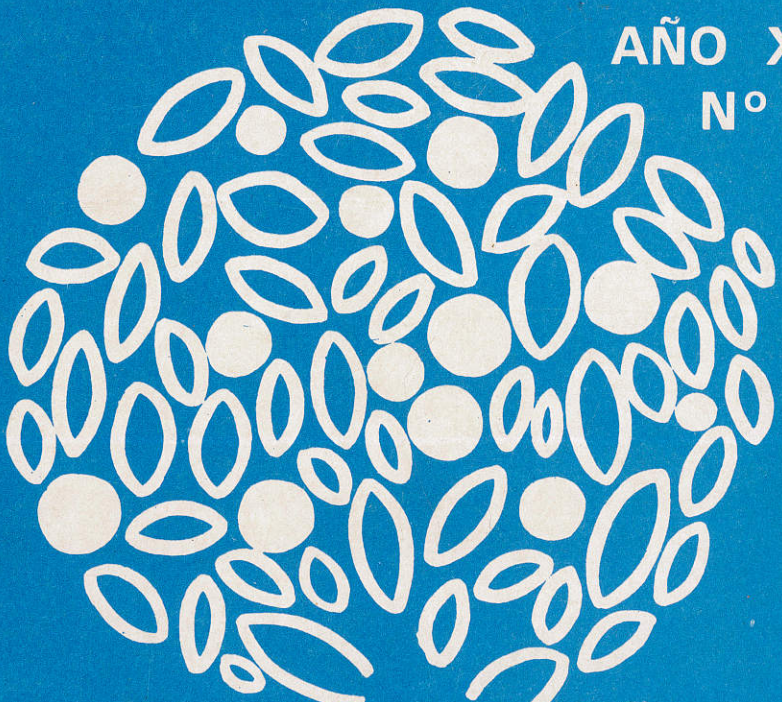
ISSN: 0326-0828

APRENDIZAJE, HOY

AÑO XVI
Nº 34



En este número:

- SARA D´ANNA, LILIANA HERNANDEZ
- ANA MARIA GARIBALDI.
- LEONOR ARGUMENDO.
- MARIA CELIA PREMAT.
- TEODORO PABLO LECMAN.
- ANA MARIA ZOPPI.

Revista de actualidad psicopedagógica

Ana María Zoppi

Innovación curricular y perfeccionamiento docente

Aportes para un análisis crítico de las concepciones subyacentes

1- El sentido del perfeccionamiento docente:

A fin de iniciar estas reflexiones, acudiré a la reiteración de un supuesto que ya prácticamente no admite discusiones: la innovación curricular es impensable sin la colaboración de los docentes.

Al respecto, dice, entre otros, Elisa Lucarelli(1): " Se los considera actores fundamentales del cambio educativo, tanto en el éxito como en el fracaso que se logre y, al mismo tiempo, se los visualiza como uno de los recursos que debe ser objeto de ese cambio."

A partir de aquí surgen las inquietudes que dan lugar a esta exposición de ideas: ¿ todos los proyectos de innovación educativa manejan y proponen las mismas concepciones acerca del "lugar" y los roles que en ellos deben jugar los docentes ?; y, consecuentes con esas concepciones, ¿todos trabajan con los mismos supuestos y estrategias cuando declaran y asumen la necesidad del perfeccionamiento docente?

A mi juicio, la simple luz de la experiencia parece evidenciar que esto no es así y que, por el contrario, hay mucho para develar y concientizar bajo esta aparente uniformidad del discurso.

A raíz de ello, intentaré sistematizar estas diferencias, reconociendo diversos tratamientos del tema en nuestra reciente historia.

(1) LUCARELI, Elisa : 'Regionalización del curriculum y capacitación docente' ; Miño y Dávila Editores; Buenos Aires; 1993.

* Universidad Nacional de Jujuy, Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales. Directora del Proyecto : Procesos de producción de innovaciones curriculares.

Así, trataré de identificar los supuestos que en cada caso operan acerca de:

- Los saberes del docente: su capacidad; sus condiciones.
- Los contenidos que se reconocen como ejes necesarios para su perfeccionamiento;
- Las estrategias utilizadas para promoverlo;
- Los resultados esperados en términos de desempeño durante el proceso;
- El rol del docente en el perfeccionamiento que a mi juicio, prefigura el rol esperado del docente en la innovación.

Aún cuando los límites no pueden ser precisos, creo que se puede caracterizar una manera de abordar esta cuestión utilizada durante la década del 70; una concepción diferente que pretendió desarrollarse durante los 80 y un desafío ineludible de clarificar nuestras posiciones en esta encrucijada difícil y desalentadora de la educación pública argentina en los 90.

Aventurándome a insinuar ideas que no pretenden más que estimular el análisis y el debate, procuraré describir a continuación el distinto carácter de las estrategias de innovación y perfeccionamiento docente con las que nos hemos comprometido y nos comprometeremos en nuestras prácticas.

2- Perfeccionamiento docente y tratamiento del sistema curricular

2.1.-El perfeccionamiento docente en la REFORMA EDUCATIVA de los 70: la capacitación como estrategia.

Acerca de este tema, he afirmado en anteriores trabajos [2] que el tratamiento del curriculum resultó consecuente con la ideología y la metodología del planeamiento normativo, descriptivo o programático con el que se pretendió la modernización del país dentro de una concepción desarrollista. A fin de caracterizarlo, destaco fundamentalmente tres elementos: Primero, estuvo planeado desde un reduccionismo metodológico, que se representó lo curricular limitado a los procesos internos del aula y, dentro de eso, a los recursos y técnicas de enseñanza. Segundo, produjo una importantísima "segunda quiebra histórica" de nuestro sujeto pedagógico" [3], porque ubicó, ahora también al docente , en el lugar del que "no sabe". Tercero, puso en marcha un uso normativo del curriculum, hasta convertirlo finalmente en autoritario.

