la innovación curricular en escuelas que trabajan en contextos de pobreza, ya que esta zona es conocida por su alto nivel de riesgo social y educativo. Así, las escuelas con las que se trabajó en esta primera etapa son:

- Escuela Municipal N° 1 “ Marina Vilte”.
- Escuela N° 431 Isabel La Católica
- Colegio Divino Redentor
- Complejo Educativo N° 444
- Escuela N° 432 Republica Francesa
- Escuela N° 435 Humberto Agüero
- Escuela N° 434 “Los Mineros”.
- Escuela N° 436

También, se cambió la estrategia metodológica del “cuestionario”, por la organización de un encuentro de docentes innovadores de las escuelas involucradas. Este encuentro, realizado los días 2, 3 y 4 de Octubre del año 2003, tuvo las características de “*Jornadas de intercambio de innovaciones educativas*” y se realizó en el marco de la organización conjunta entre la Escuela Municipal “Marina Vilte” (como referente organizador principal), el I.F.D.C N° 3 “Juan Ignacio Gorriti”, la Unidad de Investigación “Educación, Actores Sociales y Contexto Regional” de la FHYCS-UNJU y nuestra cátedra. Con estas Jornadas se buscaron los siguientes propósitos:

- Crear un espacio de intercambio y análisis de experiencias docentes autogestionarias.
- Favorecer la profesionalización docente.
- Generar conocimientos que contribuyan a mejorar la práctica investigativa.
- Socializar y difundir las experiencias educativas innovadoras.
- Promover un espacio de encuentro entre Universidad – Instituto de Formación Docente N° 3 y Docentes de Nivel Inicial, 1° y 2° ciclo de la EGB.

La socialización de las experiencias innovadoras de los docentes pertenecientes a estas escuelas, se llevó a cabo en función de los siguientes interrogantes:

- ¿Qué es la innovación para los docentes?
- ¿Qué se pretende innovar y por qué?
- ¿Cómo se lleva a cabo la innovación?
- ¿Qué resultados se obtienen con la innovación?

Como producto de este encuentro, rico en sí mismo por la participación, el intercambio y experiencias presentadas, se relevaron un total de 27 innovaciones, de las cuales analizamos en esta investigación, las clasificadas de la siguiente manera:

a) Nivel Inicial y 1° y 2° ciclo de la EGB:

1. “La granja, un espacio para recorrer”.
2. “Integración de niños con capacidades diferentes en Educación Física”.

b)- “2° Ciclo de la EGB y Materias Especiales:

1. “Participando en democracia”.
2. “Aprender las ciencias desde el hacer. Un espacio de reflexión y acción”.

c)- Gestión social y educativa:

1. “Diversidad en la escuela común”.
2. ”Servicio Integral Materno Infantil”.
3. “Experiencia de trabajo Taller ‘Pata Pila”.

4. “La organización, la administración y la gestión educativa en contextos sociales desfavorecidos”.
5. “Experiencia GIA (Grupos Institucionales de Alcoholismo)”.

De este modo se logró contar con significativa información empírica que se incorporó también al proceso de análisis e interpretación para comenzar a iluminar las preguntas de investigación que nos habíamos planteado al inicio del proyecto.

## CAPITULO II

### CONSIDERACIONES Y REFLEXIONES TEÓRICAS SOBRE EL CONCEPTO DE INNOVACIÓN CURRICULAR.

#### 1.- Acerca del concepto “Innovación Curricular”.

Se puede decir que el concepto de innovación es utilizado frecuentemente en el ámbito educativo, pero no siempre se habla de innovación en el mismo sentido. Se reconoce que el significado de la palabra innovación sufrió modificaciones en la historia; ha ido variando a lo largo del tiempo.

Sí se puede afirmar que en el ámbito educativo esta noción comienza a ser utilizada en los años sesenta desde las ciencias de la administración, asociándose a modernización<sup>1</sup>. Desde entonces, innovación y modernización han quedado vinculadas, como si la innovación fuera inherente a la modernidad y como si la innovación garantizara los procesos de modernización. Surge en el sistema educativo a través de los planificadores, que la consideran como un programa de cambio planificado y sistemático.

En la década del 60 la innovación educativa se concibió como un proceso externo, definido por los técnicos ministeriales. Durante estos años se iniciaron una serie de reformas educativas globales, caracterizándose la innovación como un proceso externo a las escuelas que no llegó a transformar la cultura de las mismas. Como señala AGUERRONDO (1992), la experiencia muestra que la lógica de los técnicos no siempre coincide con las necesidades y problemas que han de enfrentar los profesores en las aulas.

Más adelante HUBERMAN y HAVELOCK (1980)<sup>2</sup> hacen presente que las innovaciones más eficientes son aquellas de carácter local, que emanan de la base, se desarrollan con la participación de los propios usuarios y respetan las manifestaciones de cada cultura. En las décadas de los 70 y 80 se produce un fuerte movimiento innovador, en el que tienen un amplio protagonismo los propios docentes. Se produce un gran desarrollo de experiencias innovadoras en la educación formal, no formal y comunitaria. Muchas de ellas fueron

---

<sup>1</sup> BLANCO GUIJARRO, Rosa - MESSINA, Graciela (2000) “Estado del arte de la Innovación Educativa en América Latina . Edit.Santafe- Bogota. UNESCO. OREAL.

<sup>2</sup> HUBERMAN y HAVELOCK (1980)

experiencias contestatarias al sistema establecido, y se desarrollaron fuera de la legitimidad de dicho sistema. La mayoría de las experiencias se nutrieron de diferentes corrientes pedagógicas que denunciaban desde la práctica, una educación academicista que no promovía el pensamiento crítico ni la autonomía y no proporcionaba herramientas para transformar la realidad.

Para Hord, S.M.(1987)<sup>3</sup>, innovación es un término amplio y a la vez limitado “la innovación puede referirse a cualquier cosa que es nueva para un individuo dentro del sistema, y lo que es innovación para una persona puede no serlo para otra en la misma escuela, Así la innovación puede incluir no sólo cambios curriculares, sino también nuevos procesos, productos e ideas. Nuevos procedimientos de atención, nuevos libros de textos, o incluso un nuevo director puede legítimamente considerarse como una innovación educativa, en este contexto discursivo.

Nichols, A (1983)<sup>4</sup>, concibe que la innovación es una idea, objeto o práctica percibida como nueva por un individuo o individuos, que intenta introducir mejoras en relación a objetivos deseados, que tiene una fundamentación y que se planifica.

Progresivamente, ya en la década de los 90, innovación educativa se ha ido asociando más con calidad y competitividad internacional. CEPAL/UNESCO, 1992; AGUERRONDO, 1992; CASASSUS y FILP, 1992. PARRA y otros (1997) expresan que la innovación desde una perspectiva social significa asumir el desafío de la modernización escolar, la necesidad de formar ciudadanos productivos y competitivos para un mundo en permanente cambio.

S. de la Torre (1993)<sup>5</sup> define la innovación curricular como proceso de gestión de cambios específicos ( en ideas, materiales o prácticas del Currículo) hasta su consolidación, con miras al crecimiento personal e institucional. Con el lenguaje más llano y descriptivo entiende el proyecto como una propuesta del plan y la innovación como el proceso para cambiar y mejorar algún aspecto concreto del currículo hasta su internalización. Puede referirse tanto a los contenidos, metodologías, recursos, evaluación como al ámbito organizativo,

<sup>3</sup> HORD, S.M. (1987) *Evolving Educational Innovation*. New York. Edit. Cromm Helm.

<sup>4</sup> NICHOLS, A (1983) *Managing Educational Innovations*. London. Edit. Allen & Unwin.

<sup>5</sup> DE LA TORRE, S (1993) “Cómo innovar en los centros Educativos. Estudios de Casos. España. Edit. Escuela Española S.A.

relacional y comunicativo, tutorial, de formación del profesorado, de mejora de los aprendizajes, etc.

En educación se pueden llevar a cabo cambios que afectan tan sustantivamente a un sistema (legislación, currículum, estructura, etc.) que pueden ser considerados innovaciones. Sin embargo no todas son educativas, porque no todas sirven al propósito de la educación: avanzar hacia el ser, hacia la vocación humana. En consecuencia, para que una innovación sea educativa debe involucrar necesariamente cambios en las personas.

En el Tesauro de la UNESCO-OIE aparecen tres descriptores: innovación; innovación educacional o educativa; e innovación instruccional. El término innovación es el más general y se aplica a aspectos políticos y administrativos. Innovación educacional o educativa hace referencia a cambios en objetivos, contenidos o métodos, iniciados generalmente a partir de una situación experimental, mientras que el de innovación instruccional alude a los métodos de enseñanza.

Se observa asimismo que, en la práctica, se trata de un concepto sobredimensionado, de tal forma que muchas veces se denomina como innovación a cualquier cambio o aspecto novedoso. Suelen considerarse como innovaciones todos los intentos de romper con la tradición o la rutina.

La diferencia entre reforma e innovación no siempre es clara; algunos autores, como INÉS A GUERRONDO (1992), PARRA y otros (1997), al hablar de reforma, consideran que se trata de una innovación generalizada o transformación global de las estructuras básicas del sistema. INÉS AGUERRONDO diferencia entre innovaciones macro y micro y establece una estrecha relación entre ambas. Las primeras implican una transformación global o reformas estructurales de los sistemas educativos, mientras que las segundas implican cambios parciales o acontecimientos específicos.

Para esta autora, los procesos macro definen el acontecer histórico y el cambio de la educación en una sociedad determinada, y los procesos micro son los múltiples intentos generales o particulares que se consideran como experiencias de innovación. Las características de estos acontecimientos concretos de innovación se modifican y redefinen como consecuencia de las implicaciones históricas, pero a su vez son las innovaciones concretas las que

dotan de movimiento a la espiral de la historia. PARRA y otros (1997) consideran las reformas educativas como intentos de innovación generalizada del sistema que afectan a las grandes políticas, los criterios de inversión, los conceptos de calidad y las estrategias de administración.

Otros autores como RODOLFO MANUEL VEGA (1994), diferencian ambos conceptos, aunque establecen una relación entre ellos. Este autor señala que las reformas requieren de las innovaciones para que se produzca una transformación real en el sistema: “Las reformas educativas en marcha, introducen elementos que aspiran a modificar y mejorar el sistema educativo, pero no necesariamente estas reformas implican una transformación del sistema, por lo que las innovaciones pueden ser un medio fundamental para transformar realmente el sistema”.

## **2.- Puntos convergentes y opción conceptual.**

De esta recopilación conceptual se puede establecer como puntos convergentes que nos encontramos ante un concepto que tiene un enorme grado de relatividad por diferentes razones.

*En primer lugar*, la innovación no es aséptica ni neutra, ya que está condicionada por posicionamientos políticos, sociales, culturales y epistemológicos, de tal forma que lo que es innovador para una persona o grupo no lo es para otros. La percepción de lo que es o no innovador depende de la perspectiva y de las representaciones o concepciones de los distintos sujetos involucrados respecto de la educación, la escuela, la enseñanza, el aprendizaje, el sujeto que se quiere formar, la sociedad, la cultura, etc.

*En segundo lugar*, las innovaciones no son “ahistóricas” sino que se definen en función del contexto y del tiempo, de tal forma que lo que en un contexto puede ser innovador, no lo es en otro, y lo que en un momento fue innovador en un determinado contexto puede dejar de serlo al convertirse en rutina. Toda innovación se realiza en reacción a una situación determinada que se quiere transformar, y lo nuevo se define en relación con lo anterior; lo que es innovación en un país o escuela es tradición en otra.

Por último, la relatividad de la innovación se expresa en el hecho de que depende de la sociedad, cuyas demandas intenta satisfacer y, al mismo tiempo, está condicionada por el sistema educativo y social en el que está inscrita.

A los fines de este trabajo, mantendremos la concepción de “innovación curricular” que construimos en el seno del equipo cuando, en 1993 iniciamos nuestro recorrido en este tema. Así, seguiremos considerando que

*INNOVACIÓN CURRICULAR es: “el proceso de resignificación de las prácticas institucionales que afectan los aprendizajes, decidido y sostenido por actores de la misma organización” (Zoppi, A. y equipo – 1993)*

Acorde con esto, trabajamos con las innovaciones curriculares que hayan surgido en la base del sistema escolar, generadas por iniciativa de los mismos docentes en su contexto institucional. A eso, precisamente, nos referimos cuando hablamos de “innovaciones curriculares autónomas”.

## CAPITULO III

### LAS INNOVACIONES CURRICULARES LLEVADAS A CABO POR LOS DOCENTES DE LA QUEBRADA DE HUMAHUACA

#### 1. LA INNOVACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA.

Afirmándose en el contexto del Programa “Polos de Desarrollo”, se llevó a cabo el proceso de trabajo que dio lugar a la recopilación de experiencias de innovación que, en sus escuelas, llevaban a cabo los docentes de la Quebrada de Humahuaca.

Acorde con su objetivo de promover las decisiones locales, ese Programa dejó en manos de los Institutos de Formación Docentes (en este caso, el N° 1 de La Quiaca y Abra Pampa y el N° 2, de Humahuaca y Tilcara) la definición de temas y estrategias que les permitieran canalizar sus expectativas como referentes comunitarios. Acompañó el proceso con la designación, a partir de acuerdos previos, de especialistas en las áreas de trabajo seleccionadas, que debían ofrecer su apoyo en cada caso.

Además del desarrollo de un proyecto de perfeccionamiento docente en Didáctica de la Matemática, en este caso y desde ese rol de “referencistas” conversamos con un conjunto de maestros de enseñanza primaria de la zona que habían sido convocados, *acerca de la conveniencia de poner en valor, por un lado, y analizar concientemente, por otro, los conocimientos generados por ellos mismos, en su carácter de actores sociales locales al llevar a cabo sus proyectos de enseñanza. Acudíamos, entonces, tal como la conceptualizamos, a la recuperación y revisión de sus propios saberes.*

En esta investigación, llevada a cabo ahora desde una óptica que pretende una mayor profundización analítica en aras de la construcción de algunas categorías teóricas, nos interesaron especialmente los siguientes trabajos, seleccionados intencionalmente en el conjunto de los diez (10) que fueron oportunamente publicados en la parte II “Propuestas áulicas innovadores desarrolladas por los docentes participantes” que forman parte de la obra de compilación realizada por el Programa “Polos de Desarrollo” (Zoppi y Córdoba, 2002)



- a) “En familia trabajamos”. Escuela N° 13. Maimará. (Pág. 55 a 59).
- b) “De boca en boca”. Escuela Primaria N° 339. El Aguilar. (Pág. 67 a 69)
- c) “Jugando con marionetas aprendemos a redactar textos”. Escuela N° 328. (Pág. 111 a 115; 122 y 124)
- d) “Conociendo mi cultura” - Escuela N° 90 - Tres Cruces. (Pág. 193 a 195)
- e) “Transformemos el cuero”. Escuela Primaria N° 239. Hipólito Irigoyen. (Pág. 77 a 84)
- f) “Medicina alternativa”. Escuela Primaria N° 60 y Escuela N° 240 Caleta y San Roque respectivamente. (Pág. 91 a 95 y 100 a 105)
- g) “Buscando propuestas para los plurigrados” de la Esc. N° 129 de Volcán de Iacoraité. (Pág. 127 a 132).

Como consecuencia de su análisis surgieron las categorías bajo las cuales, a modo de títulos, serán presentadas.

## 1. 1. Afirmar los aprendizajes en la base de la propia cultura.

### 1.1.1. Preservar y proyectar la tradición narrativa oral de la familia

A esta intención, a la que se le asigna mucho valor en las prácticas culturales y educativas de la región corresponden las experiencias incluidas en este trabajo como a, b, c y e.

