

ANA MARIA ZOPPI*

RESUMEN

En este trabajo se plantea como premisa no trabajar desde el discurso de las políticas globales de reforma educativa, sino desde la identificación y recuperación de las experiencias auto-gestionarias efectivamente llevadas a cabo en las unidades académicas de enseñanza primaria de la provincia de Jujuy.

Acudiendo a un cuestionario semi-estructurado aplicado en setiembre de 1993, se encontró que un 63% de las escuelas reconocía estar desarrollando, de manera auto-gestionarias, alguna innovación. Luego, se abrió la posibilidad de profundizar el conocimiento acerca de "discurso" que sostiene las prácticas reconocidas como tales, para lo cual, en julio de 1994 se llevaron a cabo Encuentros de Intercambio de Experiencias Educativas en Humahuaca, Libertador General San Martín, Palpalá y San Salvador de Jujuy.

Aquí se presentan algunas consideraciones que se extraen de esa explicitación del "pensamiento docente" que pretenden interpretar, desde su óptica: porqué y para qué se movilizan, cuáles son las condiciones que se asocian con la emergencia de esta conducta profesional autónoma; cómo son considerados el aprendizaje y sus sujetos, cómo se evalúan los logros y resultados de las innovaciones, etc.

ABSTRACT

This research work poses as its premiss working not from de discourse of the global policies of the educational reform, but from the identification and recovery of self-agentive experiences effectively carried out in primary schools of Jujuy Province.

Having recoured to a semi-structured questionnaire applied in September 1993, it was found that a 63% of the schools acknowledge that some sort of self-agentive innovation was under development. Later, the possibility of deepening the understanding of the "discourse" giving support to the practices recognised as such cropped up. With this in mind, some Meetings for Exchange of Educational Experiences were carried out in Humahuaca, Libertador General San Martin, Palpala y San Salvador de Jujuy.

In this work, some considerations extracted from those explanations of "teachers´ thought" which try to interpret, from their viewpoint: the reason and the

* Universidad Nacional de Jujuy.

purpose of their mobilization, the conditions associated to the emergency of this autonomous professional behaviour, the consideration to learning and their subjects, the self-evaluation of achievement and results of innovations, etc. are presented.

ACCIONES DESARROLLADAS

Al iniciarse el año lectivo 1993 fue presentado a la Secretaría de Ciencia, Tecnología y Estudios Regionales, el proyecto de esta investigación que ha concretado, hasta este momento, las siguientes actividades:

ACTIVIDAD 1: Relevamiento bibliográfico para identificar los conocimientos sobre el tema elaborados por las investigaciones realizadas en nuestro país.

Al respecto se advirtió (en total de ocho estudios analizados) que, por la naturaleza de los intereses que los orientaban, adoptaban, en general, una perspectiva macro-estructural. Aparece, entonces, una posibilidad menos explorada que necesitamos desarrollar: la que nace de mirar esa dinámica de la eventual innovación curricular desde una óptica diferente, buscando el reconocimiento de las experiencias auto-gestionarias efectivamente llevadas a cabo en las unidades educativas.

ACTIVIDAD 2: Análisis comparado de definiciones del concepto «innovación curricular» (tanto propuestas por especialistas nacionales, como construídas a nivel de cuerpos técnicos, de supervisión y de dirección de escuelas de la Provincia) para reconocer las representaciones vigentes en esta cuestión.

Nos interesó, entonces, relevar esas concepciones, en la particular modalidad que adoptaban en el «aquí» y «ahora», partiendo del supuesto que son históricas y, por ende, están determinadas socio-cultural y políticamente. Asumimos que son una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social, que se constituye a partir de las experiencias, pero también de las «informaciones, percepciones, imágenes, creencias y actitudes, vigentes en un sistema social determinado» (Sirvent, 1991) Atenderlas y trabajarlas, como modo de esclarecerlas y enriquecerlas al ponerlas en juego con elementos teóricos «exteriores» es, para nosotros, necesario, debido a las funciones básicas que, de hecho, cumplen las «representaciones»: no solo función cognitiva, de integración y de interpretación de la realidad, sino también, una función de orientación de las conductas y de las relaciones sociales. Avanzar en este último sentido nos llevó a la definición de la siguiente actividad investigativa, consistente en:

ACTIVIDAD 3: Relevamiento de acciones y proyectos considerados como «innovaciones curriculares» por los propios docentes .