Aproximándome más a la realidad, considero importante señalar que se creía necesaria la incorporación de "otra lógica" a la organización , derivada de bases más científicas y racionales. Así, el funcionamiento habitual del sistema escolar

(2) ZOPPI, Ana María : "El Curriculum en el Contexto del Planeamiento Dinámico : ¿Un modelo alternativo?"; 1992.

(3) Asumimos con Adriana Puiggrós que el silenciamiento de las culturas propias, al imponerse una educación homogeneizadora, fue la primera quiebra de nuestro sujeto pedagógico.

era percibido como "irracional", "aleatorio", " desordenado", "ineficiente", con lo cual se imponía la necesidad de hacerlo inteligible desde los marcos teóricos de justificación racional aportados por la "ciencia" de ese momento (caracterizable hoy como "empírico - analítica" o positivista). A raíz de ello , los docentes deberían aprender , entre otras cosas, a distinguir variables en el proceso ; controlar resultados; analizar informaciones; en fin, prever, orientar las conductas de sus alumnos.

Aun cuando reconozcamos todos los avances que se produjeron en el sistema por la incorporación de esta influencia modernizadora (tales como la necesidad de pensar antes de actuar, de fundamentar antes de decidir, de ponerse a tono con los requerimientos de la época) este modelo operativo desde la perspectiva del curriculum, tuvo la limitación de imponer un modelo dependiente de aprendizaje, que puede traducirse cabalmente en una representación de los docentes atrapados en la vivencia de "yo no sé: tienen que enseñarme".

De esta manera se confinan las cuestiones éticas, científicas y políticas a los niveles de conducción de los sistemas educativos, desestimando el hecho de que las decisiones pueden estar presentes en todos los ámbitos de la organización.

Esta visión responde, en términos de Díaz Bárriga (4) a un "intento por despojar al docente de la dimensión intelectual de su trabajo".

A esta descalificación manifiesta de todo lo que el sistema , incluidos sus actores sociales, era y poseía , se le sumó una hipervaloración , no siempre justificada, de todo lo "bueno" que fuera de el existía, con lo que se contribuyó, en los hechos, a profundizar la disociación teórico-práctica, a la que, obviamente, los docentes respondieron con más marcada desvalorización de la teoría.

A modo de referente, aprovecharé para analizar algunos de los significados implícitos con que se llevó a cabo la CAPACITACIÓN propuesta y desarrollada como concepción y práctica de perfeccionamiento docente.

Aquí cabe, como primera reflexión, mirar críticamente la concepción de docente : sus saberes, sus condiciones, sus posibilidades, que subyace en este modelo de capacitación. ¿A quién hay que capacitar? Evidentemente a alguien que es visualizado como "discapacitado" para algo.

Asumir este hecho no deja de conmover profundamente la sensibilidad que todos tenemos hacia la docencia como práctica social. Atrapados por este impacto, podemos preguntarnos si ésa no era una representación aplicable a otras, o a todas las categorías profesionales, vigentes en esa época. Aumentamos nuestro horizonte de análisis y... lamentablemente, no nos queda más que reconocer que nunca oímos hablar de "capacitación" de los abogados, o "capacitación" de los médicos, o "capacitación " de los ingenieros, cuando se alude a las formas y necesidades de su educación permanente.

(4) DÍAZ BARRIGA, Ángel : "Sentido de los planes y programas de estudios" ; UNAM-MÉXICO ; 1991.

Acrecentamos nuestra preocupación y tratamos de indagar qué otros usos, qué otras connotaciones, tiene este urticante vocablo. Advertimos entonces que la "discapacidad" reconocida, seguramente aludía a alguna habilidad puntual no desarrollada suficientemente durante los cursos regulares de formación profesional. Ahora bien ¿cuál ?

Al juzgar nuestra propia experiencia histórica, una conclusión posible es que el docente era considerado no capacitado para hacerse cargo de los desafíos que le presentaría el mismo proyecto de innovación, designado en esa época como REFORMA educativa.

A pesar del alivio que esta afirmación puede generarnos, al salvar aún en parte nuestra ya alicaída autoestima, otro elemento poco tranquilizante se constata : el carácter impuesto, normativo, de la política de supuesta mejora educacional.

Aquí empiezan a evidenciar su lógica y su coherencia los rasgos de ese modelo prescriptivo con el que en ese momento se trató el sistema curricular.

Atender la capacitación de personas que debían ponerse en condiciones de aplicar cabalmente una propuesta externa, implica la necesidad de "macro-programas" de acción de alto alcance, de gran extensión.

A fin de lograr una absoluta cobertura, una de las características de estos proyectos de perfeccionamiento docente era la "masividad". Aparecen, entonces, como vías de implementación pertinentes, lo que Lucarelli (1993) describe como "acciones de concentración": "una de las modalidades de más antigua tradición en materia de perfeccionamiento docente la constituyen las acciones de concentración, en las que se brindan cursos generales presenciales para que los docentes de distinta procedencia institucional se capaciten en determinadas **temáticas comunes**".

Aquí aclaro que el subrayado en la cita me pertenece, pues quiero destacar otro elemento fundamental de esta estrategia de perfeccionamiento e innovación : su HOMOGENEIDAD. Asistimos una vez más a un tratamiento centralizado y uniformizante del sistema curricular.

Avanza en su descripción Lucarelli : "Este tipo de acciones organizadas en CURSOS, se distinguen por convocar gran cantidad de docentes de un mismo o diferente nivel educativo, interesados por las temáticas o por los dictantes de cada actividad provenientes de la ciudad donde está ubicado el centro y de otras zonas del país".