Afloran en ellas el interés y la preocupación con que los maestros se hacen cargo de una función implícita que reconocen a la escuela: ésta debería participar activamente en la recuperación y preservación de la propia cultura. Afirmaciones como ésta surgen de considerar, casi con transparencia, los mismos argumentos que enuncian los docentes:

*“Se observa que esta sociedad es muy rica en valores culturales, que fueron transmitidos a través de las generaciones. Desde pequeños recibimos de nuestros familiares riquísimas narraciones locales en*

*cuentos, coplas, leyendas, etc., que hoy debemos transmitir a las generaciones futuras, de manera que no se pierda ese patrimonio. Por ello, vemos la necesidad de revalorizar nuestros cuentos, con ayuda de los padres, abuelos y otras personas que forman parte de la presente generación, y así seguir conservando, valorando y resignificando nuestras costumbres y tradiciones”.*

*Proyecto: “En familia trabajamos”  
Origen - pág. 56*

A fin de traducir en propuestas didácticas esta intención en este caso, por ejemplo, se utilizan como metodología los “talleres con padres y alumnos”, que tienen como propósitos

*“Narrar y renarrar textos elaborados por los niños a partir de un taller donde los padres deberán narrar también vivencias personales, cuentos folklóricos, chistes, coplas, etc.”*

- *“Elaboración de textos integrados en función de las recopilaciones”; ó*
- *“Corrección y corrección de los textos” entre otros*

*Proyecto: “En familia trabajamos”  
Origen - pág. 57*

Otros docentes agregan fundamentos en el mismo sentido:

*“Este proyecto surge de la necesidad de que los alumnos sean constructores activos de sus propios aprendizajes, a través del protagonismo y la experimentación, permitiéndose gozar con la imitación, la recreación y el interactuar con sus mayores, sintiéndose partícipes y creadores”.*

*Proyecto: “De boca en boca”  
Justificación - pág. 67*

A los fines del desarrollo de las propuestas didácticas, en este otro caso, los docentes sugieren como actividades:

- *“Entrevistas a los abuelos para narración de relatos y leyendas de sus antepasados”,*

- “Confección de una carpeta viajera”, ó
- “Taller para reflexionar sobre los valores y normas de vida que nos dejaron nuestros mayores”, entre otras actividades.

*Proyecto: “De boca en boca”  
Justificación - pág. 68*

Aluden, en su apreciación evaluativa, a que así:

- “Se logró mejorar el nivel de confianza, autoestima y valoración de sus conocimientos previos”,
- “Confianza, responsabilidad y compromiso en la búsqueda de información”,
- “Reflexionar acerca de la importancia de expresarse coherentemente en forma oral y escrita”,
- “Valorar sus raíces aborígenes. Identidad cultural”, y
- “Compartir vivencias culturales;

como avances en el proceso educativo

*Proyecto: “De boca en boca”  
Justificación - pág. 69  
Anexo II*

Por su parte otra maestra, de la Escuela 328 de modalidad plurigrado, contribuyó a generar un proyecto cuyo propósito principal era “Comprender e interpretar textos en forma escrita y oral, con ayuda de las marionetas”.

A partir de este recurso principal, elegido luego de considerar que, para los niños “es más importante el juego y no así el gusto por la lectura o redacción escrita” y luego de la concreción de una serie de “pasos” que incluyen “confeccionar marionetas y el escenario”, (etapa 1) y “efectuar pequeñas escenas con las marionetas” (etapa 2), se llega a un momento en que, aquí también, aparecen como insumos básicos las “coplas, cuentos y adivinanzas”. Aparecen, entonces, entre otras actividades, las siguientes:

- “Comprensión gráfica del contenido de las coplas”.

- “Visita a abuelos o personas mayores para recopilar coplas de la zona”.
- “Invitar a personas del lugar que entonen coplas conjuntamente con los niños”.
- “Representarlas con marionetas en el teatro de sombra”.
- “Narración de un cuento de un libro regional por parte de los niños”.
- “Invitación a algunos padres para narrar cuentos de la zona”

*Proyecto: “Jugando con marionetas  
aprendemos a redactar textos”  
Actividades - pág. 114*

Apela al mismo tipo de recursos y parecidas estrategias la maestra responsable de otro de los proyectos relevados por esta investigación. Asevera que:

*“Cultura y escuela son dos conceptos que tienden cada vez más a confluir en una única aspiración, la de unir la educación con las raíces de nuestros antepasados. Es por ello que, en esta experiencia, propongo desarrollar el estudio de la lengua, partiendo de nuestro lenguaje regional, porque lo considero vital para los alumnos”.*

*Proyecto: “Conociendo mi cultura”  
Fundamentación - pág. 193*

Apoyándonos en este material empírico consideramos poder decir que estos docentes, que se autoconsideran capaces de producir “propuestas áulicas innovadoras”, están consustanciados con la idea de que la historia y la propia cultura son fuentes nutricias de conocimientos significativos para los estudiantes y saben que ese saber necesario no se encuentra sólo en la escuela: ésta debe recurrir a las familias y a los habitantes del lugar, que son sus portadores.

Aprovechan, entonces, la tradición narrativa oral que está, materialmente, al alcance de sus manos y, desde allí, definen toda una perspectiva teórica implícita para asumir la enseñanza del código escolarizado

de la lengua: con ese contenido inicial se podrá poner en juego un proceso de producción escrita en el que:

*“los chicos usan “borradores”, los revisamos y reconocemos los cambios que hay (puntuación, normativa, ortografía) hasta llegar a la versión final. es decir, realizar la constante revisión del texto”.*

*Proyecto: “Conociendo mi cultura”  
Descripción - pág. 194*

### 1.1.2. Recuperar y aprovechar conocimientos de tecnologías sociales propias

Aquí nos parece necesario destacar otro modo de vinculación de la escuela con su comunidad que los maestros de estos proyectos, considerados innovadores por ellos mismos, han construido: nos referimos al rescate, también en este caso llevado a cabo por iniciativa de la escuela, de “modos de hacer” de la propia cultura, valorizados ahora como conocimientos pertinentes y productivos. A manera de referencias ubicamos en esta categoría los trabajos incluidos como e, f y g. Aseguran las autoras de uno de ellos que:

*“Basados en la encuestas (dirigida a los padres y niños) y en otras actividades notamos, en general, que lamentablemente no se valora la práctica en el uso de los recursos naturales de los pocos que quedan y no se aprovecha la sabiduría de los abuelos respecto del curtido del cuero y otros”.*

*Proyecto: “Transformamos el cuero”  
Origen- pág. 77*

Así es que se proponen, entre otros objetivos:

- *“Reconocer y analizar los productos de su entorno (el cuero y otros) identificando las ramas de la tecnología que intervinieron en su producción, necesidades y demandas sociales a las que responden.”*

•

*“Lograr conocimientos de los materiales, sus formas, su clasificación, que les permita evaluarlos y seleccionarlos para su uso con propósitos específicos”.*

- *“Promover el desarrollo de la zona preservando los valores tradicionales.”*
- *“Mejorar técnicas básicas de la producción artesanal en pequeña escala”.*

*Proyecto: “Transformamos el cuero”  
Objetivos- pág. 78*

A través de actividades como las siguientes procuran promover los aprendizajes que consideran necesarios:

- *“Elaboración de fichas de investigación (referentes al cuero)”.*
- *“Encuestas realizadas por los alumnos en el ámbito comunitario”.*
- *“Recolección del material de trabajo”.*
- *“Selección del cuero a utilizar”.*
- *“Tratamiento del cuero”.*
- *“Diseño de moldes y confección (Registro de datos)”.*
- *“Exposición de productos elaborados”.*
- *“Elaboración de entretenimientos como crucigramas, sopas de letras, adivinanzas, etc. basados en las informaciones recopiladas.”*

*Proyecto: “Transformamos el cuero”  
Actividades- pág. 80*

Avanzando sobre otra área de conocimientos, hemos podido recopilar en esta misma zona otro proyecto, orientado por concepciones similares. A él se refieren sus autoras en estos términos:

*“De acuerdo al diagnóstico realizado en la primera etapa del proyecto, avizoramos el conocimiento social y amplio de nuestros educandos y*

*comunidad sobre la medicina alternativa (yuyos medicinales). Consideramos el valor que tiene recuperar los conocimientos previos con fines educativos. Estas herramientas nos han permitido mejorar la práctica docente en el contexto social de los niños y las niñas generando y valorizando el interés. Las acciones han logrado estimular la observación e investigación individual y grupal para coleccionar, entrevistar y realizar producciones orales y escritas para compartir los conocimientos populares con una mirada científica”.*

*Proyecto: “Medicina alternativa”  
Fundamentación- pág. 92*

escuelas rurales, cabría agregar aquí otro aporte que muestra esta intención de articular la educación con las prácticas culturales y

Acorde con esta perspectiva, el proyecto incluye una primera etapa de “recolección” en la que:

*“Por medio de encuestas, los alumnos buscan información oral y escrita (padres, abuelos, vecinos). Todos los niños y niñas participan y colaboran en forma activa y organizada en la recolección de muestras”.*

*Proyecto: “Medicina alternativa”  
Descripción - pág. 92*

Además se suceden una segunda etapa destinada a “Clasificar y diferenciar los distintos yuyos aromáticos y medicinales recogidos”; una tercera, de “Elaboración de recetas” y una cuarta, de “Publicación de recetas” en la que se desarrollan actividades como:

- *“Secado de hierbas: preparación de secadores”.*
- *“Elegir las etiquetas de presentación del producto (rótulo en computadora, diagramar en conjunto)”.*
- *“Empaquetar el producto clasificado”, ó*
- *“Concientizar a la población sobre el uso y abuso de las hierbas naturales”*

*Proyecto: “Medicina alternativa”  
Descripción - pág. 95*

A estos proyectos desarrollados por docentes de la Quebrada de Humahuaca que reflejan sin duda un sesgo institucional propio de las

económicas de su medio. Afirman en este sentido los docentes de la Escuela de Volcán de Yacoraite:

*“La zona donde está inserta la escuelita es apta para el cultivo, y la mayoría de las familias poseen pequeñas huertas familiares en las cuales siembran. Por lo tanto, los chicos poseen conocimientos sobre cómo cultivar.*

*Ante esta situación y viendo que la escuela cuenta con un terreno disponible para la creación de una Huerta Escolar, se decide elaborar un proyecto para el aprovechamiento de la misma.*

*El proyecto no solo abarca el trabajo en la huerta, sino también se vuelca en el aula a través de las áreas pedagógicas, en especial, el área Lengua, mediante la elaboración de comentarios e informes con técnicas, tanto orales como gráficas y escritas”.*

*Proyecto: “Buscando propuestas para los plurigrados”  
Origen - pág. 127 y 128*

A fin de afrontar la labor de enseñanza en esta situación de plurigrados, los maestros diferencian distintos niveles de complejidad en las actividades propuestas. Aclaran entonces, por ejemplo, que realizaron:

*“Narración y descripción de los diferentes tipos de siembra, llevadas a cabo por la comunidad educativa en el lugar y en zonas aledañas:*

- *los alumnos de EGB 1, en forma oral y gráfica; y*
- *los alumnos de EGB 2 y 7º año en forma escrita y gráfica”.*

*Proyecto: “Buscando propuestas para los plurigrados”  
Descripción - pág. 129*

Agregan los autores de este proyecto, a la hora de realizar “reflexiones pedagógicas”:

*“La aplicación de este proyecto tiende al uso de códigos comunes, pues se fijaron pautas comunes de trabajo respetando las individualidades de los niños de la institución, como así también la reflexión y mejoramiento de las prácticas áulicas, apuntando a que en las mismas*

*se prioricen las experiencias previas de los educando para que, a partir de éstas, el alumno pueda construir aprendizajes significativos. También con este proyecto se quiso ampliar el desarrollo de las capacidades del niño para resolver situaciones problemáticas cotidianas y que adquiera actitudes para la comunicación oral y escrita, capacidades para el trabajo en equipo, disciplina y autonomía personal, todo lo cual tiene*

*un aporte interdisciplinario constante y continuo relacionado con lo didáctico:*

*Proyecto: “Buscando propuestas para los plurigrados”  
Reflexiones pedagógicas - pág. 131 y 132*

Al analizar estos proyectos, desarrollados y reconocidos por sus mismos autores como “innovaciones” curriculares en el universo cultural de las escuelas primarias de la Quebrada de Humahuaca, llama la atención esta gran cercanía que se busca promover entre el “adentro” y el “afuera” de la escuela.

A la población mayoritaria de esa zona, que ya hoy ostenta el reconocimiento de “Patrimonio cultural y natural de la Humanidad” (UNESCO, 2003) no le es ajena la **misión de constituirse en portadora generacional de una riquísima tradición andina**. Antes bien, cabe destacar que fueron esos mismos pobladores quienes promovieron tal adjudicación, concientes de una identidad con la que se sienten y buscan consustanciarse,

Actúan entonces como una **cuña que parece operar a contrapelo** de dos inconmensurables fuerzas, quizás reductibles en una sola: la **de la “modernización” a la que compulsivamente se vieron conminados: en** la historia educacional del país, por la arrolladora presión de homogeneización cultural que caracterizó la expansión de nuestra educación pública y hoy, por la también aplanadora presión de una nueva ola de “globalización” impuesta por el capitalismo dominante.

Ambas tendencias parecen enfrentarse, desde su contra-cara dialéctica, por esta “innovación” referenciada en la inmediatez de “lo local”, poniendo en valor y sosteniendo con tenacidad un mundo de conocimientos ancestrales.

Allí es *donde los docentes aprovechan y se apropian de la noción de "pertinencia", aportada por las teorías del curriculum y de la de "significatividad",* En nuestra opinión, esto no quita validez a las categorías y al análisis teórico que estamos proponiendo. Antes bien, creemos que haber adoptado estos soportes y supuestos y no otros, planteados también con igual fuerza por el faraónico Programa de Transformación Educativa, da cuenta de una apropiación diferencial que da visos de identidad a quienes optan por asumirla.

**2. LA INNOVACIÓN CURRICULAR EN EL NIVEL MEDIO O EDUCACIÓN del aprendizaje, POLIMODAL.**

reconocibles en sus mismos discursos.

Aplican, entonces, con convicción, estas conceptualizaciones Desarrollo", las innovaciones en el Nivel Medio también estuvieron presentes.

para sustentar sus prácticas.

En la recopilación de experiencias de innovación que llevaron a cabo los docentes de la Quebrada de Humahuaca, en el marco del Programa "Polos de

Al de experiencias innovadoras en el nivel, consideramos dos trabajos publicados aludir a los orígenes en "APRENDER Y ENSEÑAR en la Quebrada de Humahuaca", obra de de sus proyectos, en compilación realizada por el Programa "Polos de Desarrollo" (Zoppi y Córdoba, muchos casos ellos 2002):

mismos aclaran que estas ideas ya fueron a) "Preparar para la vida". Bachillerato N° 12 –El Aguilar.

sugeridas por las acciones de b) "Transitando entre la lengua estándar y la jerga adolescente (técnicas para perfeccionamiento crear, recrear y corregir textos)". Escuela de Educación Técnica N° 1" Gral. docente a que se Manuel Belgrano". Maimará

41

vieron expuestos: las prescripciones oficiales y las docentes, de la misma manera que los del otro nivel, se consideran capaces de producir "propuestas áulicas innovadoras", identificados con la idea de que en el mundo actual la apropiación de la práctica de leer y escribir tiene un papel académicas, en esta determinante en la posibilidad de "ser ciudadanos". región al menos,

coinciden en la misma dirección y sentido.

En las innovaciones mencionadas, la lectura y la escritura se renuevan como espacios para que los alumnos se expresen libremente, construyan o reconstruyan conocimientos y logren actitudes positivas de

convivencia. Para ello los docentes utilizan formas de trabajo en donde los jóvenes exponen lo que piensan y se constituyen, así, en ciudadanos de la palabra.

De igual modo, los docentes consideran que aprender valores es tan importante como aprender lengua o cualquier otro conocimiento

*“Entre las competencias que deberíamos ayudar a que los jóvenes desarrollen, ocupan un lugar fundamental las relaciones con el conocimiento científico y las “competencias comunicativas”, enmarcadas por valores que la institución escolar desea promover”.*

*Proyecto: “Preparar para la vida”*

## **2.1.- Trabajar en equipo para fortalecer aprendizajes**

### **2.1.1. La escuela como un lugar relevante de anclaje de valores en la vida de los adolescentes.**

El abordaje de los valores como tema curricular revela la preocupación de los docentes por la formación de los alumnos:

*“...acordar tiempos de trabajo en el marco de un grupo, de distribuir las tareas equitativas, de negociar los espacios de intervención y la toma de decisiones, de explicar una idea a los compañeros, debatir e internalizar determinados valores. Entre otros valores involucrados en el trabajo en grupo, se encuentran: el respeto por los demás y las ideas diferentes, el reconocimiento y la valoración de capacidades diferentes, la posibilidad de reconocer errores propios, señalar apropiadamente los de los demás y modificar actitudes equivocadas”.*

*Proyecto: “Preparar para la vida”*

Se evidencia que los propósitos de esta innovación no serían los de propiciar una educación en valores a partir de una visión “deficitaria” de los jóvenes. Es posible pensar que los docentes consideraron que el lugar de partida más acertado sea suponer que los alumnos tienen valores, aunque diferentes a los de los adultos. Los jóvenes de hoy no se nos parecen: tienen sus propias formas de expresarse, priorizan valores a su modo, tienen sus particulares patrones de relación entre ellos, hacen una focalización temporal diferente, etc.