Aprovechando la muy buena disposición con que aceptaron la invitación para participar de esta investigación los miembros del cuerpo de supervisores del Consejo General de Educación, se pudo avanzar en la identificación de las acciones o prácticas que las mismas unidades escolares de enseñanza primaria consideran como referentes de innovación curricular.

Así se elaboró un pequeño cuestionario semiestructurado conteniendo las siguientes preguntas:

- a) ¿Cree que en su establecimiento se está llevando a cabo alguna innovación curricular? (considere en este punto lo que estime pertinente).
- b) En caso de haber respondido afirmativamente, describa brevemente en qué consiste esa innovación.

A través de los canales habituales de comunicación en el sistema escolar, se llegó con este cuestionario a la mayoría de las unidades escolares. Fueron efectivamente obtenidas y trabajadas 154 respuestas que, sobre un total de algo más de doscientas escuelas primarias diurnas que hubieran debido teóricamente intervenir, constituyen una muestra de casi el 70% de la población.

¿Qué datos obtuvimos?

A- Advertimos así que: **predominan con claridad las escuelas que reconocen estar llevando a cabo alguna innovación curricular**: son un 63% del total.

A fin de captar la cabal resonancia de este dato, es necesario aclarar que, en el momento en que se concretó esta consulta, **setiembre de 1993**, desde el nivel de la conducción política y técnica del sistema escolar, no habían llegado todavía «directivas» sobre este tema y el diseño curricular institucional vigente era de 1978.

Nos atrevemos a afirmar entonces que **estas experiencias deben ser reconocidas como autogestionarias**, lo que puede mostrar que nuestros docentes parecen estar en vías de superar la conducta tradicional de dependencia frente a la normativa central y empiezan a asumir su capacidad para ejercer un rol más protagónico en la decisión curricular.

B- En el cuestionario se solicitaba que, en el caso de estas respuestas afirmativas, se describiera brevemente en qué consistía la innovación.

Así **se logró la identificación de 215 experiencias**, pues algunas escuelas declararon más de una actividad en desarrollo simultáneo. De ellas:

* sólo el 37% corresponden a «cambios en el modelo didáctico» (incluyendo actualización, reorganización y/o selección o supresión de contenidos).

* otro 38%, se basa en el supuesto de que la innovación curricular implica el cambio en el «funcionamiento institucional» (en el planeamiento, la organización académica, los procesos de comunicación en los diferentes roles y en los estilos de conducción).

* el 25% llama innovación a la «emergencia de hechos que tienen que ver con la propia profesionalidad docente» (adopción de nuevas teorías, concreción de acciones de perfeccionamiento docentes autogestadas).

¿Qué significa esto, para nosotros?

A nuestro juicio, esto significa, en el curriculum entendido como proyecto político-socio y cultural que:

1. los docentes estamos intentando superar la dependencia técnica y política, que limitaba nuestro derecho a la autonomía profesional, y

2. estamos actuando desde el reconocimiento de que eso implica una transformación de nosotros mismos como sujetos epistémicos (comprometidos colectivamente en procesos solidarios de aprendizaje permanente) y de nuestro contexto institucional, como urdimbre que debe promover y sostener esa nueva realidad académica.

ACTIVIDAD 4: Relevamiento y análisis del «pensamiento» implicado en las prácticas de los docentes que generan estas acciones y proyectos de innovación curricular.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ALGUNAS DIMENSIONES ANALIZADAS

Analizadas esta “voces” de los docentes, debimos construir diversas categorías para contenerlas. Así, pudimos extraer qué piensan ellos acerca de:

- las condiciones que facilitan la emergencia de sus propuestas de innovación,
- “para qué” realizan esos esfuerzos,
- quiénes son los protagonistas,
- los sujetos de aprendizaje,
- en qué consisten esas innovaciones y cómo las llevan a cabo,
- la innovación curricular como proyecto institucional, y
- la evaluación que realizan de las mismas.