Acerca de esto, también deseo aclarar que, cuando el proyecto de perfeccionamiento docente así concebido era parte de un programa más estructural de reforma educativa, las acciones eran obligatorias para la totalidad de la población destinataria, y en consecuencia, el interés de los docentes no era necesariamente determinante en su organización y, mucho menos, les correspondía la elección del profesional disertante que (aquí sí coincido con Lucarelli) era un profesor EXTERNO, visitante de la localidad, quien asumía la responsabilidad de transportar

y transmitir los saberes académicos legitimados por el proyecto político-educativo en su concepción.

Probablemente como consecuencia de aquel reduccionismo a lo metodológico con que era concebido lo curricular (comentado anteriormente), agrega Lucarelli que : un "importante grupo de cursos se refiere a la actualización de contenidos curriculares, al conocimiento y manejo de técnicas metodológicas y recursos de aprendizaje y a nuevas estrategias de planeamiento, administración y supervisión".

A modo de resultado esperado, se estimaba que los docentes que hubieran asistido a estos CURSOS de CAPACITACION, estarían en condiciones de APLICAR lo prescrito en los diseños curriculares elaborados a nivel central para todo el nivel o la jurisdicción.

Aporta en relación con esto Lucarelli : "Estos programas restringen su misión a la programación y capacitación curricular de actividades de capacitación, de allí que sea responsabilidad del participante la aplicación de estos contenidos generales y comunes a las condiciones particulares de su práctica docente cotidiana, sin que medie el apoyo del centro en un proceso de seguimiento"..."Las modificaciones que se pueden dar en la aplicación de tal método o la inclusión de un enfoque curricular específico, se reducen a una acción individual y no a la labor de un equipo docente institucional".

A raíz de todo lo expuesto en este intento de caracterización, puedo afirmar que en los proyectos de reforma educativa con los que pretendía generarse la innovación curricular en la década del 70 en nuestro país, el docente debía ser capacitado para convertirse en un INSTRUMENTO eficiente e idóneo, en condiciones de ejecutar minuciosa y adecuadamente las prescripciones establecidas para el sistema escolar por los macro diseños curriculares, elaborados en las oficinas centrales de cada jurisdicción.

A la distancia, y ya libres de la restricción impuesta por el modelo político autoritario que se desarrolló en ese momento, nuestra mirada de este enfoque de tratamiento de la innovación curricular y el perfeccionamiento docente, es, como ya se habrá advertido, fuertemente crítica.

Antes de concluir el comentario acerca de este paradigma en que nos vimos involucrados, deseo, no obstante, agregar una nueva apreciación:

Apoyada en su masividad y a la fuerza con que fue impuesta, esta concepción sigue viviendo entre nosotros, sostenida por políticas que buscan la centralización y el control; y por docentes, que desvalorizando nuestra propia profesionalidad, seguimos demandando las indicaciones que nos garanticen el orden de nuestra organización escolar, piramidal en sus decisiones.

ANALISIS COMPARADO de los RASGOS del PERFECCIONAMIENTO DOCENTE en DISTINTOS ENFOQUES de INNOVACION CURRICULAR

- Argentina -décadas del 70 al 90 -

ENFOQUES DE INNOVACION	REFORMA EDUCATIVA	DESARROLLO INSTITUCIONAL	TRANSFORMACION CURRICULAR
Intenciones del perfeccionamiento	CAPACITACION	CONCIENTIZACION	INVESTIGACION - ACCION
Representación del saber docente	DISCAPACIDAD	ALIENADO	EPISTEMICO
Rasgos del planeamiento	MACRO PROGRAMAS	MICRO PROGRAMAS	PROYECTOS INSTITUCIONALES
Ambitos de perfeccionamiento	MASIVIDAD	GRUPOS	ESCUELAS: ámbitos académicos
Criterios de articulación	HOMOGENEIDAD	DIVERSIFICACION	HETEROGENEIDAD
Metodologías	CURSOS	TALLERES DE REFLEXION	GRUPOS INSTITUCIONALES DE APRENDIZAJE
Responsables	PROFESORES EXTERNOS	COORDINADORES	AUTO-GESTION
Contenidos	DIDACTICAS ESPECIALES	DINAMICA SOCIAL INSTITUCIONAL	PRACTICA DOCENTE
Resultados esperados	APLICACION DE MACRO-DISEÑOS	PROMOCION DE LA DEMOCRACIA	GESTION AUTONOMA de la INNOVACION
Rol del docente en la innovación	INSTRUMENTO	PARTICIPANTE DEMOCRATICO	PROTAGONISTA

2.2 El perfeccionamiento docente en el DESARROLLO INSTITUCIONAL promovido en la década del 80: la "concientización" como condición.

A raíz de la recuperación de las instituciones democráticas, operada en esa década, otras preocupaciones impregnaron las políticas educativas emergentes.

Avalado por otras concepciones teóricas, se desacredita en nuestro país el enfoque didáctico tecnológico, y el curriculum es vinculado, fundamentalmente, con la urdimbre que lo sostiene y lo genera: el entramado socio-político-institucional.

Aguzando la mirada en una meta-lectura de las políticas, se reconoce, en primer lugar, el profundo y preocupante arraigo autoritario en la vida cotidiana de la escuela y, luego, las determinaciones históricas-políticas-económicas-sociales y culturales que subyacen y condicionan los hechos educativos.

A los docentes, en consecuencia, nos corresponderá ahora constituirnos también en promotores y guardianes de la democracia; pero, para ello deberemos hacernos primero conscientes de nuestro lugar, sus posibilidades, sus limitaciones, en fin... de las trampas institucionales e ideológicas en las que estamos sumergidos.