No obstante ello, se hicieron cargo del desafío que implica abordar valores en esta etapa “tardomoderna” de la historia de la humanidad, valores como el amor y la paz, tarea nada simple, ya que vivimos en un mundo de inmediatez, y los procesos de cambios generados en la educación tienen sus verdaderos frutos a mediano y largo plazo.

Las actividades realizadas con los alumnos dan cuenta de la concepción de valores que sostienen en la experiencia innovadora. Esta concepción no es entendida como regreso a una educación autoritaria, ni equivalente a la predicación, ni pretende modificar las costumbres sociales:

*“En la escuela, la práctica del trabajo grupal ofrece la posibilidad de desarrollar competencias comunicativas, ejercitar la interacción con otros, y, al mismo tiempo, internalizar valores sociales”.*

*Proyecto: “Preparar para la vida”*

Una genuina educación en valores tiene como punto de partida valorar al otro. Los alumnos señalan refiriéndose al amor: *“Es tener confianza en sí mismo y tener sentimientos por los demás”*, y del análisis de una viñeta del dibujante y humorista Sendra referida a la violencia concluyen:

*“En este monólogo hemos deducido que el que intenta enseñar o corregir en forma agresiva, es una persona violenta y sólo transmite esa forma de ser, pero el que enseña con cariño, y con un buen diálogo, enseña a que otra persona lo trate con cariño y con respeto,...”*

*Proyecto: “Preparar para la vida”  
- pág. 181*

Los alumnos tienen claro que en un contexto respetuoso y de apertura pueden internalizar actitudes positivas y a la vez críticas, frente a una cultura escolar también portadora de prácticas no democráticas como la violencia, el abuso de poder, etc.

El tratamiento de los valores en la escuela como un espacio de cambio y transformación personal y colectiva, fue tomado como un lugar de emancipación y autodeterminación, como un proceso de construcción de criterios morales, éticos y solidarios. Los docentes afirman:

*“...Al tomar la educación desde el punto de vista de los valores humanos, vemos que el proceso educativo es más que la adquisición de conocimientos. Es el desarrollo del alumno hacia la elevación de su conciencia,...”*

*Proyecto: “Preparar para la vida”*

Dicho de otra manera, para los docentes la experiencia escolar desempeña un papel importante en la constitución de un universo estructurado de rasgos significativos para la vida de los jóvenes.

En ese sentido el tipo de experiencia roza con la idea de *resiliencia*, definida ésta, como la capacidad de personas o grupos de afrontar las adversidades de la vida con éxito.<sup>1</sup> Esta posibilidad depende de algunos de los actores protectores de la resiliencia como la familia. Los alumnos reconocen la importancia de ésta en sus vidas:

*“El amor de familia es algo que se debe compartir entre familias; cuando decimos compartir nos referimos a las alegrías, tristezas, penas, juegos y todo lo que te toque vivir.”*

*Proyecto: “Preparar para la vida”*

*“Es tener un apoyo con tus hermanos y padres, es saber entender y saber confiar”.*

*Proyecto: “Preparar para la vida”*

*“Es cuando hay comprensión, sinceridad, también cuando hay dialogo continuo entre los hijos y los padres”.*

*Proyecto: “Preparar para la vida”*

La capacidad de relacionarse es otro de los factores protectores. Es decir, la habilidad para establecer lazos e intimidad con otras personas, para balancear la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros. Igualmente la creatividad integra el conjunto de factores protectores.

Con la composición de una canción expresaron ideas sobre la amistad y ponen en juego la creatividad:

*“...Entra en la rueda, ven a bailar  
que estos amigos son de verdad...”*

.....  
*“...Carnavalito gira que gira  
que un buen amigo nunca se olvida*

<sup>1</sup> MELILLO, ALDO Y SUÁREZ OJEDA, ELBIO N. (compiladores) RESILIENCIA-Descubriendo las propias fortalezas. Editorial Paidós. 2001



*aunque se vaya lejos también  
va mi cariño junto a él”*

*Proyecto: “Preparar para la vida”*

En la escuela, el concepto de resiliencia permite generar y considerar los factores de protección para formular políticas escolares que ayuden al desarrollo sano de niños y adolescentes y sienten las bases humanas para una transformación positiva de la realidad social.

En estos discursos los alumnos plantean demandas al respecto cuando reflexionan sobre los derechos de los adolescentes:

*“Al terminar la primaria muchos de los chicos temen ingresar a la secundaria por miedo a los cambios que surgen en este nivel, ya sea por comentarios, actitudes, comportamientos, etc.”*

*“...Quizá también por falta de atención que nos brindan los profesores...puede ser también, porque todas las materias que tiene en la secundaria, no hablan de amor, de la realidad, de nuestra personalidad”*

*Proyecto: “Preparar para la vida”*

Sin embargo la intencionalidad de las docentes de trabajar en aras de contribuir al desarrollo sano de los adolescentes, en un ambiente acogedor está presente:

*“La escuela media debería ayudar a los jóvenes a desarrollar competencias e internalizar valores que les permitan transitar la adolescencia y acceder al mundo adulto en mejores condiciones”*

*Proyecto: “Preparar para la vida”*

y la tarea desarrollada da cuenta de ello.

Aunque en los discursos, tanto de docentes como alumnos, parecen enfrentarse, es oportuno recordar que en la dinámica institucional se producen

movimientos de intercambio, reciprocidad, equilibrios y desequilibrios entre los sujetos; a veces éstos se muestran de una manera difusa y les resulta a los mismos un tanto difícil de comprenderlos. No obstante ello, en la valoración final de la actividad, las docentes señalan:

*“Cabe destacar que en el trabajo realizado por los alumnos, en las dramatizaciones grabadas en el video cassette), ellos pusieron de manifiesto sus actitudes, responsabilidad, apertura hacia los demás, guiados en todo momento por las docentes, quienes dejaron que los educandos sean los principales protagonistas”*

*Proyecto: “Preparar para la vida”*

### **2.1.2- Mejorar y fortalecer la calidad y la eficacia de los textos escritos por los alumnos.**

La escritura es una tecnología cuyo dominio requiere un aprendizaje especializado y costoso. La institución encargada de llevar a cabo este aprendizaje ha sido la escuela. En ella los estudiantes tienen la oportunidad de entrar en contacto con otros textos escritos y desarrollar habilidades necesarias para comprenderlos y producirlos. (ALVARADO, MAITE- 2001)

A la par que los adolescentes trabajaban vivenciando situaciones que los conectaban con los valores, desarrollaron junto con el área de Lengua las denominadas “competencias comunicativas” y la comprensión y producción de textos.

La competencia comunicativa, entendida como la capacidad de comprender un amplio y rico repertorio lingüístico dentro de la actividad comunicativa en un contexto determinado, fue desarrollada con las producciones textuales escritas sobre los valores. En ellas se observan que los alumnos van adquiriendo el conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de sus condiciones de uso en función de contextos y situaciones de comunicación.

Con respecto a la comprensión de textos, las docentes que llevan a delante la innovación piensan que:

*“La comprensión y producción de discursos escritos ocupan un lugar fundamental. Comprender un texto supone captar su significado,*

*conectarse con las ideas a las que se refieren las palabras del texto, vincularlos, encontrar un hilo conductor entre ellos, construir jerarquías y, por último, reconocer la trama de relaciones que articulan las ideas globales”.*

*Proyecto: “Preparar para la vida”*

Es obvio que los problemas que se detectaron se empezaron a resolver escribiendo. De este modo, la escritura y la lectura responden a una necesidad de comunicación que lleva a buscar con esfuerzo, la mejor forma de lograr la comprensión y la producción textual. Cada uno de los participantes de la experiencia, está desarrollando su propia técnica de escritura y tipos textuales: poesía, prosa, informes, etc.

Se aprecia asimismo, que lejos de ofrecer un repertorio de actividades para cumplir con un contenido escolar, desarrollan secuencias de actividades enmarcadas en situaciones de comunicación vinculadas con los intereses de los adolescentes.

Esto: *“...supone tener en cuenta la intención o el objetivo del texto, imaginar un contexto de producción posible en un tiempo y en un lugar determinados, pensar en un destinatario y en su relación con el emisor y elegir el formato más adecuado a esa situación; implica, en fin, considerar a la lengua como un uso concreto, como una actividad o una realización”*<sup>2</sup>.

Llevar a cabo proyectos didácticos de esa envergadura, recibir el apoyo de la escuela o encontrar un motivo que naturalmente se preste para armar un proyecto resulta a veces difícil para los docentes:

*“Para lograr este objetivo creemos que tanto los alumnos como los docentes necesitamos el apoyo directivo. SI TUVIÉRAMOS ESTE APOYO: SABEMOS QUE ENTRE TODOS PODEMOS CONSTRUIR UNA “EDUCACIÓN MEJOR”*

*Proyecto: “Preparar para la vida”*

<sup>2</sup> CAROZZI DE ROJO, MÓNICA Y SOMOZA, PATRICIA: *Para escribirte mejor-Textos, pretextos y contextos-* Editorial Paidós.2001

En esta apartado incluimos el análisis de la innovación “Transitando entre la lengua estándar y la jerga adolescente (técnicas para crear, recrear, y corregir textos)”.

Los autores describen brevemente varias actividades centradas en el aspecto metodológico de la enseñanza de la Lengua. El propósito está puesto en la mejora de la comprensión lectora y la producción escrita.

En la N° 1 se valen de la música para iniciar el proceso creador del texto escrito.

En la N° 2 los alumnos producen un texto nuevo a partir de la paráfrasis del texto fuente con su jerga urbana. El texto fuente es el cuento “Caperucita Roja”.

En el cuento usan efectivamente la jerga urbana propia

*“Había un vez una pendeja a que su vieja le dijo que llevara el morfi a su abu.”*

*“se le apareció un viejo cheto...”*

*Proyecto: “Transitando entre la lengua estándar y la jerga adolescente (técnicas para crear, recrear, y corregir textos)”*

En la N° 3 se trata de leer instrucciones. Después de realizada la tarea los docentes hacen una “Apreciación evaluativa”: *“El hecho de articular dos soportes textuales con la finalidad de apropiarse del contenido de uno para interconectarlo con el otro, moviliza al grupo a leer para poder actuar significativamente.”*

La tarea resulta particularmente interesante ya que la escuela no suele poner mucha atención en este tipo de texto, aunque lo usa cotidianamente en las consignas. Las instrucciones ayudan a organizar el pensamiento lógico y desplegar unas secuencias lógicas de pasos cuyo orden no puede ser alterado.

La N° 4 Consiste en entrar en contacto con las características de los textos expositivos a partir de la corrección de una prueba.

La “Apreciación evaluativa” realizada por los docentes responsables enuncia: *“Plantear ejercitaciones con errores exagerados permite poner de relieve cuestiones difíciles para los chicos. En este caso, se trata de reflexionar sobre características de textos expositivos que se escriben en la escuela e indagar acerca de un registro formal del mismo”*

Esta actividad también resulta novedosa porque los alumnos intercambian y comparten sus trabajos. Pero es un tema polémico ¿Qué, cómo, por qué, para qué se corrige? ¿Desde la lengua estándar o desde las posibilidades de los alumno según su cultura? Los autores están debatiendo el tema en el marco de la Didáctica de la Lengua.

La N° 5 reside en reescribir textos narrativos a partir de un hecho policial. Aquí la “Apreciación evaluativa” señala *“El hecho de reordenar la información en otro tipo de discurso, hace posible una actualización de la macroestructura semántica en forma permanente, así como también la ejercitación de lectura y relectura para la organización de tópicos en una nueva superestructura”*

Es una actividad de gran complejidad pero muy potente para que los alumnos tomen nota de la importancia de las reglas que permiten elaborar textos: adecuación, coherencia y cohesión.

Para finalizar diremos que no es el dominio de contenidos lingüísticos el que garantiza una práctica de escritura eficaz: solo cuando uno se enfrenta con determinada tarea de escritura está también ante el desafío de desarrollar las competencias y las estrategias necesarias, y puede darse cuenta de que la escritura es más que un sistema de convenciones al que se debe responder.

#### **CAPÍTULO IV**

### **LAS INNOVACIONES CURRICULARES PUBLICADAS EN EL SUPLE-NOA DE LA REVISTA “PUENTES EDUCATIVOS” (2003)**

Aportaremos aquí también nuestra lectura de los trabajos a los que han asignado el carácter de experiencias y proyectos innovadores, los docentes responsables de los mismos de la Escuela Municipal “Maestra Marina Vilte” de San Salvador de Jujuy. Ellos decidieron publicarlos en el “Suple-NOA” de la Revista “Puentes Educativos”, durante el año 2003.

Apoyamos nuestra decisión de incorporar este material en el corpus empírico de esta investigación, en el hecho de que este Establecimiento ya ha sido incluido en investigaciones paralelas llevadas a cabo por miembros de nuestro mismo equipo (Zoppi, 2004) y eso nos facilitó el acceso a esa producción.

A propósito de su caracterización, cabe desatacar que se trata de una escuela pública de dependencia municipal, ubicada en un enclave suburbano situado en un loteo fiscal que dio lugar a un reciente asentamiento poblacional, a 7 km de distancia del centro de la ciudad de San Salvador, capital de la Provincia.

Atiende en consecuencia, también una población marginal, de muy escasos recursos y bajo nivel de integración. Adquirió el carácter de escuela modelo, orientada según un perfil de apertura a la innovación educativa, debido a su muy reciente creación y a la intención de sus autoridades de darle rasgos modernos, de sustentación científica de su propuesta educativa. A eso se debe, por ejemplo, que tanto los responsables de la conducción como los maestros ingresan por rigurosos sistemas de concurso público de proyectos y desempeño.

Actualmente, termina de habilitar el tercer ciclo de escolaridad básica, luego de la apertura gradual de cada uno de los años. Atiende también el nivel inicial.

Además de los docentes, su planta de personal incluye gabinetistas de servicio psicopedagógico. Desarrolla, de manera complementaria, también el servicio de comedor.

Aquí hemos seleccionado, del conjunto de publicaciones realizadas durante el año 2003 los siguientes trabajos:

- “Espacio Argentina”, 7º año, en Puentes Educativos N° 4 (anexo VIII - pág. 9 a 15)
- “Un proyecto integrador”, 4º año EGB en Puentes Educativos N° 6 (anexo IX - pág. 12 a 15)
- “Conociendo nuestro país, sus riquezas y el cuidado de la salud”, 5º año EGB en Puentes Educativos N° 9 (anexo X, pág. 12 a 15).
- “Fabricamos pan”, en Puentes Educativos N° 5 (anexo XI, pág. 12 a 15)

Al realizar su análisis, hemos tratado de detectar, para inferir algunas otras posibles categorías teóricas, qué subyace a su formulación explícita, o bien, cuáles serán las “razones” por las que sus autores destacan estas prácticas sobre las rutinas a constantes de la vida cotidiana escolar.

## 1.- Apoyar la significación de los contenidos.

### 1.1. En el análisis de temas de interés social en la integración de contenidos y en la valoración de los saberes previos de los alumnos.

Aseveramos en una investigación anterior (Zoppi, 2004) que “los docentes parecen sentir como problema la yuxtaposición de contenidos y, frente a eso, reaccionan buscando recursos que les permitan sortear esa dificultad en la enseñanza, a través de dispositivos didácticos destinados a la vinculación entre los conocimientos, (“correlación” en la pedagogía que, a mediados del siglo XX pretendía superar la tradicional “escuela normalizadora”, hoy remozada desde visiones más actualizadas).

Afloran entonces, nuevamente, como dispositivos pertinentes los “centros de interés”, ya instalados en el imaginario de los maestros desde la

“escuela nueva”<sup>(\*)</sup> presentada, hace ya muchas décadas como alternativa de “innovación” frente a la escuela tradicional, desde la formación docente.

Asumimos entonces que ésta era una de las finalidades, funciones o “sentidos” que los maestros parecen asignar al hecho de planificar, obteniendo de ese modo un “formato” o clave pedagógica que les permite vincular una cantidad (generalmente percibida como desmesurada) de contenidos, a través de un dispositivo (“los planes”) que les ayudan a preparar su tratamiento sincrónico y relacionado, a la hora de la enseñanza.

Atenderemos aquí, no obstante, a otra perspectiva de análisis, en este caso más orientada a la búsqueda de qué se entiende o valora como “innovación” en estos casos.