Aquí, consideraremos particularmente sólo dos de estos ítems a modo de referencia.

1. REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES ACERCA DEL «QUE» Y DEL «COMO» DE SUS ESFUERZOS DE INNOVACION

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

1.1. ASPECTOS INNOVADOS

*** *FUNCIONAMIENTO INSTITUCIONAL***

Los docentes expresan que realizan tareas que involucran a toda la institución en asuntos que se relacionan con el funcionamiento de la misma.

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

*** LOS CONTENIDOS**

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

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

- Asumen la responsabilidad de garantizar, legalizar y legitimar el valor del conocimiento a ser aprendido (Remedi, E., 1989).
- Están dejando de ser los que ejecutan lo señalado por expertos.
- Intentan que en el proceso de apropiación de los contenidos, los alumnos realicen relaciones sustantivas.
- Articulan los contenidos con los que se desarrollan en las provincias que reciben a los hijos de los emigrados temporarios de Jujuy.

*** INTEGRACION DE LOS ALUMNOS CON PROBLEMAS SOCIALES**

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

*** ARTICULACION ESCUELA-COMUNIDAD**

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

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

*** LA TEORIA COMO CONTENIDO DE LAS INNOVACIONES**

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

1.2.- ESTRATEGIAS

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

También, son de destacar las relaciones con los padres, las que están conformándose de manera diferente: los hacen participar en las decisiones de la

institución y en actividades en el aula, asignándoles el rol de legitimadores sociales de su tarea.

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

Sin embargo, tanto las estrategias como el desarrollo de las innovaciones les genera angustia, tensiones, temores y sobre todo conflictos entre su formación, el saber elaborado en la práctica y las propuestas alternativas.

De todos modos, estos testimonios nos hacen pensar que la institución y el sentido común están cediendo el paso a formas racionales y más científicas del ejercicio de la profesión docente.

2.- ¿QUE Y COMO EVALUAN LOS DOCENTES LAS INNOVACIONES CURRICULARES QUE IMPULSAN?

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

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

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

2.1.- LA EVALUACION SEGUN EL MOMENTO EN QUE SE EFECTUA

*** EVALUACION INICIAL O DIAGNOSTICA**

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

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

*** EVALUACION EN PROCESO**

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

Básicamente, este tipo de evaluación aparece como lo afirma María Antonia Casanova (Casanova,1992), como un medio que le permite al docente conocer

cómo se está desarrollando la innovación y a la vez, mejorar y/o precisar lo que se está haciendo durante su marcha.

Además del carácter retroalimentador que los docentes le asignan a la evaluación procesual, debe rescatarse también el lugar que ésta ocupa a la hora de promover aprendizajes colectivos y favorecer la comunicación entre ellos.

2.2.- EL DOCENTE, SUJETO-OBJETO DE LA AUTOEVALUACION

Si bien la autoevaluación está en estrecha relación con la evaluación procesual, será considerada independientemente debido a la recurrencia con que apareció en el discurso docente y por las particularidades características que la definieron. Según Miguel Santos Guerra (Santos Guerra,1993), «La autoevaluación, como proceso de **mirarse así mismo**, constituye una necesidad **sentida y ejercida** por los docentes y directivos que intentan transformar sus prácticas.»

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

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

2.3.- APRECIACION DE LOGROS Y DIFICULTADES

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

*** LOS LOGROS DE LAS INNOVACIONES**

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

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

Evaluar el aprendizaje de los alumnos le permite al docente **«comprender qué tipos de procesos realiza el alumno. Qué es lo que han comprendido y qué es lo que no han asimilado»(9)**. Pero además, constituye una fuente inagotable de interrogantes para los alumnos y para los mismos docentes. Les permite a éstos, repensar la innovación, reevaluar sus estrategias y encontrar los incentivos necesarios para continuar en el proceso creativo de la innovación.