Aparece así un nuevo enfoque en función del cual orientar la innovación curricular: promover el aprendizaje de la participación democrática generando desde allí las nuevas instituciones que se requieran. Articulando con esto, el perfeccionamiento docente propicia la concientización, el análisis crítico, la des-alienación.

Aprovechando las mismas categorías de análisis que utilicé en el ítem anterior, y que darán lugar a un cuadro comparado que presentaré a continuación, puedo identificar algunos rasgos de este modo de abordaje de la innovación .

Aquí destacaré, entonces, como concepto caracterizador del modelo de perfeccionamiento docente, el de CONCIENTIZACION.

Así por lo que subyace en la mayoría de los proyectos es una representación generalizada de un docente ALIENADO. Atrapado como dije antes, en las redes del sistema, debe empezar a reconocer que actúa por mandatos conscientes e inconscientes; que esos mandatos, deben ser analizados para poder determinar en ellos sus orígenes, sus portadores, los intereses que los sostienen y a los cuales sirven, para reconocer , por fin, las vías diversas de la "reproducción".

Aun cuando esto es un problema o una situación que nos supera y nos contiene a todos de la misma manera, esta labor de "develamiento" debe ser realizada en la mayor intimidad de ámbitos más reducidos. Aumentan y se diversifican los proyectos que propician acciones para ello, pero su alcance (tanto geográfico como en número de participantes) se focaliza. Avanza la MICRO-PLANIFICACION como estrategia para ello.

Acercándose más a las necesidades y posibilidades de las personas, que deben pensar en sus circunstancias, estudiarlas, mirarlas en sus hechos y en sus prácticas cotidianas, surgen los GRUPOS como espacios de trabajo pertinentes:

solo en ellos es posible la "reflexión", la auto-evaluación que se está intentando y promoviendo.

Al respecto, hemos dicho (en el trabajo anterior ya citado) que el proceso de elaboración grupal, contextualizado científicamente, significa una alternativa para el descubrimiento de la realidad, reflexivamente constituida como auto descubrimiento. Al asumir la participación como un hecho ineludible pero, también, conflictivo, se rescata la dimensión afectiva del aprendizaje, necesaria para producir la autotransformación y la modificación de las estructuras vigentes.

Aporta Lucarelli : "El reconocimiento del valor del grupo como generador de conocimientos y como facilitador de aprendizaje personal es fundamental para la incorporación, como contenidos de la capacitación, de conductas que impliquen en lo cognitivo algo más que la adquisición de datos. El grupo posibilita la discusión y la confrontación de enfoques y ruptura de estereotipos, para irse a pensar más ampliamente"..."También en el área afectiva, los comportamientos actitudinales son producto, necesariamente, del sistema vincular generado por los grupos y las instituciones".

"De allí que se afirme que si esto es importante en la enseñanza presencial, y en cualquier proceso formativo, lo es tanto o más en el caso de la formación y capacitación de docentes en el que la reorientación del sistema de relaciones maestro-alumno, maestro-maestro, maestro-autoridad, maestro-padres, se constituye en uno de los núcleos fundamentales para la incorporación de cualquier innovación educativa. La manera en que el maestro admite o no al alumno con dificultades; los modos de incorporación (o expulsión) de los padres en el desarrollo de los programas curriculares y la formación de estilos de comportamiento democrático o autoritario, tienen que ver con este tipo de aprendizaje que se genera mucho más vivamente en el seno del grupo".

Aquí resulta consecuente la diversificación de los proyectos de perfeccionamiento docente, que utilizan en cada caso distintos tipos de recursos o técnicas movilizadoras.

Aun cuando pueden reconocerse diversas concepciones subyacentes y diverso grado de rigor en su aplicación, un común denominador metodológico fueron los TALLERES (en la mayoría de los casos denominados de "reflexión").

Agrego a esto que emerge un nuevo rol en la manera de desempeñar la docencia cuando se utiliza este tipo de estrategia: el profesor se transforma ahora en un COORDINADOR de estas acciones.

Ajustarse a esto, implica, obviamente toda una reconstrucción (para nada fácil) de las expectativas y las relaciones que articulan a los participantes: se hace necesario desarrollar habilidades que el "enseñante" tradicional no alcanza fácilmente, tales como tolerar los silencios, neutralizar las desigualdades en la participación, trabajar los emergentes, contribuir a mantener los ejes de tarea, en fin, y fundamentalmente, tolerar y aprovechar las diferencias entre las personas.

Al referirse a las cuestiones que se abordan, dice Lucarelli :

"Para cumplir con su finalidad operativa, el taller trabaja con dos temáticas

básicas: el análisis del rol docente y su práctica cotidiana. Estos elementos permiten derivar contenidos pedagógicos, psicológicos y sociológicos relativos a : la estructura y dinámica institucional; relaciones con la comunidad; participación de los padres en el desarrollo curricular, el autoritarismo, la burocracia y la democratización en las relaciones internas y externas de la escuela; la evolución histórica del rol del maestro en la sociedad; etc., temáticas que resultan novedosas en las curricula de perfeccionamiento, pero que, a la vez, no surgen de una presentación teórica sino de la consideración de los núcleos problemáticos de la tarea docente".

A modo de cierre creo necesario destacar que la intención o enfoque con que se pretendió en este modelo orientar y promover la innovación curricular fue la institución de la democracia, con la consecuente denuncia y reducción del autoritarismo vigente en la sociedad en general y en la escuela, en particular.

A partir de esto, el perfeccionamiento buscó el desarrollo de un nuevo rol en el docente: el de PARTICIPANTE DEMOCRATICO en situaciones de aprendizaje, para lo cual debía hacerse consciente de las razones y fuerzas estructurales que lo condicionan.