A través de esta visión también interpretativa, parece aflorar que ***la calidad de la propuesta didáctica estaría ligada a la preocupación por que los conocimientos a ser trabajados sean presentados, de manera coherente y plausible, en posibles “situaciones de uso”, “de aplicación”, “de utilización” que tal manera que se perciba, finalmente “cómo” y “para qué” se usan. Además y fundamentalmente, “por qué” es necesario que esos temas sean estudiados.***

Acudamos a la misma descripción de uno de los proyectos, realizado por Anali, su autora, para quien se trata de:

*“Un accionar didáctico propuesto para poder trabajar en el aula integrando las cuatro áreas elementales del aprendizaje: matemáticas, sociales, naturales y lengua.” Un trabajo que procura tender puentes entre determinados contenidos conceptuales de séptimo año...”*

*Proyecto: “Espacio Argentina”  
pág. 9*

Acota, entonces, algunas “expectativas de logro” que

---

<sup>(\*)</sup> Al respecto, recordemos que fue Ovidio Decroly (1907) quien propuso la organización de la enseñanza y el aprendizaje alrededor de “centros de interés”. Se oponía a la tradición de la enseñanza organizada alrededor de programas por disciplinas que, en la práctica, se traducían en “lecciones” que tenían una secuencia interna para cada asignatura, pero ninguna relación entre ellas.

explicitan sus intereses docentes al señalar, por ejemplo, que espera que sus estudiantes lleguen a:

*“Establecer relaciones fundamentales entre las condiciones ambientales de un determinado espacio, las actividades que en él despliega su población y las condiciones de vida de ésta” en Ciencias Sociales”, y*  
*“Utilizar las estrategias de recolección de datos para organizar, e interpretar información estadística necesaria a fin de comprender y emitir juicios críticos sobre situaciones de la realidad”, en Matemática.*  
*Proyecto: “Espacio Argentina”*  
*Pág. 9 y 10*

Acorde con estos objetivos, propone “actividades” de búsqueda de información de datos censales en la página de Internet del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos; en relación con los cuales se realizan desde operaciones numéricas (completando tablas de diferencias) y elaboración de diagramas estadísticos hasta análisis de relaciones cuando se analiza, por ejemplo, por qué hay una relación inversa entre superficie y población en casos como las Provincias de Buenos Aires y Santa Cruz.

Esta intención de proponer los contenidos de tal manera que se incremente, gracias a su integración, la posibilidad de aprenderlos de modo comprensivo y significativo, se vislumbra también en otro de los trabajos que integran el corpus empírico de esta investigación.

Advierte uno de sus autores en la Fundamentación que:

*“Este proyecto apuntará a un tema muy descuidado en la actualidad y que presenta muchos inconvenientes en el ámbito familiar: la salud de las personas”*

*“Un Proyecto Integrador”*  
*Pág. 12*

Afloró la necesidad y oportunidad de su desarrollo:

*“Al notar que, en los momentos de almuerzo (en una institución que cuenta con comedor destinado a casi seiscientos alumnos) quedaba comida y que muchos niños rechazaban alimentos elaborados con*

*verduras: nos llevó a investigar el porqué de tal actitud, como así también conocer sus gustos y preferencias en las comidas cotidianas”.*

*“Un Proyecto Integrador”*  
*Pág. 13*

Se afirma, en distintos párrafos que:

*“luego de conversar sobre el tema, surgieron puntos relevantes”, y que:*

*“la primera actividad fue realizar una charla con los padres y alumnos para ponerlos en conocimiento de la situación ...”*

*“Así la tarea se fue haciendo cada vez mas interesante.*

*Empezamos a recolectar todo tipo de información acerca de la alimentación”...*

Se aclara que, en la segunda semana:

*“Luego de trabajar con los nutrientes, se desarrollaron trabajos de experimentación para poder conocerlos más profundamente”....*

Y que, en la tercera semana::

*“... se realizó una experiencia más compleja, porque era momento de conocer cómo influyen los nutrientes en nuestro cuerpo. Así, realizamos una serie de ejercicios que nos demostraron qué pasaba con nuestro cuerpo cuando realizaba alguna actividad pesada”...*

*“Luego nos hicimos una serie de preguntas de cómo nuestros familiares cuidaban su salud. Para esto realizamos un pequeño trabajo de investigación, con preguntas que los niños llevaron a su casa para hacerlas.”*

Se agrega que, en la cuarta semana:

*“Con los cuestionarios respondidos, realizamos el proceso de sistematización de los datos y elaboramos un cuadro comparativo. Terminado el cuadro, muchos de los alumnos se asombraron al ver que gran cantidad de familias consumían carne y gaseosas en forma excesiva los fines de semana.*

*También se pudieron determinar los motivos de esta situación: en síntesis, la mayor parte de las familias no se juntaba durante los días de semana a comer, por lo cual se transforma en una costumbre familiar durante los fines de semana, reunirse la familia para disfrutar una carne asada y porque papá llega con plata”.*

*“Otro tema importante fue cómo cambia la estructura corporal después, en el transcurrir del tiempo....”*

A juicio de su relator, en la quinta semana:

*...”salió la preocupación de conocer cómo cuidar nuestro cuerpo en las distintas edades”...*

*“Es así que comenzamos a elaborar un nuevo reporte, sin dejar de comunicar los resultados de nuestros trabajos a toda la Comunidad Escolar.*

*Para esto se realizó una exposición de libros de recetas, comidas preparadas en clase, esquemas explicativos del origen de los alimentos, cuidado en los usos de los materiales de cocina, gráficos de barras sobre resultados de entrevistas, láminas explicativas del valor nutritivo de los alimentos y pirámide alimenticia.*

*En todo el desarrollo de los trabajos se pudo observar gran interés y participación de los niños, como también quedó demostrada la apertura y el trabajo en equipo de los docentes responsables”.*

*“Un Proyecto Integrador”*

*Pág. 13,14 y 15*

Al analizar estos trabajos, ***creemos que se hace manifiesta, por un lado, la preocupación de los maestros para lograr aprendizajes significativos, y por otro, el interés y valor que ellos mismos asignan a los temas que les permiten estas articulaciones, desde lo cultural, con las prácticas y problemas de la vida y, desde lo pedagógico, entre los conocimientos didácticamente clasificados en las diferentes áreas curriculares.***

A la misma finalidad se orienta, en un proceso secuencial de aprendizajes programados institucionalmente en ese Establecimiento, otro proyecto cuyas autoras dicen:

*“Este proyecto es la continuación del Proyecto destinado a cuarto año, presentado por el docente Ariel...”*

*Proyecto: “Conociendo nuestro país, sus riquezas y el cuidado de la salud”  
Fundamentación. Pág.12*

Acorde con esto se proponen, entre otras expectativas:

- *“Desarrollar el interés personal y social por temas actuales de nuestro país.*
- *Desarrollar actividades que favorezcan el conocimiento general de la realidad nacional y local.*
- *Fomentar experiencias de aprendizajes relacionadas con el entorno”*

*Proyecto: “Conociendo nuestro país, sus riquezas y el cuidado de la salud”  
Objetivos. Pág.12*

Al recortar los Contenidos se ha mantenido, como en el proyecto anterior, la clasificación en conceptuales, procedimentales y actitudinales pero se hace evidente que la preocupación por la integración de los conocimientos vinculables ha conducido, incluso, a no insistir en su presentación según campos disciplinares.

A cambio, se advierte esta identificación en el desarrollo. Aluden entonces a las actividades de las sucesivas semanas en Ciencias Sociales, que van desde:

*“...trabajar con la lectura de los distintos tipos de mapas de la Argentina (políticos y físicos)...*

*Pág.13*

Pasando por el estudio de algunos rasgos característicos de cada región del país:

*“En esta actividad se profundizó más sobre las actividades del hombre, es así que trabajamos con distintos recortes y fotos de distintas provincias, reconociendo la región y la provincia a la que correspondían; comparando semejanzas y diferencias del paisaje; describiendo el pasado y el presente; relacionando las actividades con el paisaje; comparando el avance tecnológico; reflexionando acerca de los distintos beneficios”....*

*Pág.14*

Para, finalmente:

*...”estudiar, de manera profunda, las características correspondientes a la región del Noroeste [...] Se lograron obtener trabajos productivos e interesantes, tales como: rescatar las vivencias de un alumno y su familia que trabaja en épocas de cosecha en las fincas; recuperar los procesos de producción del azúcar en Tucumán; conocer datos turísticos en cada provincia de la región; conocer los lugares y el proceso de elaboración del queso de cabra; elaboración textil con lana de llama; etc.”*

*Pág.14*

Aparece también aquí, nítidamente, una actitud de los docentes frente a los conocimientos, sus portadores y soportes que no puede ubicarse, precisamente, dentro de las visiones tradicionales de la educación: apelar al interés de los estudiantes; promover inquietudes; aprovechar sus conocimientos previos y los de su medio familiar y social; insistir en la relación entre los saberes escolares y los extra-escolares; acudir, entonces, a fuentes diversas de información que están en su propio medio; alentar la búsqueda de esos saberes, sistematizarlos y compararlos con los de la propuesta académica.

Aportar estos recursos para profundizar la significación de los contenidos parece consonante con otro énfasis en la propuesta curricular: las consabidas asignaturas “instrumentales”, lengua y matemática, se orientan y aprovechan siguiendo ese carácter, precisamente, para servir al desarrollo de conocimientos de otras áreas: el campo de las ciencias sociales, naturales, del ambiente o de la salud. Alrededor de ellas, entonces, los aprendizajes cobran actualidad, relevancia, sentido y valor, tal como se evidencia en la mayoría de estos proyectos a los que sus autores asignan el carácter de “innovación”.

## 1.2. En la generación de proyectos productivos:

**Aquí cabe referirnos a otra vía subyacente con la que también se espera contribuir, según se infiere, a una mayor “significación” de los contenidos: aproximar más las prácticas de aprendizaje con las de producción material, armar las propuestas didácticas en torno al eje de proyectos productivos.**

Articulando así su propuesta pedagógica, dice una docente:

*...”Se plantea a los niños la inquietud de poner un negocio y, de ese planteo, surgen un sinnúmero de propuestas... que ya sentían que estaban vendiendo alguna cosa”.*

*Proyecto: “Fabricamos pan”  
Pág.12*

A raíz de las ideas desencadenadas, “luego de algunas discusiones se vota para decidir que sería lo que venderíamos en el supuesto negocio”, [...]

*”se plantea la necesidad de planificar los pasos a seguir y se presenta la idea de proyecto tecnológico. La primera tarea fue redactar la encuesta que nos llevaría a saber qué clase de “bollos” prefiere el público”.[...]*

*“Cada niño realizó cinco encuestas, lo que hizo un total de 150, que fueron tabuladas en cada grupo de trabajo”. [...] Estos resultados fueron volcados en gráficos de barras, que permitían la lectura de los mismos, para poder sacar las conclusiones y tomar las decisiones pertinentes”.*

*Proyecto: “Fabricamos pan”  
Pág.13*

Alrededor de esto se sigue trabajando, y

*”Un alumno trae al aula la receta del bollo que le dio la madre. La misma tenía las proporciones para 15 kg. de harina y los demás niños plantearon que, como la primera vez debían probar cómo salía el producto, era mucha harina y debían reducir a 5 kg. Ante esta*



*situación surge el concepto de “proporcionalidad directa” a través de cuestiones simples”.*

Proyecto: “Fabricamos pan”  
Pág.13

Así se siguió la secuencia productiva, que aparece muy claramente descripta en el informe realizado por su autora.

Atendiendo a este tipo de inquietudes, aporta como argumentos, en una entrevista, otra docente de la misma escuela:

*“... plantear situaciones y contenidos que resulten significativos a los chicos para despertarles el interés, para que puedan relacionar cosas de ahora con las que ya saben, para poder observar, registrar, expresarse, intercambiar ideas, poder estar en esta clase de debates y poder defender sus ideas”...*

*Proyecto: “Fabricamos pan”  
Pág.13*

**CAPITULO V**  
**LAS INNOVACIONES CURRICULARES EN LAS**  
**“PRIMERAS JORNADAS DE INTERCAMBIO DE**  
**INNOVACIONES EDUCATIVAS”(Jujuy, 2003).**

**1.- LAS INNOVACIONES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

Si se concibe que la innovación curricular es un proceso dinámico y abierto, de carácter multidimensional y complejo, inserto en una realidad sociocultural y humana que busca el crecimiento personal, institucional y mejora social, requiere estrategias de participación. Se puede decir que la innovación no es un evento aislado, sino un proceso que sostiene una persona o un grupo de personas que buscan cambiar algún aspecto de sus relaciones y funcionamiento.

Las instituciones educativas, en este sentido constituyen un campo propicio para desarrollar innovaciones, lo que no significa que un docente no pueda llevar a cabo innovaciones en su aula, como se evidencia en el presente trabajo, como así también no se puede negar que la administración promueva cambios de carácter curricular y organizativo. De todos modos se puede percibir que la escuela, en su dinámica institucional, es la unidad del cambio educativo.

Se puede identificar como características de la innovación en este nivel, *en primer lugar* que es un proceso dinámico y abierto, lo que lleva a resaltar su carácter continuo y adaptativo: no es un hecho ocasional, ni una experiencia transitoria o puntual, sino algo que se va construyendo.

*Una segunda característica* es su naturaleza multidimensional, su complejidad: no es una práctica mecánica ni tecnológica, sino humana y social por que afecta a las personas , sus creencias, valores y habilidades y comportamientos, lo que significa que hay convergencia de factores ideológicos - axiológicos, sociales - políticos, personales- contextuales y estratégicos y procedimentales.

La tercera característica de la innovación es que alude a una realidad sociocultural y personal, la innovación parte de una realidad y busca el punto de intersección entre lo que se tiene y lo que se quiere lograr.

En este capítulo se analizarán distintas categorías, que se vinculan a la innovación a nivel institucional /organizacional., que algunos autores denominan como innovación a nivel estructural o de sistemas, lo que significa cambios de los elementos interrelacionados con entidad propia, pero conectados con otros elementos.

De manera implícita o explícita, todas las organizaciones persiguen metas que orientan su acción y que permiten dar coherencia a su actividad. Cuando se habla de metas, valores, objetivos, finalidades o propósitos, soslayando las diferencias conceptuales y semánticas que se puedan establecer, se está definiendo lo que la organización quiere conseguir y al mismo tiempo, se describe lo que es importante para ella y el sentido que tienen determinadas opciones.

A los fines del análisis, se consideran cinco instituciones, cuatro de ellas educativas y una de salud. Las mismas serán denominadas de la siguiente manera:

- **Caso A:** Institución educativa con los tres niveles educativos: Nivel Inicial, EGB y Polimodal, de dependencia Municipal, ubicada en el Sector B 6 del Loteo Fiscal en el Barrio Alto Comedero de San Salvador de Jujuy. Creada en el Año 1994.
- **Caso B:** Institución educativa con el Nivel Inicial y Nivel Primario, de dependencia provincial, ubicada en el Barrio de Alto Comedero de San Salvador de Jujuy. Creada en el año 2001.
- **Caso C** Institución de Jardín maternal y de Nivel Inicial. De dependencia Municipal. Ubicada en el casco céntrico de la ciudad de San Salvador de Jujuy.
- **Caso D;** Institución de Jardín Maternal y de Nivel Inicial. De dependencia Municipal. Ubicada en el un barrio marginal llamado Campo Verde de San Salvador de Jujuy.

- **Caso E:** (caso excepcional) Institución de salud.- Neuro-psiquiátrico. Programa Grupo de Intervención de Alcohólicos - GIA – ubicado en el barrio de Mariano Moreno de San Salvador de Jujuy. Esta institución es considerada debido a que cumple una función preventiva, en articulación con las instituciones educativas de la Provincia, Es de dependencia provincial.

Todas ellas participaron de las “Primeras Jornadas de Innovaciones Educativas: Innovar para crecer”, desarrolladas en el mes de Octubre de 2003 en San Salvador de Jujuy, Específicamente participaron de la Comisión de Organización y Gestión Institucional.

Para estructurar el presente capítulo se organizaron las siguientes categorías de análisis:

### 1.1. Innovación a nivel objetivos de las organizaciones.

Si se concibe desde la perspectiva de ALVAREZ, F (1997)<sup>1</sup> a las organizaciones como entes creados por el hombre, también aparece como un sistema social o un conjunto de personas en relación de interdependencia o como un estructura compuesta por elementos de lenta modificación. También pueden ser concebidas como unidades sociales (agrupaciones humanas) deliberadamente construidas o reconstruidas, para alcanzar *finés específicos*. O bien, desde la perspectiva de HALL, R. (1996)<sup>2</sup> quién sostiene que una organización es una colectividad con una frontera relativamente identificable, un origen normativo, niveles de autoridad, sistemas de comunicaciones y sistemas de coordinación de membresías, esta colectividad existe de manera continua en un ambiente y se involucra en actividades *que se relacionan por lo general con un conjunto de metas*. Las actividades tienden a resultados para los miembros de la organización, la organización misma y la sociedad. Así mismo se rescata al concepto de Santos Guerra, M. (1997)<sup>3</sup> vinculado a la escuela como organización formal, ya que todo su entramado institucional

<sup>1</sup> ALVAREZ, Héctor Felipe ( 1997) “Teoría de las Organizaciones” Bs. As. Argentina . Edit. Ediciones Eudecor.