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

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

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

De este modo, estamos en presencia de un proceso en donde las innovaciones impactan en la institución educativa de tal manera, que se producen múltiples aprendizajes en relación a ella, enriqueciéndola, transformándola, creando nuevas culturas institucionales. Así, se pone en juego y se reconstruye la **matriz de aprendizaje institucional** que Graciela Frigerio (Frigerio, 1995) define como aquella que **“remite al modo en que se vivifica la institución, se la concibe, se la construye, se la moldea, se la habita...”**

*** LAS DIFICULTADES EN EL DESARROLLO DE LAS INNOVACIONES**

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

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

Esta conducta de los docentes de identificar las dificultades, habla justamente de la racionalidad y objetividad con que los mismos asumen sus prácticas de

innovación y evaluación, evitando caer en el abuso de rescatar solamente los aspectos halagadores de dichas prácticas, abuso éste que impide crecer o mejorar.

- DIFICULTADES RELACIONADAS CON EL COLECTIVO DOCENTE: El recambio de docentes suele ser una situación muy común y propia de nuestro sistema educativo que no garantiza la continuidad de las personas y de los proyectos.

- DIFICULTADES RELACIONADAS CON EL USO DE DETERMINADAS ESTRATEGIAS: El reconocer la falta de certeza en la elección de estrategias de aprendizajes en el aula, implica un proceso de autoevaluación que nos habla de la autenticidad del docente y de su responsabilidad como profesional en los hechos educativos.

- EL CURRÍCULUM OFICIAL COMO LIMITADOR DE LA PRACTICA: Los docentes saben y reconocen que no trabajan en la soledad y aislamiento de las aulas e instituciones. Saben hasta qué punto las prescripciones curriculares del sistema limitan sus prácticas innovadoras y reconocen su lugar en el desarrollo del currículum real, transformador, aquel que se construye socialmente en la vida diaria educativa.

- EL CONTEXTO SOCIAL COMO LIMITADOR DE LA INNOVACION: Continuando con las ideas del punto anterior, la escuela no es una isla, y los docentes son conscientes que el contexto, -en muchos casos- social y económicamente adverso, puede tener un peso muy fuerte en sus intentos innovadores.

- LA BUROCRACIA DEL SISTEMA COMO OBSTACULIZADORA: Cuando la cultura educativa del sistema privilegia lo administrativo frente a lo pedagógico, las posibilidades de crecimiento se aminoran, y sólo son factibles por la capacidad docente de ocupar los intersticios que la burocracia no ocupa.

2.4.- LA META-EVALUACION

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

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

*** LA EVALUACION ACERCA DE LA EVALUACION DE LA CALIDAD:** La evaluación de calidad, implementada externamente y homogéneamente desde

políticas nacionales y referidas exclusivamente a conocimientos, se ha convertido para los docentes más que un elemento útil para la toma de decisiones, en un obstaculizador de las innovaciones ya generadas.

Los docentes hacen su propia evaluación acerca de este particular modo de evaluar la calidad educativa del país, que no acepta diversidades y mucho menos toma en cuenta las decisiones curriculares que cada uno adopta para mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Finalmente, como conclusión del análisis del: ¿»Qué» y el «Cómo» evalúan los docentes las innovaciones curriculares que impulsan?, diremos que pueden identificarse dos características que permanecen como elementos constantes en toda la actividad evaluativa de estos docentes innovadores (Bertoni, 1996):

* **Siempre constituye una lectura orientada**, sea sistemática o simplemente apreciativa. Es decir, siempre implica una toma de distancia de la realidad, pero no exenta de supuestos, valoraciones y creencias.

* **Siempre consiste en un pronunciamiento acerca de la realidad**, pronunciamiento éste, enraizado siempre con la acción transformadora

ALGUNAS CONSIDERACIONES SURGIDAS DE ESTE TRABAJO:

A modo de reflexiones finales, al cerrar esta etapa de esta investigación, y con absoluta conciencia de que podemos estar distorsionando o empobreciendo este mundo de significaciones que configura, entre nosotros, el «**ser docentes**», creemos, no obstante, posible destacar algunas ideas:

Ante todo, una primera observación: los maestros reconocen a sus prácticas auto-generadas de innovación curricular una definida ubicación en el tiempo. Aportan precisiones, dicen con claridad «**nosotros empezamos esto en tal año, o en tal ocasión**». Aquí se advierte, entonces, que ellos «**recortan**» estos procesos sobre el fondo común de las rutinas de la vida cotidiana de las escuelas.