Aquí cabe una aproximación evaluativa que da pie a lo que considero el principal desafío en la construcción de nuestro futuro : asistidos para ello, los docentes nos involucramos con compromiso y satisfacción en estas acciones que sentimos liberadoras, hasta que llegó un momento en que empezamos a sentir nuestro cansancio y desaliento frente a la reflexión en sí misma, sentida como insuficiente para producir modificaciones.

Arribar a autenticas instancias superadoras implica la conciencia, pero también requiere la posibilidad de canalizar la capacidad instituyente así liberada.

Afirmados en nuevas fuerzas comenzaron a emerger y pergeñarse proyectos que alentaban nuevas reglas de convivencia, colectivamente decididas: nuevos órganos y modalidades de gobierno, nuevos agrupamientos docentes; nuevas actitudes y prácticas de mayor regionalización e integración comunitaria.

Ahora bien, para continuar y profundizar todo esto se necesita una política coherente de desconcentración del poder educativo. A la luz de la discontinuidad y las contradicciones que fueron minando la energía y el entusiasmo puestos en estas inquietudes y realizaciones, los docentes podemos asumir el derecho a preguntarnos si realmente es esta la sociedad buscada y cómo podemos renacer como participantes reales para requerir y producir una política educativa consecuente, que nos permita nuestro desarrollo y consolidación como profesionales.

2.3. El perfeccionamiento en la TRANSFORMACION CURRICULAR que nos imaginamos como desafío en esta década: la promoción y respeto del "potencial profesional" tanto docente como político.

Al desarrollar este ítem, que me ubica en la difícil situación de hablar de una

utopía, quiero aclarar en primer término que, en mi opinión actual, esta pasa por tratar el curriculum en el contexto de "planeamiento dinámico". Hoy, tal como lo he planteado en mi citado trabajo anterior, creo que es necesario asumir que el curriculum es, en sí mismo, un proyecto político, social y cultural. Esto supone reconocer su implicación en los procesos generales de distribución del poder. Por ello, no nos es ajeno el tema de su descentralización, de su democratización: de quién lo hace, cómo se determina , cómo se concreta. Creo que hay que profundizar su generación auto-gestionaria.

En el planeamiento dinámico, se asume que la lógica que producirá la transformación (social o curricular) es la misma que se encuentra implícita en la sección social: son los actores sociales los portadores de su proyecto; ellos, en el mismo devenir, irán definiendo sus alcances y sus límites; la conducta social tiene una racionalidad propia (no siempre abierta al intento hermenéutico del investigador externo) aún cuando no se exprese en los términos convencionales del pensamiento o del lenguaje científico.

Así, la vía para promover la transformación (si es eso lo que como brecha política se desea) es la misma liberación de la propia capacidad de acción .

A fin de desarrollar participativamente las innovaciones curriculares que se estimen necesarias o posibles, los docentes podrán , en este emergente paradigma de planeamiento, acudir a sus propias capacidades personales y profesionales como su mas importante patrimonio o capital cultural.

Al sentirse reconocidos y asumirse como portadores de proyectos, irá creando, instituyendo (siempre que haya una política de formación consecuente) las formas organizacionales que les permitan la comunicación y la producción horizontales.

A partir de esta dinámica de recuperación y circulación en los grupos de los propios saberes, se generan las condiciones de una permanente situación de expectativa, desafío y superación en la que cabe, de una manera más natural y pertinente, la información y la búsqueda de teorías, representaciones y estrategias que se encuentran todavía fuera del contexto grupal.

Si emana de su propia iniciativa, entonces, podrán incorporar todos los referentes externos que les resulten de interés (entrevistas a otros colegas o profesionales, lectura de bibliografía talleres de encuentros docentes de intercambios de experiencias, etc.) Aun así, estos no serán más que nuevos insumos que adquirirán significado y validez en la medida en que se incorporen a un proceso reflexivo y critico de contacto con el conocimiento y con la realidad. Así, la reflexión podrá constituirse en un "volver la mirada" sobre las prácticas educativas propias y ajenas, que desencadenará en lo inmediato nuevos cursos de acción (nuevas prácticas, nuevas rutas en el "camino del curriculum").

Asumiendo que el pensamiento es un componente ineludible de la acción , sus manifestaciones (la conceptualización , el proyecto, la evaluación buscada y sentida permanentemente) serán también un producto de ese proceso de modifi-

cación de la realidad cotidiana y de las redes de intercambio social que la sostienen.

Aún debo agregar otra argumentación al respecto.

Además de los rasgos ya mencionados, es necesario reconocer al todavía vigente planeamiento normativo, y al curriculum en su contexto, un acendrado voluntarismo, que expresa la intención de los políticos y los planificadores de transformar, desde sí, una realidad social que excede a cualquier actor particular. A esto corresponde la creencia (no fundamentada pedagógicamente, por cierto) en que, con cursos de actualización, se puede cambiar un desempeño profesional que tiene sus raíces en profundas determinaciones personales y culturales.

A fin de modificarlas, tal como hemos comprobado suficientemente ya quienes trabajamos en el campo del perfeccionamiento docente, no basta la simple estimulación o incidencia externa. Al contrario, aquí, como en todo aprendizaje, se requiere un proceso constructivo desde la dinámica de las propias estructuras operativas.

Esto, implica, nada más ni nada menos, que la auténtica conversión de las unidades educativas en unidades académicas, en las que el saber no sea algo para transmitir, sino un objeto de revisión, en circulación, en resignificación.