<sup>2</sup> HALL, Richard H. (1996) “Organizaciones. Estructuras, Procesos y resultados” Sexta Edición. México. Edit. Prentice Hall. PHH.

<sup>3</sup> SANTOS GUERRA, M. (1997) “la Luz del Prisma. Para comprender las organizaciones educativas” Málaga. España. Edit. Ediciones Aljibe.

tiene un andamiaje de roles que corresponde a una estructura. Este entramado le confiere estabilidad y continuidad en el tiempo y le hace desempeñar funciones independientes de las características personales de sus integrantes. Este entramado de roles es jerárquico y responde a una concepción taxonómica de las funciones que tienen que ver con la autoridad. Santos Guerra, M. concibe a la escuela como construcción social, tiene todos los requisitos formales que se exigen a una entidad para ser considerada una organización, por ejemplo, *tiene objetivos*, claramente descritos en formulaciones teóricas y legales de las mismas, entre otras características.

Lo que se puede observar es que en las distintas conceptualizaciones de organización, hay un punto en común que todas ellas persiguen o bien tienen definidos o preestablecidos metas y/u objetivos, medianamente estables.

Los objetivos y propósitos institucionales han de entenderse, no como el resultado de objetivos de los diferentes participantes sino como medio por el cual su actividad en la organización se convierte en un conjunto único, que además de facilitar el logro de metas comunes, procura la satisfacción de las necesidades personales.

La realización de los objetivos precisa la consideración de diferentes actividades, relacionadas de un modo dinámico y supone la articulación de roles y la ordenación de distintas instancias. Nace de esa manera la estructura con un sentido instrumental respecto a los objetivos.

Lo que sí se debe considerar es que la relación objetivos-estructuras no puede calificarse de directa y/o mimética. Si bien a menudo la estructura responde a los planteos definidos en los objetivos, no se puede decir que sólo por el objetivo puede predecirse la estructura para desarrollar un objetivo. Pueden ser variados los ejemplos de diferentes estructuras que desarrollan un objetivo idéntico o de estructuras idénticas que sirven a objetivos diversos. También hay que reconocer que existen factores socio-culturales que determinan la relación objetivos y estructura.

Lo que se pudo observar en casi todas las organizaciones analizadas es que los objetivos se fueron modificando en el transcurso de los últimos años. Se puede decir que el dinamismo social presente en los contextos en los que están insertas las instituciones, genera una demanda y vista la necesidad de dar las

respuestas se generan innovaciones con el objetivo de resolver problemas y mejorar el servicio que se brinda en cada establecimiento.

Asimismo se observa que cada institución en particular, se reorienta en función a las características específicas de su entorno, de sus alumnos, de los padres, y de sus aspiraciones, necesidades, posibilidades y limitaciones. Todos estos elementos, considerados como variables, conforman global y conjuntamente una determinada manera de entender la acción educativa, una forma de actuar, un posicionamiento ante el hecho educativo, unas metas y objetivos a conseguir y cómo hacerlo. Sin lugar a dudas, todas las instituciones tienen, como mínimo de manera implícita estos planteamientos institucionales, más o menos desarrollados y definidos, que posibilitan y a la vez, determinan su capacidad de respuesta, de mejora y de innovación en los diferentes ámbitos de actuación.

Esta capacidad de dar respuesta a las demandas planteadas y modificar los objetivos institucionales, queda evidenciada en las expresiones, emitidas por los propios actores :

*“... La escuela M.M.V. fue ampliando el servicio educativo. Como objetivo institucional en el momento de creación se propuso brindar un servicio educativo a niños de Nivel Inicial de cinco años y Primer Ciclo de la EGB... actualmente se brinda un servicio educativo desde la Sala de Tres años de Nivel Inicial a Tercer Año de Polimodal. Esto se debe a la gran demanda de la comunidad...”*

CASO A

*“...Actualmente se tiende a acercar la escuela común con la escuela especial, antes se derivaba al niño con problemas, y ahora la escuela especial tiende a integrar a los niños con capacidades diferentes...”*

CASO B

*“... En principio se pensó en brindar un servicio integral a los niños, pero con el tiempo nos dimos cuenta en la necesidad de trabajar con los padres en la institución...”*

CASO C

*“...Los niños que asisten a la institución son de uno a cuatro años, pero teníamos un franja poblacional que quedaba descubierta, que es la población de cero a un año. A partir de varios intentos de tratar de llegar a esa población y teniendo en cuenta la coordinación con el puesto de salud, el que detecta y deriva a estos niños, fundamentalmente con riesgo nutricional, es que surge uno de los ejes de los cuales comienza a gestionarse en SIMI – Servicio Integral Materno Infantil...”*

#### CASO D

Se puede detectar que en todos los casos las instituciones, por las demandas de contexto, han ido modificando sus objetivos, ampliando sus servicios e intentando dar respuesta a los requerimientos de la comunidad según su capacidad operativa y de funcionamiento. Todos tienden a mejorar el servicio.

Para ello, las instituciones van adquiriendo una multifinalidad, lo que implica una mayor complejidad institucional.

### 1.2. Innovación de la estructura organizacional

Para el logro de los nuevos objetivos institucionales se hace necesaria la incorporación de nuevas actividades, de una nueva distribución de funciones entre los diferentes órganos o unidades gestoras, interrelacionadas y coordinadas.

Si se concibe la estructura organizacional como la distribución a lo largo de varias líneas de personas de posiciones sociales que influyen en las relaciones entre esta gente, o bien como “un medio complejo de control que se produce y recrea continuamente en la interacción, y sin embargo da forma a esa configuración, las estructuras se constituyen y son constituyentes...”<sup>4</sup>. Puede comprenderse a la estructura organizativa como una yuxtaposición de soluciones tecnológicas, intercambios políticos e interpretaciones sociales en la

<sup>4</sup> RANSON, S. - HININGS, B. y Greenwood., R (1980) “The structuring of organizational structures”. Edit. Administrative Science Quarterly.

organización y alrededor de ella, que dan como resultado módulos de estructuración.

Mintzberg, H <sup>5</sup> define que la estructura organizativa está conformada por cinco elementos esenciales, todos ellos están recorridos por flujos de relaciones, cometidos, teorías, creencias, normas, etc. que generan el dinamismo de la organización. Las partes fundamentales de la organización, que en la peculiar concreción de cada escuela, adquieren una dimensión y una preponderancia diferente, son: el ápice estratégico, la tecno-estructura, las Unidades de apoyo, la línea media y el núcleo de operaciones.

Por lo cual es necesario vincular la innovación en las estructuras organizacionales, la dinámica permanente de la organización. En las instituciones del presente trabajo de investigación se puede observar que han sufrido modificaciones y/o cambios en sus estructuras, incrementando sus tareas y funciones, por lo tanto complejizándose.

Al incorporar nuevos objetivos, prácticamente se hace casi imprescindible la redefinición o incorporación de nuevos componentes en la estructura organizativa de las instituciones, modificando su estado inicial. Inciden distintos factores, pero no se va a profundizar sobre éstos sino más bien sobre los procesos de transformación de la estructura. En el Caso A:

*“... la escuela fue creciendo con su oferta educativa, se inició con 2 salas de cinco años y dos secciones de Primero a Tercer grado de la EGB, Actualmente en el año 2003 cuenta con dos Secciones de Salas de 3, 4 y cinco años, dos secciones de Primero a Noveno Año de la EGB y dos secciones de Primer año de Polimodal y una sección de Segundo y Tercer año de Polimodal”*

Este incremento del servicio educativo, implicó la incorporación de personal nuevo, tal com: Profesores de Nivel Medio, para cubrir los espacios curriculares del Tercer Ciclo de la EGB, la figura de l preceptor, del docente Tutor, de un Vicedirector a cargo del Nivel, de un Coordinador de Ciclo e incremento de personal administrativo y de mantenimiento.

<sup>5</sup> MINTZBERG, H. (1993) “La Estructuración de las organizaciones”. Edit. Economía. Barcelona

Se puede decir que la estructura organizativa ha sufrido un diferenciación horizontal, que se refiere a la forma en que están subdivididas las tareas desarrolladas por la organización, en términos de Hall, R. <sup>6</sup> quien sostiene que la diferenciación horizontal se ejemplifica por profesionales o trabajadores muy especializados dentro del ambiente organizacional, que son responsables de tareas específicas.

También se puede decir que la estructura organizativa ha sufrido una diferenciación de tipo vertical o jerárquica que es menos compleja que la diferenciación horizontal, esto significa la incorporación de nuevos niveles de jerarquía.

## **2. LOS INTERROGANTES CLAVES Y LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS INNOVACIONES CURRICULARES DE LOS DOCENTES**

A través del análisis de algunas producciones, presentadas por sus propios autores en las “*Jornadas de Intercambio de Innovaciones Educativas*”, realizadas en la Escuela “Marina Vilte” de Alto Comedero en San Salvador de Jujuy, podemos encontrar otros modos a través de las cuales los maestros significan, desde su pensamiento y desde sus propias prácticas, las innovaciones. A ellas nos referiremos a continuación.

### **2.1. El por qué de las innovaciones impulsadas por los docentes**

Cuando se trata de pensar en las fuentes de la innovación curricular autogenerada, en los motivos que llevaron a su consecución o a sus fuentes originarias, nos encontramos con algunas pistas de análisis muy interesantes. En el caso de un proyecto denominado “La granja” de 2º ciclo, que consistía en una experiencia de organización y ejecución de una visita educativa a una granja, la docente explica los motivos que la llevaron a desarrollar la experiencia del siguiente modo:

---

<sup>6</sup> op. cit.

*“Nosotros elegimos este recurso **para dejar de lado las láminas o las exposiciones**<sup>7</sup>. Incluso nos sirvió para aprender otros subproyectos. En este caso vimos o los relacionamos con lo de la rabia canina, porque por ahí hablábamos con los chicos sobre los cuidados del espacio (de los animales), que hay que mantenerlos limpios. En el momento de compartir la merienda, habían chicos que no habían llevado nada, entonces ahí el tema de compartir ¿no?. O sea, pusieron en práctica los contenidos, en las distintas situaciones que les tocó vivir, les tocó compartir la merienda, viajar en colectivo, vimos lo que es la educación vial, manejarse en colectivo, de las normas, de respetar...”*

*Proyecto: “La granja: un espacio para recorrer”*

Pensar la innovación como una ruptura con la clase tradicional, encerrada en el aula, centrada en la observación de láminas que evocan una realidad lejana y abstracta, o en la típica exposición oral donde el docente es el protagonista principal, **significa un cambio en la concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje, lugar del docente y el del conocimiento**. Este cambio de concepción ha operado en esta docente y la moviliza a pensar y desarrollar una experiencia educativa extramuros con un mayor impacto en el aprendizaje de los niños.

Del mismo modo, una experiencia de estas características trae aparejados impactos insospechados, como el de recuperar y aprender de otros subproyectos que ya habían desarrollado con anterioridad en el aula. Así, la experiencia se aprovecha y se enriquece con aprendizajes anteriores otorgando un matiz integrador que potencia el efecto de aprendizaje de la innovación.

En el caso de la innovación en el área de Tecnología denominada “Fabricación de dulces: aprender la ciencia desde el hacer”, la maestra plantea cuando relata los orígenes de su proyecto:

*“(…) Me acuerdo cuando propuse este trabajo, era cuando recién empezó la tecnología, era algo nuevo, era: “¡huy! ¡Tecnología! ¿Cómo hago? ¿Qué enseño?. Yo hacía cursos, iba a todos lados, pero no entendía nada... Tenía que abordar*

---

<sup>7</sup> La negrita es nuestra

*matemáticas y tecnología en 3º grado, bueno, mirando en televisión un montón de productos, me interesé entonces por el dulce... Justo era la época de las naranjas, de los pomelos, pensé en empezar a dar tecnología por el lado de los alimentos, entonces le propuse en ese momento a la maestra de lengua que en ese momento estaba, que lo armemos juntas, y con la maestra de la otra escuela hice lo mismo”*

*Proyecto: “Aprender la ciencia desde el hacer: un espacio de reflexión y acción”*

La fuente donde surge la decisión de realizar una experiencia innovadora no es, aparentemente, el currículum oficial que indica cuáles contenidos de Tecnología deben enseñarse en este ciclo, ni el saber academizado de los cursos de capacitación. **Proviene, en realidad, de la vida cotidiana** y es sugerida por la tecnología de la comunicación, la televisión, un artefacto con el que también se puede aprender.

A la vez, este caso nos muestra otra arista interesante de la experiencia: la **innovación es un proyecto compartido**, no sólo con colegas de la misma escuela, sino también de otras escuelas, los propios alumnos y las mamás. El carácter colaborativo y multiplicador de la innovación, crea las condiciones institucionales y formativas suficientes para su sostenimiento y proyección comunitaria. Lo fortalece y enriquece. Es una evidencia más del cambio de concepción acerca del proceso de enseñar y aprender, especialmente, habla de un reconocimiento de los “otros” que también sabe y puede involucrarse activamente en una experiencia de aprendizaje distinta.

Observamos así que las fuentes que inspiran y llevan al docente a realizar sus innovaciones, pueden ser diversas y responden a sus deseos, aspiraciones, condiciones de existencia y coyuntura histórica en la que su tarea tiene lugar. Pero en todos los casos, se trata de la existencia de lo que Saturnino de la Torre denomina “*tensión diferencial*”, es decir, aquel “**desacuerdo conceptual con impulso creador para generar alternativas (cambio conceptual) y como referente-desajuste entre lo que se tiene, ocurre o se hace y lo que se desea, con impulso generador de nuevas alternativas de valor**” (Saturnino de la Torre, 1994: 76). Es decir, los docentes que innovan lo hacen

movilizados por una dialéctica entre teoría y práctica, entre nuevos modos de conceptualizar la realidad y deseos de cambiarla.

## 2.2.- El “qué” y el “para qué” se innova en el campo del Currículum.

Al pensar acerca de qué aspectos del currículum son innovados, aparece con fuerza la necesidad de superar los compartimentos estancos de las áreas y las disciplinas para avanzar gradualmente hacia un currículum más integrador. De allí surge este interés por articular contenidos de distintas áreas en torno a un proyecto común, “La granja” en un caso, y la “Fabricación de dulces” por otro: .

*“Por eso nosotros habíamos elegido la Granja porque decíamos en la granja hay para todo, clasificación de los animales, características externas, es decir, teníamos todo para trabajar: Cs. Sociales, Matemáticas..., porque había por ejemplo, los loros que estaban, tenían quirquinchos, caimanes bebés en una piletita, conejos, tenían unos cuantos patos, ponys... Entonces podían observar a los animales y compararlos o sea, lo que se trató de aprovechar fue que ellos hagan una clasificación de los animales, en cuanto a la locomoción de las patas: “cuatro patas”, “dos patas”; después les pedíamos la cobertura corporal, porque tenían lana, los chicos trajeron lana de allí, le hacíamos hacer collage, dibujaban las ovejitas y tenían que pegarle la lana, le hicimos traer plumas también. Le hacíamos ver las Cs. Naturales desde el observar, desde el reflexionar, de que por qué estaban los ponys estaban ahí, de los caimanes, porque no pertenecían a una granja, porque vivían en una pileta, o sea, el hábitat, o sea nos sirvió bastante a pesar de que no era una granja, lo supimos aprovechar ¿No?.*

*Era una gran atractivo para los chicos, así ellos igual aquí pudieron realizar sus trabajos en relación a lo que ellos habían observado en la granja, y en las Cs. Sociales desde el paisaje, desde la clasificación del paisaje...En el área de Cs. Naturales, los animales, las plantas, en el área de Lengua, la lectura...Esta experiencia, nosotros decimos nos facilitó un abordaje diferente de las ciencias, como nosotros decimos, como portadores del saber, queríamos generarle el gusto*

*por la lectura, que es lo que más o menos aprender ahora... lo que nosotros queríamos contactar a los niños en un espacio rural modificado por el hombre, que nos posibilite conocer distintas especies animales, el comportamiento de los mismos, su ambiente, su alimentación, su modo de reproducción, distintos análisis de los paisajes, ¿no?”*

Proyecto: “La granja: un espacio para recorrer”

*“(.. ) y hemos aprovechado todo Matemáticas con el peso, Lengua con las recetas, Cs. Naturales como las naranjas. Vimos los distintos conservantes por el tema de la fecha de vencimiento, y más que nada me interesaba que los chicos hagan en su casa lo que habían aprendido... Siento, para mí fue muy rico porque a los chicos les ha encantado...”*

Proyecto: “Aprender las ciencias desde el hacer: un espacio de reflexión y acción”

A igual que el caso de los docentes innovadores de la Quebrada de Humahuaca, aquí también nos encontramos con un interés explícito de integrar contenidos de diferentes áreas curriculares con el propósito de promover un aprendizaje más significativo para los niños. Esto lo logran, tal como ellos mismos describen, a través de dos vías: un proyecto compartido y un contacto diferente con la realidad, sea ésta natural, social o simbólica, a través de la experiencia directa, el pensar, el sentir y el hacer.