La apreciación de las fallas de la escuela, se inicia con la conciencia del propio «malestar». Acusar a la escuela de ineficiente es casi un «**lugar común**» en este momento en nuestro país. Adentro de ella, mientras tanto, ¿qué pasa con los maestros? ¿sienten ellos esta situación? ¿se sienten involucrados? Afirmándonos en sus propias expresiones, hemos podido advertir que no son tanto los impactos posibles de estas denuncias las que los movilizan a la innovación. A juzgar por sus propios relatos es, más que eso, su propia insatisfacción, su sensación de aburrimiento y cansancio, de falta de alegría y de gratificación, la que los lleva al límite de lo tolerable en el malestar. Al advertirlo, se interesan por intentar algo diferente que los lleve, fundamentalmente, a «**sentirse mejor**». Aparecen, recién entonces, las preguntas: ¿qué significa la escuela? ¿a qué se debe la falta de interés y entusiasmo que provoca en todos los que circulan por ella? ¿a quién y para que sirve? para llegar finalmente a: ¿qué podemos hacer?

La conducta de innovación se orienta fundamentalmente a la búsqueda de algún valor educacional que se considera todavía no suficientemente logrado. Aquí hemos encontrado, en el pensamiento docente la respuesta a nuestra

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

Para los docentes profesionales ARMAR una representación del sujeto de aprendizaje implica tener en cuenta una «realidad» concreta de tiempo y espacio, en la cual las personas viven las determinaciones sociales y pretenden actuar sobre ellas:

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

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

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

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

Avanzar, entonces, en la ruptura del autoritarismo es algo que, en la sociedad, involucra por igual a alumnos y docentes. Avizorar y buscar una realidad diferente no significa alcanzar un «prototipo « imaginado, sino «**sacudir**» las determinaciones que «condenan» a una situación de marginación, de resignación, de dependencia.

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

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

Además de las opiniones y aportes de los colegas de sus propios grupos, la consulta se extiende a todos los involucrados en la tarea, empezando por los mismos niños, frente a los cuales se ha podido lograr una conducta de evidente respeto. Afirmándose en el soporte de la participación, entonces, deviene tanto una acción fundada en lo que la gente desea, como una práctica solidariamente sostenida. Allí

la conducta profesional ensancha los límites de la democracia y de la libertad en tanto valores que hasta ahora han sido más declarados que vigentes en el sistema educacional. A partir de esto, aquella pregunta pendiente de «**¿qué podemos hacer?**» se nutre con un contenido absolutamente concreto y pertinente; transformándose, de hecho, en «**¿qué queremos hacer?**».

La realidad se interpreta y se valora cualitativamente, de modo permanente y en consonancia con la lógica de la vida cotidiana. Aquí se hace evidente que el «**pensamiento práctico**» del docente no responde a los requerimientos de la racionalidad instrumental o técnica, a pesar de la insistencia y la fuerza con que ésta ha pretendido instalarse, desde las políticas educacionales diseñadas y aplicadas en los últimos treinta años y hasta la fecha. Atento a lo expresado por ellos mismos, los maestros «**saben**» cuales son los logros y las dificultades en el rendimiento escolar de los alumnos, mucho más por la información que obtienen en el trato cotidiano con ellos que por la aplicación rigurosa de pruebas de diagnóstico y resultados. Aún más, el planeamiento de estas actividades innovadoras no pasa por el cernidor de la aplicación de las técnicas y pautas de los modelos de planificación (prescriptivos o estratégicos) que se pretenden implantar para regular la conducta profesional docente. Avanza, simplemente, en una organización comprensiva del: para qué hacer, cómo hacer, con quién hacer, etc. que, al principio, ni siquiera se corresponde con ninguna formulación escrita y generalmente se aleja de los mismos protocolos instituidos. Acercarse a una auténtica innovación curricular, entonces, supone asumir una posición de transgresión frente a diseños y esquemas de planificación que, en muchas de las experiencias relatadas, han sido, precisamente, los objetos sobre los que se ha producido la innovación.