A esta utopía que estoy intentando describir, y solo a esto, le aplico con propiedad la denominación de TRANSFORMACION CURRICULAR como enfoque de innovación. ¿A qué se debe esta preocupación por acotar y definir más cabalmente este concepto que ya está empezando a gastarse de tan simplemente declarado y enunciado? A que creo que es necesaria una transformación en las actuales instituciones educativas, pero, en mi opinión esto será tal, solo en el momento en que se cambien las reglas de poder que sostienen el sistema y, en la nueva urdimbre a ser entretejida , se reconozca, se promueva y se respete el potencial profesional docente, a través de políticas consecuentes que no prediquen esto en el discurso mientras se incrementan la centralización y el control en la práctica.

Agrego una cita de Mendel (uno de los cultores del socio-psico-análisis) que me parece en este punto pertinente.

"... En una institución, cuanto menos posibilidades tienen los productores de ejercer poder sobre lo que hacen, más se hunden en modos de comportamiento inactuales y propiamente regresivos. El no-poder aparece como el motor de una trayectoria invertida. Un individuo desposeído de poder sobre sus actos efectúa un recorrido en sentido contrario, un regreso a lo ya vivido, ya fantaseado, ya deseado, ya temido..."

Acerco además, consecuente con esto y para que sea material de nuevos análisis y replanteos, un concepto que considero interesante: el de "vitalidad institucional" propuesto por Filella Ferrer:

"La vitalidad institucional es la cualidad sinérgica de una institución que estimula, induce y canaliza la actividad de sus miembros en su búsqueda de metas personalmente valiosas, dentro de una estructura diseñada y articulada para la consecución de fines y objetivos ampliamente útiles y socialmente relevantes".

"...se afirma que la energía proviene esencialmente de los seres humanos vivos y no de la institución social. Lo que pertenece a la institución es la coordinación dinamizante y potenciadora que permite sacar el máximo provecho a la energía de las personas que están en la institución". Por tanto, aclara: "...no nos referimos a una energía supra- individual" sino solo al contexto sinérgico, en el que los miembros de una institución pueden expresar su propia energía y vitalidad , con la seguridad de que sus esfuerzos tienen repercusiones sociales que van más allá de lo que cada uno puede conseguir por su cuenta". (5)

Vista desde esta dimensión, que considero ética, el criterio para juzgar cualquier innovación institucional, sería entonces, no solo su fundamentación académica, ni su congruencia ideológica, ni su eficacia técnica sino, sobre todo y esencialmente, su carácter democrático, analizado en términos de quiénes y cuantos más, se incluyen en la escena de las decisiones institucionales.

Aparece, entonces, como un componente pertinente de ese modelo alternativo de curriculum reconceptualizado en el contexto del planeamiento dinámico, una necesidad consecuente de reformular también las metodologías de acción educacional. Aquí cabe proponer INVESTIGACION- ACCION como el modo o la vía más coherente para concretar la buscada producción simultánea de la innovación y del conocimiento.

Acerca de la investigación, creo necesario superar, en el campo socio-educativo, la creencia en la objetividad aséptica del investigador, al que se investía, en la lógica positivista, de la racionalidad necesaria para interpretar los hechos "mentalmente" y, por ende, se le asignaba exclusivamente la capacidad de "iluminar" una problemática realidad que le es ajena.

Acorde con esta nueva posición epistemológica, desestimamos hoy la escisión de los objetos de investigación (los planes de estudio, las prácticas docentes, los rendimientos logrados etc.) como entidades que no involucran a las personas comprometidas. Al contrario, estas pasan a desempeñar un rol protagónico en la construcción colectiva y dinámica de ese objeto de conocimiento que, a su vez, es la tarea u objeto de trabajo.

Adquiere, entonces, una gran relevancia no solo el proceso sino también el producto del aprendizaje, pues independientemente de la opinión externa acerca de la calidad de lo construido (un replanteo del plan de estudios, una nueva organización académica, etc.) se incorpora la vivencia de la elaboración grupal de un proyecto colectivo que, al nacer de la participación y la responsabilidad compartidas, genera mejores condiciones institucionales para su desarrollo y muestra, en cada momento del proceso, los limites dinámicos y tolerables de la propia capacidad de innovación .

Al realizar esta propuesta, estoy sosteniendo que, en el mismo proceso de construcción de un proyecto, están simultáneamente presentes la evaluación, re-

(5) FILELLA FERRÉ, Hannie : " Vitalidad Institucional, Decisiones y burocratización del Conflicto " ; en La gestión educativa ente la innovación y el cambio ; Ed. Narcea, Madrid, 1988.

flexión, y la modificación procesual de las conductas que se requieren para su implementación. A propósito, creo estar confirmando en mi práctica profesional que las personas se entusiasman e involucran más cuando son convocadas a participar en la elaboración y desarrollo de nuevos proyectos, destinados a mejorar lo vigente, que si solo se las invita a evaluar o mirar críticamente lo que hacen. Aquí se constata que todos poseemos aun incipiente o sistemática, una percepción bastante ajustada de nuestras definiciones, limitaciones y diferencias de criterio: el problema es cómo salir de ello para avanzar en instancias superadoras que nos permitan poner a prueba otros supuestos e hipótesis.

A su vez, cada logro no es solo un punto de llegada, sino también de partida para una nueva re-significacion e integración. Así resulta la posibilidad de trabajar en el "desarrollo del curriculum" como un proceso permanente y auto - sustentable.

Al afirmar esto, estoy siguiendo la línea de pensamiento de autores como Carr y Kemmis (1988)[6]; para quienes :

"La educación, en sí misma, no es una actividad teórica. En efecto podemos definirla como una actividad práctica, cuya finalidad consiste en cambiar a los educados en ciertos sentidos que estimamos convenientes" ....

A raíz de eso, "sus problemas siempre serán problemas prácticos , es decir de los que, a diferencia de los teóricos, no quedan resueltos con el descubrimiento de un nuevo saber, sino únicamente con la adopción de una línea de acción". Como dice Gauthier, "Los problemas prácticos son problemas acerca de lo que hay que hacer, /.../ su solución solo se halla haciendo algo".