Asimismo, podemos afirmar que el objeto de las innovaciones (el qué se innova) está estrechamente unido al “para qué”, es decir a su finalidad. En el pensamiento del docente, las dos cuestiones van unidas, no se piensan separadamente, pues responden a una “lógica en uso”, a una “lógica psicológica” o de la “acción”, que se aleja del pensamiento racionalista de la planificación tradicional o normativa, que fragmenta el pensamiento en una lógica lineal e irreversible. En estos casos, la innovación procede pensando en un objeto/objetivo o un objeto/finalidad simultáneamente.

Por otro lado, cuando analizamos el “qué” y el “para qué” de las innovaciones, nos encontramos también con un modo de pensar y proceder que busca el equilibrio entre la variable tiempo y las necesidades de los niños. Ajeno a todo pensamiento y práctica de planificación que busca la eficiencia a

corto plazo o la adaptación de la realidad a los planes y no a la inversa, el docente de esta experiencia innovadora nos muestra que ésta no se produce en la urgencia de mandatos institucionales o políticos, sino que se hace cómplice de la dinámica de la realidad que se pretende cambiar. Así, **innovación es sinónimo de “cambio a mediano y largo plazo”**.

*“Entonces había que estudiar la patología, recibimos el conocimiento y todo lo que se debía hacer, me puse a estudiar un poco y a ver cómo es la historia. Ella al tener contracción involuntaria de miembros inferiores, su problema era agarrar cosas... primero ella iba con el andador, ya íbamos a la mitad de las clases y ella recién podía llegar con el andador, o sea que había que alzarla, lo que había que conseguir era que ella logre caminar, ese era el objetivo.*

*(...) En esta situación (luego de 2 años de trabajo) ya podía caminar con ayuda, entonces ella ya quería jugar a la mancha y descubrimos también que cuando se emocionaba, le producía la contracción de los músculos, había que charlar con ella para que pudiera controlarse a la hora de emocionarse, porque cuando se emocionaba también se le contraían los músculos de la espalda y se tiraba para atrás... Era emocionante porque ella se contraía y se daba cuenta que no podía seguir jugando. Entonces era una lucha y ella empezaba a pelear con sus músculos... Y gracias a Dios, de a poco fue adaptándose...”*

Proyecto: “Integración de niños con capacidades diferentes en la escuela primaria”

A nuestro juicio, también en estos casos relatados oralmente por sus autores, los docentes innovadores avanzan un poco más en el territorio de los aprendizajes relacionados con **desarrollar prácticas sociales buscadas**. Algunos fundamentan sus proyectos innovadores del siguiente modo:

*“El problema que se detecta en el aula era que había ciertas conductas negativas. Entonces, surgió como idea la conformación del “Consejo de Grado”. En vista a conformar este Consejo se realizaron las elecciones”. [...] Se determinó el trabajo por grupos.*

*Cada grupo tenía que trabajar la organización interna para determinar quines iban a ser sus representantes y que cargo iban a*



*ocupar. Se hizo como unas elecciones internas en cada grupo, que debía poner un nombre a su “partido” y elaborar una plataforma electoral, como ellos lo veían en las elecciones. [...]*

*La plataforma electoral consistía en que cada partido político establecería con claridad cuáles eran los derechos y obligaciones de los alumnos, cuáles iban a ser las normas de convivencia a respetarse, un régimen de sanciones ante la falta de acotamiento a estas reglas. Por supuesto que luego se pidió que no únicamente tendría que ser disciplina, sino también iniciativa para realizar pedidos u otras cuestiones”. [...]*

*“Después yo, en el Consejo de Grado, tenía que justificar decisiones tomadas... Habíamos dicho: “el aula se convierte en una democracia. Aquí todos participamos, aquí todos asumimos las responsabilidades que nos caben. Por eso, cuando ellos consideraban que alguna actividad o alguna conducta no era la indicada, estaba el Consejo que se hacía eco al reclamo de uno ó dos alumnos y por supuesto, era subsanado mediante el diálogo”.*

*Proyecto: “Participando en democracia”.*

Acerca de esta experiencia, nos parece importante destacar que, nuevamente identificados en lo pedagógico, aunque ellos no lo sepan, con los postulados de la “escuela nueva”, nos encontramos aquí, claramente, con la intención de “educar para la vida”

Además, nos encontramos con una evidencia explícita del “camino” considerado pertinente para el logro de esa institución: no se trata sólo de preconizar verbalmente los valores, se trata de incorporarlos, de manera testimonial en las actividades cotidianas en las cuales, al fin y a la par, nos socializamos.

### 2.3. El “cómo” de la innovación curricular.

Indagando acerca de los caminos que los docentes recorren para llevar a cabo sus innovaciones, nos encontramos con que éstas no se improvisan. La docente del proyecto “La granja” nos revela la necesidad de trabajar conjuntamente con los niños en lo que ella denomina “**la etapa preparatoria**”, aprovechándola no solamente como una instancia organizativa previa al

desarrollo del proyecto, sino también como una oportunidad para abordar algunos contenidos sobre el objeto a estudiar y recuperar los saberes previos de los alumnos.

*“(...) Por ejemplo, cuando hacíamos las acciones preparatorias, les propusimos a los chicos realizar el paseo. Fue grande el entusiasmo, porque cuando uno los saca generalmente a hacer recorridos, que los lleva a pasear y todo eso, es una gran alegría. Se trabajó por ejemplo, en la parte de la escritura, armaron las notitas que tenían que llevar a la casa, el mensaje que la mamá tenía que interpretar y si es que estaba mal escrito, la mamá no iba a saber a qué hora íbamos a partir, qué cosas íbamos a necesitar, qué elementos teníamos que llevar.... También quisimos trabajar en la parte preparatoria, nosotros íbamos a recorrer la granja, pero no sabíamos que íbamos a encontrar allá, teníamos más o menos el diseño del lugar que íbamos a visitar, lo que ellos iban a encontrar. Nosotros le preguntábamos a ellos si conocían una granja, y resulta que ellos dibujaban ballena, focas, elefantes.... Ahí surgía la confrontación entre ellos, se reían los chicos que habían dibujado un elefante, una jirafa... Algunos niños tenían más clara la idea de lo que era una granja”.*

*Proyecto: “La granja: un espacio para recorrer”*

Así, innovación es contraria a “improvisación”, se sustenta en un trabajo racional, justificado y planificado. No pierde de vista su dimensión educativa y tiene como eje en todo momento, el aprendizaje de los alumnos.

## 2.4. Características de la innovación curricular.

### 2.4.1. La innovación curricular como un cambio cognitivo

Otra categoría significativa que encontramos en los relatos de los docentes innovadores, fue la referida al **cambio en relación al conocimiento**. Para los docentes, innovar es también un cambio conceptual y un cambio en el reconocimiento de quién posee el conocimiento que puede enseñarse en la escuela.

Un maestro de Educación Física expone esta apreciación con mucha claridad, cuando se refiere a las estrategias que utilizó para favorecer la integración a la clase común de una niña con discapacidad motriz que le impedía desplazarse y con un lenguaje alterado producto de una parálisis cerebral. El maestro se refiere en esta ocasión a uno de los logros que observó después de dos años de trabajo:

*“Se mezclan otras cosas en la sala de cuatro: otras cosas que observaba era el poco estímulo que ella había recibido, estímulo afectivo, me refiero que había recibido de su entorno. Ella se desesperaba porque la tocaran, entonces: ¿Cómo hacíamos? Yo pedía en cada clase que la ayuden a hacer sus tareas, bueno, la ayudaban, yo trabajaba con los demás chicos, y ella feliz porque venían sus compañeritos, notaba que la tocaban, y ahí jugaban a las cosquillas, entonces empezamos a adaptar todos los juegos para que ella sea el centro... la agarraban, la estiraban. En eso de que había que agarrarse, ella se emocionaba y se contraía. Y otra era que si ella se contraía, yo no le daba un beso... Entonces ella... yo en algunos momentos me olvidaba y entonces yo veía que me seguía, y cuando me pegaba yo me daba vuelta y ella me ponía la cara para que le dé un beso... era un constante juego, **entré al concepto de que la integración pasa por lo afectivo más que nada...** Es verdad, o sea, quizás esto pasa como está pasando en los hospitales, se trata de tener al enfermo en lo posible dentro del hospital, pero el hospital termina enfermado aún más por el hecho de saber que es un lugar de enfermos, ¿no?”*

*Proyecto: “Integración de niños con capacidades diferentes en la Escuela Primaria”.*

La posibilidad que se permite el maestro de repensar la integración como una integración afectiva y social, es un salto conceptual y cualitativo muy importante al momento de pensar la problemática de las innovaciones. Surge de este corpus empírico que éstas no serían posibles sin estos giros conceptuales, sin estos necesarios e ineludibles cambios de concepción acerca de aquello que se está intentando cambiar o enriquecer.

Asimismo, la relación con el conocimiento, no se registra sólo a nivel de las ideas, las representaciones o los conceptos, sino también en lo que se

refiere a reconocer que el sujeto del conocimiento, el que posee el saber, no es sólo el docente. En el caso de la innovación curricular de la fabricación de dulces en el área de Tecnología, la maestra señalaba claramente:

*“Entonces, los mismos chicos decían: “mi mamá hace dulces”, entonces ellas nos enseñaban ahí... yo también no tenía idea de cómo se hacían los dulces....”*

*Proyecto: “Aprender la ciencia desde el hacer: un espacio de reflexión”.*

Reconocerse como sujeto de saber y a la vez de no-saber, abre posibilidades diferentes para el trabajo en el aula, porque implica reconocer que “otros”, las mamás, también “saben” y que pueden enseñarle a sus hijos y a la docente misma. Abre la posibilidad para construir un trabajo colaborativo y rescatar los “saberes sociales” de los cuales las mamás son portadoras.

Concebir entonces a la innovación como un **cambio cognitivo** a la vez que una **resignificación del sujeto poseedor del saber**, son a nuestro juicio, aspectos que hablan de una radicalidad profunda, aquella que moviliza las bases fundamentales de la acción humana, la razón y el pensamiento.

#### **2.4.2. La innovación como compromiso personal y social.**

En la experiencia relatada por el Maestro de Educación Física sobre la integración escolar de una niña con problemas de motricidad y lenguaje, aparece una categoría referida al compromiso social y personal que ésta actividad implica. Hace un análisis reflexivo acerca de los modelos de trabajo entre instituciones, la escuela especial y la escuela común, señalando las limitaciones de la primera, encerrada en dispositivos de trabajo que no favorecen el avance de los niños por no tener en cuenta el contexto del que provienen los chicos, sin el reconocimiento de las diferencias de clase que cruzan tanto a la población como a las estrategias de intervención que deben elaborar las escuelas. En contraste, la escuela común ante la situación de la integración de niños con estas características, elabora modelos de abordaje e intervención más adecuados o pertinentes, fruto del aprendizaje en procesos y de la capacidad inventiva de sus docentes, que no serían posibles sin el

compromiso social de la escuela hacia estos niños. El discurso del maestro en cuestión, refleja estas ideas que exponemos:

*“A la escuela especial le falta conocer el contexto social y el tironeo social del niño integrado, que sí le exige la escuela común, porque el contexto de vida que va a tener el niño, todo aquél que tiene una problemática, es éste... Entonces acá está la necesidad de afrontar sus problemas para insertarse y compartir...Y es interesante, porque en general nosotros tenemos un conflicto, nosotros somos de decir, si es hijo ajeno tiene problemas, trato de evadirlos, porque no quiero problemas yo. ¿Qué pasa si ese hijo es mío? Quisiera que el maestro dé a mi hijo, lo trate como yo, entonces comienza primero un planteo personal, para definir esta cuestión, cuando uno llega a entender, a razonar de que no me gustaría que al otro le pase lo que me pasa a mí, o al revés.... Hay una sola, hacer lo mejor que uno puede hacer, saldrá bien, saldrá mal, no sé... pero hay que hacerlo”.*

*Proyecto: “Proyecto: “Integración de niños con capacidades diferentes en la Escuela Primaria”.*

A la vez, aparece con fuerza una idea recurrente en otras experiencias y los estudios que anteceden este trabajo<sup>8</sup>: la innovación requiere como condición de realización, el compromiso personal del docente, lo que a nuestra mirada significa que toda práctica educativa requiere de un involucramiento del docente que la realiza, justificada especialmente en el compromiso con los sujetos a quienes destina su labor. Reconocerlos como “otros” que tienen la capacidad para aprender, y el derecho a ser educados, es un valor a que todavía siguen apostando los docentes innovadores.

### **2.4.3. El carácter participativo y colaborativo de la innovación**

Este carácter de la innovación del currículum en acción, no sería posible sin una consideración diferente de los sujetos con los que se trabaja. Esto indica un reconocimiento de los propios docentes acerca de qué saben o no saben, qué pueden o no pueden hacer. Este reconocimiento de que también hay otros sujetos que “saben” y “que pueden” habla de un corrimiento del docente

<sup>8</sup> ZOPPI, Ana María y Otros (1998): Op. Cit.

de su lugar tradicional como “dueño del saber” y como responsable único de las decisiones curriculares. Es un cambio de concepción acerca de la tarea educativa: se reconoce que se puede aprender de otros y junto a otros, sean colegas, madres, abuelas, ayudantes de sala o los propios alumnos. Así lo reconocen los docentes consultados:

*(...) Bueno, los chicos trajeron un montón de recetas, todos decían hagamos el del tomate, después ellos propusieron el dulce de naranjas. Cada uno trajo sus naranjitas, se usó mucho en matemáticas la cantidad de naranjas, el peso, y armaron grupos con las mamás, las mamás también ayudaron a los chicos, cómo preparar las tablitas, cómo usar el cuchillo para no cortarse, entraron un montón de actividades. A la par que lo hice en otra escuela, lo hice acá también. Y bueno... ha resultado. Los chicos colaboraron con naranjas chiquitas, grandes, la verdad es que salió riquísimo. Después las madres iban a la cocina, los chicos iban a decir o mejor dicho a ver cómo estaba el dulce, ahí estaba la intriga de ellos, una tarea entre las dos digamos, la de lengua... (¿??) y después se hizo una exposición acá, de distintos productos, entonces los chicos estaban re-entusiasmados, todos han etiquetado los frascos, el de agronomía, el vino a enseñarnos cómo se hace el envasado de dulces...*

*Proyecto: “Aprender la ciencia desde el hacer: un espacio de reflexión”.*

*“Gracias a Dios acá tenemos ayudantes de sala, en algunas salas. Hay que destacar esto, había disposición, por tratar de ser algo más, porque por lo general uno tiende a decir es un caso perdido, la traigamos acá, le damos algo para que se entretenga, digamos, esa es la actitud que algunos tiene ¿no?. Hay mamás que son ayudantes de salas, que nos colaboran y tienen ese amor para con los niños incondicional... no me refiero solamente con los niños especiales sino con todos los niños”*

*Proyecto: “Integración de niños con capacidades diferentes en la Escuela Primaria”.*

Este reconocimiento al saber y al hacer de otros, no se considera únicamente mientras se desarrolla la experiencia innovadora, es reconocida también en sus logros, tal como podemos observar en este último discurso.