El servicio educativo en opinión de los maestros, debe articularse con la cultura propia de cada comunidad. Además de la «**mirada hacia adentro**» que despliegan los maestros para analizar su propia práctica en las escuelas, se evidencia con mucha fuerza en las exposiciones registradas la importancia que le asignan al reconocimiento de lo que está más allá de los límites físicos de la escuela. Allí está «**la comunidad**», cuyos rasgos culturales deben ser estudiados y atendidos y cuya población vive en condiciones sociales y económicas de marcada desventaja en relación con los recortes culturales y las exigencias impuestas por una escuela pensada para los estándares ideológicos de los sectores sociales medios. Aparece así un ámbito de innovación curricular en el que los docentes involucrados sienten y evidencian que también «**saben hacer**»: pueden distinguir esas diferencias, pueden evaluar la legitimidad y los sentidos de la acción desplegada por la escuela, creen interpretar valores propios y realizan el recorte cultural de su propuesta educativa en relación con ellos y, lo que es menos frecuente, advierten que nos deberíamos «**callar, para escuchar también a la comunidad y, por ese lado, tener a lo mejor esquemas investigativos que nos permitan interpretar los intereses de la gente que, hasta el momento, no tenemos.**»

La reflexión en la acción es una instancia insoslayable del pensamiento educativo crítico. A quienes se sienten movilizados desde una conciencia profesional crítica y, por ende, son capaces de generar condiciones de innovación curricular

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

La práctica (y por ende, el pensamiento) de los docentes que generan innovaciones curriculares en sus escuelas, no es individual ni solitaria: La articulación del trabajo de los maestros, es una condición ineludible en la dinámica de la transformación, reconocida por prácticamente todos estos docentes. Al respecto parece evidente que la innovación curricular no es posible desde el trabajo solitario de algún docente: no hay, prácticamente, ningún testimonio de alguna situación así a la que los mismos docentes le asignen legitimidad. Al contrario, aparece una «**inter-acción dialógica**» entre actores institucionales toda vez que se «**enciende la mecha** de la innovación. Además, es necesario destacar que esa integración no involucra solo a los maestros, en una relación horizontal, sino también a los niños, a los directivos y, en algunos casos, también a los padres de los estudiantes.

Ante tal evidencia, ¿ no habrá llegado el momento de admitir este hecho en la formulación de las políticas destinadas a promover la mejora curricular? Aplicar incentivos a la labor aislada y competitiva es una tendencia arraigada y generalizada, (obviamente fundada en sus propias determinaciones ideológico-políticas) pero no es la que se desprende del cuerpo de conocimientos profesionales de los maestros, para quienes la importancia y necesidad de los grupos para producir, desarrollar y sostener conductas orientadas al cambio, es ya casi un saber de sentido común, emanado de sus propias y significativas experiencias.

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

Así, (y también como evidencia que podría ser tomada en consideración en la definición de políticas educacionales) no se trata solamente de transmitir habilidades y destrezas técnicas, a través de acciones de capacitación o «**reconversión**», sino de crear condiciones para que los maestros se apropien,

efectivamente, de nuevos recursos conceptuales que les permitan visiones diferentes e instrumentales de su propio trabajo contextualizado. Atender esto último implica apoyar y promover la auto-gestión de espacios de estudio como los que los docentes que aquí se han presentado han desarrollado, instituyendo nuevas prácticas en este tema.

La propia capacidad de innovación no se relaciona con la definición o implantación de reformas político - educativas más estructurales.

A esta idea hemos arribado en esta investigación al encontrar que, mucho más que las demandas del macro-sistema, sentidas generalmente como externas y no necesariamente vinculadas con las necesidades educativas percibidas por las escuelas y sus comunidades, es la auto-conciencia de la capacidad profesional de innovación la que se reconoce como motor del cambio. Afirman reiteradamente los maestros que los diseños curriculares oficiales les son, en muchos casos, indiferentes y, en cambio, son los docentes los que, de hecho, «**hacen**» las transformaciones. A juicio de los docentes, en todo caso, lo que sí generan las indicaciones oficiales es un clima de expectativa y ansiedad, que los lleva a buscar alternativas para la resolución del conflicto. Al enfrentarlo, recurren generalmente a estrategias de «**concientización**» lideradas, en general, por los directores pues, en su opinión «**el maestro debe saber por qué cambia, para qué cambia y de qué forma va a cambiar**».