Aquí estamos de hecho, apoyándonos en un supuesto fundamental que conviene hacer explícito: acerca del docente y sus saberes estamos reconociéndolo como un SUJETO EPISTEMICO, capaz de construir y reconstruir, desde sus mismas estructuras operatorias, sus conocimientos y sus prácticas.

"Desde el constructivismo genético, sabemos que la construcción del conocimiento implica sujeto y objeto en un proceso de interacción dialéctica. El sujeto educativo (que es sujeto epistémico, sujeto cotidiano, sujeto social y sujeto deseante trátese de alumnos o de docentes) es activo con el objeto de conocimiento. Indaga propiedades, tiene hipótesis, experimenta con ellas, indaga, demanda información, selecciona e integra lo que su realidad le presenta.

Luego construye y reorganiza toda esa información, procesándola en búsqueda de una coherencia que es propia y no necesariamente coincide con la de la enseñanza. De esta manera, este sujeto va construyendo sistemas representativos de la realidad, que se desarrollan en el tiempo".

A raíz de esta implicación activa que proponemos de todos los actores sociales en la determinación conciente y fundamentada de sus procesos de trabajo, resultan también diferentes los alcances y rasgos espaciales del planeamiento. Así,

(6) CARR Y KEMMIS: *Teoría Critica de la Enseñanza*, Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1988.

este se irá concretando en PROYECTOS INSTITUCIONALES, desarrollados desde el seno de las unidades de acción educativa, de manera tal que se integren de manera convergente y solidaria los esfuerzos de todos los miembros de una comunidad educativa, en función de sus necesidades, sus recursos, sus prioridades, sus intereses....

Al asumir la responsabilidad de sus acciones, en las mismas escuelas se irán construyendo grupos de trabajo que, de hecho, serán grupos de estudio, de circulación, de saberes, de aprendizajes.

Alcanzarán entonces la dimensión de realidad que anhelamos ideas que ya son suficientemente conocidas, pero que no llegan a concretarse por las deficiencias e incoherencias de políticas que terminan "vacunando" más que alentando consecuentemente. Aquí nos estamos refiriendo a la constitución de un nuevo ámbito que sea matriz nutriente del perfeccionamiento docente como práctica habitual institucionalizada capaz de convertir a las ESCUELAS en AMBITOS ACADÉMICOS, proveedores de conocimiento para los alumnos, pero también para los maestros, los profesores, los directivos...

Acerca de esto hemos constatado en múltiples declaraciones y hechos que un importante obstaculizador que opera en nuestra cultura educacional, es precisamente, algo que este modelo que estamos describiendo exige enfrentar: la intolerancia a la DIVERSIDAD.

Afianzada en la centenaria experiencia de un sistema altamente centralizado, que impuso la homogeneidad como criterio de calidad educativa, parece movilizarse el fantasma del caos toda vez que deben pensarse tratamientos diversos y heterogéneos en realidades que son diferentes .

Aparentemente, la unidad solo puede ser garantizada si es, en los hechos, uniformidad. Aquí se imponen más las concepciones que se sustentan en la necesidad de control que el reconocimiento científico de que una cultura tiene siempre mecanismos que se podrán en funcionamiento toda vez que la transgresión alcance niveles que sobrepasen el umbral de lo aceptable.

Asumir la heterogeneidad en el perfeccionamiento docente en este enfoque de la innovación que estoy propiciando requerirá, entonces, el desarrollo de una política educativa que, al promover la conversión de las escuelas en ámbitos académicos (permitiendo que se abran y organicen nuevos "espacios-tiempo" de encuentros, ateneos, y reuniones de estudio e intercambio) también acepte, simultáneamente que cada comunidad educativa desarrolle ejes de trabajo diferentes, con metodologías y recursos también diferentes.

A estos grupos institucionales DE APRENDIZAJE deberá reconocérceles entonces la posibilidad de tomar decisiones al planificar, llevar a cabo y evaluar permanentemente su propio proceso de perfeccionamiento.

Al respecto, dice Breinstein:

"Creo que en los maestros hay un potencial para el cambio. El problema es que la enseñanza es una actividad aisladora: uno llega a la escuela, da su clase y se marcha de la escuela sin haber hablado apenas con otros profesores (algo

parecido les sucede también a los niños) ; es una actividad muy aislada. Hay que encontrar fórmulas para reunir a los maestros, crear estructuras que permitan a los maestros juntarse- y mejor en pequeños grupos que en grandes asambleas-, reunirse y hablar y discutir esos problemas sin sentirse perseguidos por esos mismos problemas".

Aplicar estas ideas de modo consecuente, requiere como política promover la posibilidad y la responsabilidad de la AUTOGESTION ofreciendo simultáneamente los recursos institucionales que lleven a sentir que se es acompañado y apoyado.

Aquí, los contenidos que en cada caso se privilegien y se decidan tratar serán los que resulten de un análisis previo de las necesidades más acuciantes de la misma PRACTICA DOCENTE.

Atenderlas implicará (y lo reitero aunque resulte redundante) no solamente analizar críticamente las causas motivaciones y concepciones que la determinan sino también encontrar y sistematizar los recursos técnicos que lleven a una superación de las dificultades sentidas.

A través de este enfoque del perfeccionamiento docente estamos buscando crear las condiciones para lograr, como resultado esperado en lo curricular, la GESTIÓN AUTÓNOMA de la INNOVACIÓN, como condición que garantiza el carácter de proceso permanente en un sistema cuya transformación significa, precisamente, lograr estas condiciones de vitalidad y de autonomía.