*“(…) Pero qué pasaba con la Silvinita, hacía terapia, pero tanto tiempo en que iba a la institución especial. Entonces, empezamos a pensar esto, de que no había una necesidad imperiosa por tratar de caminar. Entonces empezamos a hacer actividades lúdicas, divertidas para los chicos, y ella andaba, y nunca enganchaba, de correr, de tocarse. Entonces los chicos la ignoraban un poco... Con la ayudante de sala era que teníamos que enseñarle a hacer el movimiento que no podía ejecutar, era extender la pierna, entonces comenzamos a hacer una serie de trabajos. Yo le explicaba a la ayudante de sala, que después también la ayudaba, y comenzó a recuperarse la musculatura, fue tomando una posición erecta, esto nos tomó dos años ¿no?”*

*Proyecto: “Integración de niños con capacidades diferentes en la Escuela Primaria”.*

Así, participación y trabajo colaborativo son valores que se defienden en la práctica innovadora y corren al docente de la omnipotencia pedagógica tan enraizada en nuestro sistema educativo, que se convirtió en un obstáculo histórico para su renovación y cambio.

## 2.5. La auto-evaluación de las innovaciones

¿Qué tienen en cuenta los docentes cuando evalúan sus innovaciones?. Aparecen en sus relatos unos criterios casi olvidados en la teoría pedagógica y en los documentos prescriptivos de la transformación. “La satisfacción de los niños, los padres y los maestros”, el “gusto” y el “entusiasmo” por la tarea, son los criterios con los que los docentes miran retrospectivamente su trabajo:

*“Luego yo los llevé a los chicos a “Dulces Otito”, que en esa época todavía estaba, ahora no está más..., ahora creo que está en San Pedro. Fuimos más que nada para ver lo que es un producto industrial, vieron las máquinas, quedaron fascinados, sacaron fotos,*

*todo. Bueno, venimos con ese conocimiento acá, ellos contaban cómo se envasaba el dulce a otros chicos.... Fue una experiencia, bastante linda.... Tanto en esta escuela como en la otra, sí que los chicos se entusiasmaron mucho... yo creo que nos beneficiamos todos, porque ha sido una experiencia linda con los chicos, también con los padres... y hemos aprovechado todo Matemáticas con el peso, Lengua con las recetas, Cs. Naturales como las naranjas. Vimos los distintos conservantes por el tema de la fecha de vencimiento, y más que nada me interesaba que los chicos hagan en su casa lo que habían aprendido... Siento, para mí fue muy rico porque a los chicos les ha encantado...”*

*Proyecto: “Aprender la ciencia desde el hacer: un espacio de reflexión”.*

A contrapelo de los estándares de eficiencia y calidad que pregonan los discursos de evaluación educativa de las últimas décadas, la evaluación de la experiencia innovadora para esta docente pasa por una dimensión más humana. Si los niños se sintieron bien con el trabajo, les gustó y aprendieron, para el docente esto es suficiente como indicador de evaluación. La calidad de vida es un valorpreciado por los docentes tal como lo muestra esta manera de concebir los criterios de evaluación.

Sobre el carácter público de la evaluación, el siguiente fragmento de discurso, nos revela que la innovación es pública y públicos son sus resultados:

*“Después en la exposición, los chicos habían hecho bolsas, etiquetas... y después ¡lo mejor!. Como habíamos enfrascado el dulce, los vendíamos!!!!. Con la otra escuela se propuso que había una exposición de todo lo que es la tecnología en la Escuela Normal, participaron varias escuelas, y la mía sacó el segundo premio con la fabricación de dulces...estábamos felices!!”*

*Proyecto: “Aprender la ciencia desde el hacer: un espacio de reflexión”.*

Esta capacidad de mostrarlos y “mostrarse”, crea las condiciones necesarias para su reconocimiento y legitimidad social e institucional. Para la

docente, que la innovación sea aceptada interna o externamente, es también otro criterio de evaluación significativo.

## **2.6. Reflexiones para seguir transitando el camino de las innovaciones**

De este modo, hemos dado cuenta de cómo son significadas las innovaciones curriculares desde el pensamiento y las prácticas de sus actores, los docentes. Así, hemos recuperado no sólo el por qué, para qué, el qué y el cómo se innova, sino también cuáles son las características que asume en el proceso social.

Acorde con nuestra confesión teórica, el rescate de estas producciones nos invita a reflexionar y poner en valor la importancia fundamental de considerar la escuela no únicamente como aparato de reproducción del orden social dominante, sino también un espacio para la creación cultural. Pudimos analizar la riqueza y complejidad con que el “mundo innovador” de las escuelas se muestra, desarrolla y cambia permanentemente.

En este sentido, cobra relevancia el papel del sujeto, fundamentalmente docentes, pero también alumnos y padres, que en estas evidencias empíricas aparecen reivindicados en su papel como sujetos históricos, resistentes a las políticas y discursos prescriptivos de las reformas y dueños de la posibilidad de intervenir en el cambio de su propia realidad. Sujetos que se “apropian” en el sentido que lo plantea Agnes Heller, de las cuotas de poder disponible, y en esta suerte de “empoderamiento”, aprovechan su capacidad (técnica y política) para pensar, decir y hacer. La concepción de poder subyacente en estas experiencias, está referido no sólo a aquél que sirve para la dominación, sino aquél que los sujetos usan para su propia transformación y emancipación.

De este modo, avanzamos en la comprensión de las innovaciones, no sin antes señalar que su análisis a partir de experiencias concretas de la realidad educativa jujeña, nos ha ofrecido pistas para entender teóricamente que todo proceso innovador, implica reconocer la relación entre lo local y lo estructural, mediatizada por la manera en que se plantea en el juego social la relación entre los sujetos y la estructura. En los casos que nos ocupa, esta relación aparece como un proceso dialéctico en el cual el sujeto no asume una

posición meramente pasiva frente a las demandas del entorno (institucional, político, comunitario, etc.).

## CAPITULO VI CONCLUSIONES

### 1. Objetivos y alcances de esta investigación:

El presente trabajo de investigación tiene por objetivos proporcionar elementos de reflexión y análisis sobre los procesos de innovaciones curriculares en la Provincia de Jujuy, durante los últimos diez años. Para esto se propone relevar las experiencias educativas que hoy constituyen, a juicio de sus actores, “innovaciones curriculares” caracterizándolas, en función de la descripción por ellos realizada y buscando discernir los sentidos que sustentan esas prácticas. Se pretende dilucidar la eventual incidencia de la implementación del Programa de Transformación Educativa en esas prácticas, intención difícil pero necesaria, si se toma en consideración que lo que hoy existe en las escuelas, de una u otra manera, recibió el impacto de ese mega-proyecto político y socio-cultural.

Cabe señalar que este equipo ya llevó a cabo con anterioridad un trabajo en el que buscó, fundamentalmente, un relevamiento de los procesos y supuestos desde los cuales se desarrollaban innovaciones curriculares autogeneradas en el sistema escolar de la Provincia. Acotó el análisis a lo acontecido entre agosto de 1993 y julio de 1995, en que se llevaron a cabo cinco encuentros zonales en los que sus autores realizaron la presentación pública de tales innovaciones respondiendo a algunos ítems sobre los que se había solicitado la explicitación pertinente. (ZOPPI, Ana María et al, 1999).

A partir de esa fecha, se advierte el impacto que estaba produciendo el Programa de Transformación Educativa, al establecer las pautas a las que debían acomodarse las acciones de cambio en, prácticamente, todos los órdenes (contenidos, diseños curriculares, planeamiento, formación y “capacitación” docente, etc.) Por eso se consideró necesario suspender el trabajo de seguimiento que se había iniciado, pues se reconoció que los docentes estaban demasiado preocupados para hacerse cargo de esa demanda de implantaciones, en el contexto de los cuales fueron tratando de incluir, cuando las condiciones lo permitían, sus propias expectativas de desarrollo.

Actualmente, la culminación de los planes internacionales de financiamiento, que sostuvieron hasta el final de la década tal Programa; el cambio en la orientación socio-política de los nuevos gobernantes y la

situación de quiebre económico que el país debe asumir, plantean un escenario diferente que concita, nuevamente, nuestro interés por desentrañar las lógicas desde las cuales los actores sociales de base, en este caso, los maestros, construyen y definen las prácticas educativas, en una descalificada y empobrecida escuela pública.

A esto se debe la inquietud de retomar líneas de investigación en este tema para reconocer e interpretar los sistemas de pensamiento y acción desde los cuales los maestros se plantean la innovación curricular, como un desafío de su propio desempeño profesional en el que, seguramente se entrecruzarán, tanto sentidos que devienen de las tradiciones de la cultura escolar en el país, como razones, acciones y justificaciones provenientes del discurso que impregna el horizonte ideológico de este época.

A favor de este estudio, teníamos la oportunidad de desarrollar una visión comparada, a partir de la información que habíamos podido relevar, precisamente y casi con exactitud, diez años antes (recordemos que el PROINC se desarrolló, en la recopilación empírica, entre 1993 y 1995).

A raíz de ello, en nuestro horizonte de expectativas como investigadores y, por ende, en la definición inicial de nuestro proyecto de investigación aprobado por la Secretaría de Ciencia, Tecnología y Estudios Regionales (SECTER - UNJu) lo que nos proponíamos como estrategia metodológica era replicar, también de manera extensiva en todo el sistema, el mismo breve cuestionario semi-estructurado que había servido en aquella oportunidad para identificar y caracterizar las acciones que los docentes habían reconocido como “innovaciones”.

A poco de andar nos encontramos con el primer escollo, prácticamente insalvable: ahora, las autoridades educacionales de la Provincia no autorizaron la ejecución de la consulta que pretendíamos. Aclaremos: nunca expusieron explícitamente su rechazo pues ni siquiera respondieron las notas que, con esa finalidad y con la debida descripción del proyecto, habíamos presentado. No dieron resultado ni los llamados telefónicos realizados entre los correspondientes secretarios y funcionarios, ni los insistentes pedidos de entrevistas.

Al fin nos resignamos ante el hecho, al tomar conocimiento de una circular que llegó a las escuelas estableciéndoles la prohibición de ofrecer información para ningún estudio que no hubiera sido promovido por los niveles centrales de la misma organización de administración educativa.

## **2. Los referentes empíricos:**

Así llegamos a la necesidad de una inevitable y significativa re-estructuración metodológica: en lugar de trabajar con fuentes primarias, debimos acudir y constituir el corpus empírico de la investigación, en buena parte, con fuentes secundarias.

Asumimos que ya allí se ha producido una decantación, pues no todas las experiencias de innovación curricular, más aún si han sido auto-generadas desde los docentes, llegan por sí mismas a su configuración como producción escrita. Pero lamentablemente, no hemos tenido disponible otra alternativa. Atento a esto, aquí hemos trabajado con:

- La recopilación de trabajos de los docentes, realizada por Zoppi y Córdoba (compiladores) 2002; en el libro denominado “Aprender y enseñar en la Quebrada de Humahuaca”, que fue producido y publicado en el contexto del Programa “Polos de desarrollo” con el que el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación buscó alentar una resignificación de los Institutos de Formación Docentes.
- Los trabajos desarrollados por maestros de la Escuela Municipal “Marina Vilte” publicados en el “SUPLE- NOA” de la revista “Puentes educativos”, coordinado en Jujuy por las Profesoras Graciela Wayar y Erica Filipelli, entre abril y octubre del año 2003.
- No obstante, además de estas fuentes secundarias, pudimos mantener una fuente de información primaria. Concretamente, se decidió reorganizar el trabajo de campo y focalizar el estudio en un grupo reducido de escuelas de nuestra ciudad capital. Estas escuelas, pertenecen al barrio denominado “Alto Comedero” y fueron elegidas por dos motivos: Por un lado, porque permitían el acercamiento al campo a través de algunas instituciones educativas de la zona con las cuales nuestra cátedra mantenía contactos por medio de las actividades de

extensión e investigación, facilitando de este modo el acceso a la información. Por otro lado, porque permitiría indagar la problemática de la innovación curricular en escuelas que trabajan en contextos de pobreza, ya que esta zona es conocida por su alto nivel de riesgo social y educativo. Así, las escuelas con las que se trabajó en esta primera etapa son:

- Escuela Municipal N° 1 “Marina Vilte”.
- Escuela N° 431 Isabel La Católica
- Colegio Divino Redentor
- Complejo Educativo N° 444
- Escuela N° 432 República Francesa
- Escuela N° 435 Humberto Agüero
- Escuela N° 434 “Los Mineros”.
- Escuela N° 436

También, se cambió la estrategia metodológica del “cuestionario”, por la organización de un encuentro de docentes innovadores de las escuelas involucradas. Este encuentro, realizado los días 2, 3 y 4 de Octubre del año 2003, tuvo las características de *“Jornadas de intercambio de innovaciones educativas”* y se realizó en el marco de la organización conjunta entre la Escuela Municipal “Marina Vilte” (como referente organizador principal), el I.F.D.C N° 3 “Juan Ignacio Gorriti”, la Unidad de Investigación “Educación, Actores Sociales y Contexto Regional” de la FHYCS-UNJU y nuestra cátedra. Con estas Jornadas se buscaron los siguientes propósitos:

- Crear un espacio de intercambio y análisis de experiencias docentes autogestionarias.
- Favorecer la profesionalización docente.
- Generar conocimientos que contribuyan a mejorar la práctica investigativa.
- Socializar y difundir las experiencias educativas innovadoras.
- Promover un espacio de encuentro entre Universidad – Instituto de Formación Docente N° 3 y Docentes de Nivel Inicial, 1° y 2° ciclo de la EGB.

La socialización de las experiencias innovadoras de los docentes pertenecientes a estas escuelas, se llevó a cabo en función de los siguientes interrogantes:

- ¿Qué es la innovación para los docentes?
- ¿Qué se pretende innovar y por qué?
- ¿Cómo se lleva a cabo la innovación?
- ¿Qué resultados se obtienen con la innovación?

Como producto de este encuentro, rico en sí mismo por la participación, el intercambio y experiencias presentadas, se relevaron un total de 27 innovaciones, algunas de las cuales analizamos en esta investigación. De este modo se logró contar con significativa información empírica que se incorporó también al proceso de análisis e interpretación para comenzar a iluminar las preguntas de investigación que nos habíamos planteado al inicio del proyecto.

### 3. Los resultados de este trabajo

Anticipamos ya que esta investigación tuvo como finalidad proporcionar elementos para el análisis de los procesos autónomos de innovación curricular llevados a cabo en la Provincia de Jujuy en los primeros años de este nuevo milenio.

Advertimos que, dada la concepción de “innovación curricular” que este equipo sostiene, no nos estamos refiriendo a la aplicación de normas derivadas de la implantación de proyectos político – educativos, decididos por los niveles centrales de la organización educativa sino, por el contrario, aludimos desarrollo de acciones de mejora curricular, decididas por los actores de base de la misma, en este caso particular, los maestros.

Al respecto, resulta necesaria otra aclaración: el “universo” tomado en consideración, entonces, no es “la totalidad de quienes se desempeñen en el sistema escolar como maestros” sino, aquellos que, al promover por su propia iniciativa estas alternativas, a su propio juicio, superadoras, dan evidencias de poseer y poner en juego en su práctica docente, rasgos de **“profesionalidad”** que no son comunes en el conjunto de sus colegas. Abundando más en esta idea, se trata de identificar a los **maestros que, por su propia capacidad de asumir con autonomía decisiones fundamentadas**, aportan referencia empírica de esa condición de



“profesionalidad” que, socialmente, permite mirar la enseñanza y, dentro de ella, la “innovación curricular” desde una óptica diferente.

Al analizar en esta investigación las **intenciones subyacentes en las innovaciones curriculares**, presentadas como proyectos pedagógicos, hemos encontrado que tienen los siguientes propósitos:

- **Afirmar los aprendizajes sobre la base de la propia cultura, a través de dos vías principales:**
  - **Preservar y proyectar la tradición narrativa oral de la familia y**
  - **Recuperar y aprovechar conocimientos de tecnologías sociales propias.**

Acerca de la primera categoría que definimos en el informe, caracterizada como la preocupación de los maestros por **afirmar los aprendizajes sobre la base de la cultura** que, en este caso, es la cultura andina comunitaria, cabe destacar que ya habíamos encontrado algunos indicios, no tan fuertes entonces, en el relevamiento de experiencias innovadoras que llevamos a cabo hace diez (10) años. A eso nos referimos, en aquella oportunidad, diciendo:

*“Aparentemente, el enclave de la escuela en su contexto, es un tema sobre el cual los docentes se sienten constructores (a través de su experiencia) y poseedores de saberes, que les permiten adaptar, tanto los juicios de valor acerca de la pertinencia de lo educativo, como criterios pedagógicos que deberían desarrollarse en consecuencia”<sup>1</sup>.*

La importancia asignada a los conocimientos locales se pone de manifiesto en la inclusión de temas vinculados a la vida cotidiana de los alumnos provenientes de contextos desfavorecidos, con la consideración de los saberes construidos en esos contextos valorados positivamente.