Avanzar en esto es también, y simultáneamente asignar al docente el auténtico rol de PROTAGONISTA PROFESIONAL : fue formado sistemáticamente para eso y su crecimiento, como el de todos, requiere que se la permita un abordaje adulto y responsable de su función.

Acerca de esto, aporta Susana HUBERMAN (1992)[7]

"La verdadera innovación en el campo de la educación será aquella que facilite la apertura de los caminos hacia la profesionalidad, será aquella que no sea considerada como un mero problema de cambio en las metodologías pedagógicas enraizadas en los profesores, que pueden orientarse desde modelos alternativos de formación de los mismos ; sino un problema que afecta al cambio de las condiciones de trabajo del docente.

En este sentido están implicadas las estructuras de la escuela, la política, los medios para llevar un determinado curriculum a la práctica y optar por los paradigmas de pensamiento que permitan a los profesionales de la educación actuar críticamente en el sistema educativo y respecto de su propia práctica profesional ."

A esta caracterización de enfoques de innovación curricular y perfeccionamiento docente, que he podido estructurar tanto desde la sistematización de la propia experiencia (en el primero y en el segundo caso) como desde la articula-

(7) HUBERMAN, Susana: *Cómo aprenden los que enseñan*, Ed,. Aique , Buenos Aires, 1992.

ción de lo imaginado y deseado (en el tercero), cabe agregar todavía los siguientes comentarios:

a) Resulta evidente la diferencia entre lo que podríamos denominar globalmente como "modelo de imposición tecnológica" (propio de la perspectiva que logró hegemonía en nuestro país en la década del '70) y la perspectiva democrática y concientizadora del modelo de "desarrollo institucional", que pudimos empezar a construir a partir de los años ochenta.

b) A partir de esta segunda alternativa, la línea de "investigación-acción" que propiciamos desde la búsqueda de una pedagogía crítica (que he descripto en tercer lugar) puede considerarse más un avance cualitativo que una ruptura. Aún más si pensamos que ambas posiciones son congruentes en las más profundas concepciones epistemológicas y científicas de la sociedad, cambio social, sujeto social, trama institucional, poder político, etc. que las sostienen.

Esto nos llevaría a reconocer un movimiento progresivo (aún con sus contradicciones) entre el ideario de una y otra, en el que, en todo caso, hubo una limitación al ponerse el énfasis en la "reflexión" en las primeras instancias del proyecto democrático, que no pudo llegar a articular nuevas modalidades de organización social y profesional docente a las que hubiera podido aspirar si los sectores del poder tradicional no hubieran interpuesto su reflujo reaccionario en esta historia.

c) Así, nos encontramos hoy en un escenario socio-educativo plagado de contradicciones donde las propuestas que aquí recupero para un enfoque emergente, parecen estar incorporadas al discurso oficial y podrán mimetizarse en él, si los docentes no sufriéramos tan evidentemente la contradicción de vernos sometidos a prácticas de innovación curricular y perfeccionamiento que se parecen más a un renacimiento de los ejes de la antigua pero vigente "reforma educativa". A ésta correspondían, efectivamente, las presiones para una modernización impuesta, la descalificación de los saberes y capacidades docentes, el control de la "producción" en términos de rendimiento y el retorno a la intención homogenizadora que caracterizó la función "civilizadora" de una escuela definida centralmente.

Al fin, este es el campo en que se juega y se construye la historia que a todos nos involucra.

Aquí solo cabe nuestro anhelo de no abandonar el derecho y la responsabilidad que tenemos los docentes de comprometernos en la misma, poniendo en juego nuestra propia concepción crítica de la racionalidad y justicia.

Bibliografía

CARR y KEMMIS: *Teoría crítica de la Enseñanza;* Ed. Martínez Roca; Barcelona, 1988.

DIAZ BARRIGA, Ángel: «Sentido de los planes y programas de estudios»; UNAM, México, 1991.

ELICHIRY, Nora: «Escuela y apropiación de contenidos» -Artículo publicado en «Propuesta educativa» Nros. 3/4; FLACSO; Buenos Aires.
FILELLA FERRER, Hannie: «Vitalidad institucional, decisiones y burocracia del conflicto; en *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Ed. Narcea, Madrid, 1988.
HUBERMAN, Susana: *Como aprenden los que enseñan* -Ed. Aique, Buenos Aires, 1992.
LUCARELLI, Elisa: *Regionalización del curriculum y capacitación docente,* Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1993.
MENDEL, Gérard: *La Sociedad no es una familia - Del Psicoanálisis al socio-psico-análisis*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1993.
ZOPPI, Ana María: «El curriculum en el contexto del planeamiento dinámico: ¿un modelo alternativo?» ponencia presentada en el panel sobre «Desafíos de la Educación» en las III Jornadas Regionales de Investigaciones en las Ciencias Sociales; San Salvador de Jujuy; Octubre de 1992.

Instituto para el Desarrollo de Estrategias Educativas del Oeste
Azcuénaga 414 -Morón Tel: 627-8849 629-1297 (15 a 19 hs.)

SEMINARIOS, CURSOS Y TALLERES PARA MÉDICOS, PSICÓLOGOS, PSICOPEDAGOGOS, PROF. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL

"Cómo se estructura el psiquismo en los primeros años de vida. Desarrollo de los vínculos tempranos"

Prof. Raquel Kielmanowicx
Destacada psicoanalista de niños
Miembro de la Asociación Psicoanalítica Argentina
Miembro de FUNDAIH

7 de setiembre - 5 de octubre - 2 de noviembre

"El juego en el quehacer psicopedagógico"

Lic. Ana María Radrizzani Goñi
Destacada profesional en el ámbito nacional e internacional coautora de numerosas publicaciones como: "El niño y el juego"

24 de agosto y 28 de setiembre

Certificados - Supervisión de DIEGEP
Cursos en el interior