La utilización de otros ambientes de trabajo escolar, como el desarrollo de proyectos productivos, ayudan a la resignificación de los aprendizajes y a la adquisición de nuevas habilidades del orden práctico. Las

<sup>1</sup> ZOPPI, Ana María y OTROS (1994): Procesos de producción de innovaciones curriculares. Informe Académico N° 1. (Pág. 21).

del orden simbólico se favorecieron con el abordaje de la comprensión y producción de textos escritos.

Acotada esta cuestión al enclave regional en el que nos movemos, hasta resulta destacable la conducta socio-educativa orientada en este sentido, si se tiene en cuenta la institucionalización de la Quebrada de Huamahuaca como Patrimonio de la humanidad expone a sus habitantes a la presión distorsionante de los flujos turísticos, al mismo tiempo que a la comercialización de sus recursos idiosincrásicos. Aquí cabe preguntarse: ¿qué lugar jugará la escuela pública, habida cuenta de que no podrá, tampoco, ser indiferente? Algunas pistas de una posible respuesta son las que ya encontramos en estas producciones, generadas como innovación por los docentes. Aún así, no nos caben dudas de que esta situación, científicamente problematizada, es una veta para futuras investigaciones.

Otra cuestión que resulta interesante destacar, y que aparece no por acción, sino por omisión es, precisamente, que la fuerte carga puesta por el Programa de Transformación Educativa en la tecnologización, en la instalación y uso de nuevas tecnologías informacionales, no aparece reflejada en las producciones de los docentes que aquí hemos relevado.

Aún cuando hemos destacado las limitaciones metodológicas de este trabajo por las condiciones institucionales que redujeron y sesgaron el posible corpus empírico, llama la atención que los maestros no declaran ni publican eventuales logros de ese tipo de prácticas sociales.

Antes bien, las referencias a recursos tecnológicos, que sí aparecen como contenidos de “buenos” aprendizajes, dan cuenta más bien de una recuperación y puesta en valor de tecnologías propias, ya instaladas en la cultura, ampliamente dominadas incluso en las mismas comunidades (abuelos, madres, artesanos) más que en escuela con su tradicional delimitación de saberes legitimados.

Acerca de este hecho, inscripto teóricamente en el análisis de la relación sujeto – estructura, más vale pensar que, en la tensión entre la globalización cultural y la reivindicación de lo local, en esta región tiene más fuerza esta contra - cara, consecuente, quizás, con un profundo fondo

histórico en el que recurrir a la “preservación de la identidad” ha sido una de las estrategias productivas más interesantes.

- **Apoyar y ampliar la significación de los contenidos a ser enseñados, por vía de:**
  - **El análisis de temas de interés social, la integración de conocimientos y la valoración de los saberes previos de los alumnos.**
  - **La formulación didáctica de proyectos productivos.**

A partir de la necesidad de trabajar con fuentes secundarias que se le planteó al equipo responsable de esta investigación, se dio también la oportunidad de analizar, en sí mismas, las planificaciones docentes en su carácter de “formatos pedagógicos del currículum” (Zoppi, 2004). Aquí afloró nuevamente la necesidad de los maestros de “integrar contenidos” propios de las diversas áreas curriculares como una alternativa que, en apariencia, tanto les resulta imprescindible para manejar, desde la práctica de su oficio, la inacabable dimensión de los conocimientos que podría trabajar la escuela, como también útil en tanto recurso pedagógico a la hora de proponer asignar “significación” a los saberes que se postulan.

- **La educación en valores de los adolescentes y el desarrollo de prácticas sociales buscadas.**

Otro asunto que nos parece interesante se refiere a la educación explícitamente orientada al logro de valores y a la manera en que éstos se presentan en las concepciones de maestros y profesores.

Advertimos el lugar central que ocupan en todas sus producciones, con lo cual ratificamos aquello de que la cognición es relevante en la dinámica de la praxis. Afirmando determinados valores es uno de los rasgos fundacionales de la escuela pública argentina que, en su origen hace ya más de un siglo, apostó a la instalación, también globalizante, de la homogeneidad cultural, a partir de un determinado prototipo de habitante y ciudadano.

Ahora bien, ¿cuáles son, hoy, esos valores? Aparentemente, no los de la forzada igualdad, sino los de lo diverso y heterogéneo. Además, ¿siguen

siendo los de las perspectivas moralizantes o religiosas, los del espiritualismo más claramente conservador en nuestra historia? Aparentemente, tampoco.

Antes bien, lo que se insinúa y emerge es una perspectiva según la cual, la educación en valores toma como punto de partida el reconocimiento y la valoración del otro como diferente; la necesidad de balancear las propias necesidades con las de los demás; la importancia de desarrollar de modo testimonial prácticas de convivencia participativas y democráticas; la búsqueda de la satisfacción colectiva como parámetro de logro de los emprendimientos.

Sobre este análisis de los contenidos utilizados y priorizados en su carácter pro-activo de “innovaciones”, sentimos posible instalar otra “meta-lectura” que nos permita reconocer algunas **características** de las mismas. Así, identificamos como rasgos sobresalientes:

- **La innovación como cambio cognitivo.**
- **La innovación como proceso participativo y colaborativo.**
- **La innovación como compromiso social y personal.**
- **La innovación como construcción de espacios emancipatorios.**

Encontramos en este estudio que la innovación implica un **cambio en la relación de los docentes con el conocimiento**. Sea a través de un cambio en sus concepciones acerca del objeto de conocimiento, de los sujetos a quienes dirigen su labor, del proceso de enseñanza-aprendizaje, o de la educación en general. O, también, a través de reconocerse como sujeto de no-saber y en consecuencia, dar el lugar a otros sujetos poseedores de saberes que también pueden colaborar en su tarea de enseñanza. Este hallazgo, nos revela que la innovación no surge de la nada, sino que requiere, como condición ineludible, un cambio conceptual, lo más radical posible, que haga posible su posterior planificación y desarrollo. Aquí, se hace patente el vínculo que los docentes construyen entre la teoría y la práctica, porque la innovación no es un “mero hacer”, basado en un empirismo ingenuo, sino una práctica teóricamente informada en la que se vincula el desacuerdo conceptual con los impulsos creadores.

En este sentido, las innovaciones registradas parecen asumir un **carácter emancipatorio** por el hecho de contribuir a la conformación de sujetos

libres y autónomos que puedan luchar contra las condiciones adversas de su entorno y de propias existencias, pero, además, porque la innovación misma constituye una conducta de resistencia social frente a las limitaciones de un sistema educativo donde la tradición y el ritual lo convirtieron en un espacio carente de significación, poco dinámico y estanco.

Innovar es, entonces, resistir a una práctica pedagógica que, por inerte, puede terminar atrapando a quien no la asuma críticamente. Es ayudar a emancipar a otros, los alumnos, y es ayudarse a emanciparse uno mismo, docente, tanto en la acción como en el pensamiento.

En esta lucha social, estos pequeños procesos de resistencia, las innovaciones no pierden de vista **el compromiso social con los sujetos y la comunidad** (la variedad y la riqueza de las innovaciones registradas hablan de ello), ni tampoco dejan de reconocer sus acciones como **una opción personal, libre y autónoma**. Esto es una consecuencia del carácter emancipatorio de la innovación y del grado de profesionalización que ha adquirido el docente. En otro estudio de una de las integrantes del equipo de investigación<sup>2</sup>, se destaca que la autonomía en las decisiones curriculares de aquellos docentes innovadores es, precisamente, el rasgo que caracteriza su profesionalidad, su capacidad técnica y política de pensar y hacer.

Asimismo, esta capacidad técnica y política de “pensar”, “hacer” y “decir” de los docentes innovadores, es también un proyecto colectivo, pues es su **carácter participativo y colaborativo** el que genera sus condiciones de viabilidad y legitimidad social. El cambiar el discurso de “mi experiencia” a “nuestro proyecto”, habla de otro rasgo de profesionalidad docente, que es el reconocimiento de los “otros” sujetos que tiene tanto o igual valor en la iniciativa pedagógica. Llama la atención en este sentido, el reconocimiento del lugar de las familias, en procesos educativos que se comparten.

Acerca de las **condiciones institucionales** para el desarrollo de las innovaciones curriculares, se pueden identificar las referidas a los cambios en las estructuras organizativas de las instituciones que contienen las innovaciones registradas, cambios que se traducen en:

- **Pluralidad y diversificación de objetivos institucionales.**
- **Complejización de las dinámicas institucionales.**
- **Uso diferenciado de tiempos y espacios institucionales.**
- **Reconocimiento y legitimación pública de las innovaciones.**

Encontramos en este trabajo que se concibe a la innovación como un proceso y un cambio de actitud frente a las demandas del contexto, no siendo indiferentes sino tratando de dar respuestas. En muchas ocasiones, incluso, complejizándose, sin medir las consecuencias que ello implica.

De este modo, hemos dado cuenta de cómo encontramos a las innovaciones curriculares autónomas en la Provincia de Jujuy, luego de la ofensiva neoliberal que instaló la Transformación Educativa durante una década.

Descubrimos para nuestra sorpresa que, pese a los embates de esta Reforma, los docentes de las escuelas públicas de Jujuy dejaron de lado las presiones y las urgencias de la coyuntura política de años atrás para recuperar nuevamente su capacidad de autonomía en el campo del currículum, “su” campo de actuación por excelencia.

Del material empírico obtenido, se desprende la vigencia de la innovación como una expresión de resistencia y de profesionalidad docente, aspectos ya identificados en la primera investigación realizada por este equipo en el año 1993.

Sin embargo, nos encontramos con nuevas categorías que permiten comprender la dinámica y lógica peculiar de las innovaciones curriculares autogestionarias: éstas se realizan en un marco institucional y colectivo que genera las bases para su gestación, desarrollo y viabilidad, contribuyendo a su legitimidad social. Asimismo, la manera de concebir a las innovaciones ha permitido analizar cuestiones tales como: “la innovación como cambio cognitivo” y “como construcción de espacios emancipatorios”, que nos refieren a la adquisición de una conciencia y una práctica críticas en estos docentes.

Estos descubrimientos, nos llevan a entender que, pese al discurso transformador y prescriptivo de las políticas de los '90, no necesariamente el

---

<sup>2</sup> ZOPPI, Ana María (2000): La construcción social de la profesionalidad docente. Jujuy, EDIUNJU.

impacto de la Reforma se tradujo en la formación no de docentes pasivos y disciplinados según la nueva ideología y tecnología social sobre la que se sustentó, sino, contrariamente, “nuevos” docentes. Cansados de estos mensajes y prácticas violentas ajenas a sus realidades, los docentes continúan aún hoy escapándose de la rigidez de los planes “pre-formateados” por las políticas de turno y han adquirido una mayor conciencia acerca de su lugar como docente y como sujeto transformador autónomo. Pensamos que las innovaciones registradas y analizadas en esta investigación dan cuenta de ello.

Arraigados en sistemas de representación cuya profundidad no puede desmerecerse, esas prácticas que los docentes consideran innovaciones evidencian que siguen sintiendo la importancia de la escuela, aún en su carácter arbitrario (Bourdieu, 1972), como ámbito de legitimación de la cultura. Asentándose en ese espacio, ellos también contribuyen a la construcción de sentidos. Así, se auto-perciben y, por ende, actúan asumiéndose competentes y responsables. A través de sus propias biografías han aprendido la contingencia de las políticas en la Argentina (Zoppi, 1998) y “saben” acerca de su posibilidad de autonomía relativa frente a esas determinaciones.

Aún desde este reconocimiento, volvemos a encontrar que “los docentes”, como categoría social es todo menos homogénea y que, en consecuencia, alberga en su seno tanto la reproducción como la resistencia, tanto la profesionalidad como la pasividad dependiente, tanto la resignación como la esperanza.

## BIBLIOGRAFIA

- **ACHILI, Elena;** 1988; *“Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”* en Cuadernos de Antropología Social; vol.1; N°2; Buenos Aires; UBA; Facultad de Filosofía y Letras.
- **AGUERRONDO, Inés;** 1991; *Innovaciones y calidad de la Educación;* en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas; año 3; N° 4.
- **ALVARADO, Maite** (2001)Coord.: *Entre líneas.* FLACSO-MANANTIAL
- **ÁLVAREZ , Héctor Felipe**( 1997) “Teoría de las Organizaciones” Bs. As. Argentina . Edit. Ediciones Eudecor.
- **ARGÜELLO, Susana Beatriz** (2004): *Sentidos y funciones del planeamiento educativo en el desarrollo de políticas educativas.* Maestría en Políticas Sociales. U.N.Sa (Mimeo)
- **AYUSTE, Ana y OTROS** (1994): *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar.* Barcelona. Ed. Graó.
- **BLANCO GUIJARRO, Rosa - MESSINA, Graciela** (2000) “Estado del arte de la Innovación Educativa en América Latina . Edit.Santafe- Bogota. UNESCO. OREAL.
- **BOURDIEU, Pierre;** Le seus pratique; París; Ed. de Minuit.
- **BOURDIEU y PASSERON;** (1972) La reproducción; París; Ed. de Minuit.
- **CAROZZI DE ROJO, MÓNICA Y SOMOZA, PATRICIA:** *Para escribirte mejor-Textos, pretextos y contextos-* Editorial Paidós. 2001
- **CARR y KEMMIS;** 1988; Teoría Crítica de la Enseñanza; Edit.Martínez Roca; Barcelona.
- **DE ALBA, Alicia;** 1988; *En torno a la Noción de Curriculum;* doc.preliminar de su tesis; UNaM; México.
- **DE LA TORRE, S** (1993) “Cómo innovar en los centros Educativos. Estudios de Casos. España. Edit. Escuela Española S.A.
- **DE LA TORRE, Saturnino (1994):** *Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación.* Madrid, DYKINSON.
- **EDWARDS, Verónica;** *El conocimiento Escolar como Lógica particular de Apropiación y Alineación;* doc. mimeo.
- **FELDMAN, Daniel;** 1994; *“Curriculum, maestros y especialistas”;* Buenos Aires; Libros del Quirquincho.
- **GIDDENS, Anthony;** 1984; La constitución de la sociedad: bases para una teoría de la estructuración; Buenos Aires; Amorrortu.

- **GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ;** 1984; La enseñanza, su teoría y su práctica; Madrid; Akal.
- **GIROUX, H.;** 1992; “Teoría y resistencia en educación una pedagogía para la oposición”; México; Siglo XXI
- **GRUNDY, Shirley;** 1987; “Producto<sup>97</sup> o praxis del curriculum”; Madrid; Morata
- **GUTIERREZ, Alicia;** 1994; “Pierre Bourdieu: las prácticas sociales”; Buenos Aires; Centro editor de América Latina
- **HALL, Richard H. (1996)** “Organizaciones. Estructuras, Procesos y resultados” Sexta Edición. México. Edit. Prentice Hall. PHH.
- **HELLER, Agnes;** 1970; Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista; México; Ediciones Enlace-Grijalbo.
- **HORD, S.M. (1987)** *Evolving Educational Innovation*. New York. Edit. Cromm Helm.
- **HUBERMAN y HAVELOCK (1980)**
- **LIBEDINSKY, Marta;** 2001 *“La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula”*. Editorial Paidós.
- **NICHOLS, A (1983)** *Managin Educational Innovations*. London. Edit. Allen & Unwin.
- **ROCKWELL, Elsie y EZPELETA, Justa;** 1983; *“La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso”*; ponencia presentada en reunión de CLACSO; San Pablo (Brasil).
- **SANTOS GUERRA, M. (1997):** “La Luz del Prisma. Para comprender las organizaciones educativas” Málaga. España. Edit. Ediciones Aljibe.
- **TEDESCO, J.C. (1997)**
- **VASILACHIS, Irene;** (1992): *Métodos cualitativos I: Los problemas teórico-epistemológicos*; Buenos Aires; Centro editor de América Latina
- **ZOPPI, Ana María y equipo de investigación (1994).** *Procesos de producción de innovaciones curriculares. La información y las representaciones vigentes sobre innovación curricular*. Jujuy. EDIUNJu
- **ZOPPI, Ana María y equipo de investigación (1994).** *Procesos de producción de innovaciones curriculares. El pensamiento en la práctica de los docentes generadores de innovaciones curriculares*. Jujuy. EDIUNJu
- **ZOPPI, Ana María (1998):** *La construcción social de la profesionalidad docente*. Jujuy, EDIUNJU.
- **ZOPPI, Ana María y equipo de investigación (1999).** *Procesos autónomos de innovación curricular: una aproximación a los sentidos que estructuran su producción*; Jujuy, EDIUNJu

**ZOPPI, Ana María**  
(2004): *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum*; Jujuy, EDIUNJU.