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

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

Arribar a una nueva práctica para ellos es un proceso, que requiere esclarecimiento, información, convicción y también, climas institucionales progresivos y estimulantes y articulación solidaria en un esfuerzo de elaboración, desarrollo y evaluación compartido. A raíz de esto, asoman, sustentadas en este principio, y también en las ideas (ya destacadas) de la innovación concebida como una búsqueda de valores y no como una simple cuestión metodológica, claras posiciones críticas acerca de las «**modas**» teóricas y técnicas, a cuyo consumo (promovido tanto por la burocracia como por el mercado) se ven permanentemente expuestos los docentes. Al contrario, a través de sus expresiones, se evidencia un explícito reconocimiento del carácter de «**construcción**» que tienen ineludiblemente las innovaciones curriculares: son, en sí mismas, productos en la marcha de procesos de trabajo costosamente desarrollados. Avanzar implica, siempre, aprovechar todos los recursos disponibles para ello: la reflexión, el estudio, el intercambio, y también, lo que ya se «**sabe hacer**» aplicado a nuevas situaciones. Acorde con esto, resulta

también esclarecedor el modo en que los maestros utilizan los medios didácticos y materiales que llegan a las escuelas provistos desde programas de asistencia educativa: todo sirve, una vez **«adaptado»** e integrado a las acciones educativas en las que los docentes deseen involucrarse.

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

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

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

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

El «qué» de la innovación (los contenidos) no se restringe a la concepción de «curriculum» impuesta desde la perspectiva tecnológica.

Aparece, en esta segunda etapa de esta investigación, la posibilidad de corroborar los datos e interpretaciones de información empírica, que fueron presentados y desarrollados en el capítulo 3 del primer Informe Académico (PROINC - UNJu- 1994).

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

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

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

Cabe agregar en esta instancia en que hemos podido profundizar más en las redes significativas del pensamiento docente que, así como los maestros creen que **«no hay innovación curricular que no pase por ellos»**, con la misma fuerza entienden que es su propia transformación, a la luz de nuevos aprendizajes en los que cobren sentido nuevos referentes teóricos, la vía ineludible por la que cualquier cambio posible se canaliza.

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

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

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

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

Asumir la innovación implica, simultánea e ineludiblemente, asumir la evaluación:

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

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

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

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

A pesar del interés de algunas teorías o del carácter instrumental de algunas

técnicas, nada corrobora más la adecuación y la viabilidad de alguna práctica que el hecho en sí de su ejecución, decidida o desarrollada ya en algún establecimiento de características asimilables.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A menudo la expresan en los testimonios recabados por este trabajo: «**Es muy importante recuperar la auto-estima del educador, que solo puede concretarse desde su propio rol**»; «**De esta forma se intentó devolver al**

personal de la institución su condición de profesionales de la educación, capaces de indagar, evaluar y re-definir sus prácticas»; etc.

Aplicar esto en los hechos, implica, en primer lugar, a nuestro juicio, lo que pretendíamos con este estudio: abrir un espacio en el que los maestros y directivos emerjan no como «objeto de trabajo científico», sino como «sujetos que construyen y reconstruyen en su práctica, la realidad histórica educacional».

Apoyándonos en las ya citadas expresiones de Lucía Garay (1994) insistimos: «Sujetos que piensan, que sienten, que fantasean y sueñan, que imaginan y proyectan, que se relacionan y vinculan, se rechazan y se oponen, que desean y hacen o no hacen. ¿Qué sucederá si recuperan la palabra, la fe en su capacidad de crear, el sentido de su relación pedagógica, la escucha a las necesidades educativas reales, la intención de producir en y para una democracia viva?»

BIBLIOGRAFIA

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

CANTERO, G. y equipo de investigación (1996) Informe de avance de la investigación sobre "La Gestión Escolar en Condiciones Adversas"; Paraná; U.N.E.R.

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

GIROUX, H.A. (1990) Los profesores como intelectuales: Hacia un crítica del Aprendizaje; Barcelona; Paidós; M.E.C.

FREIRE, P. (1985) Pedagogía del Oprimido; Argentina; Siglo XXI.

LANDREANI, N. (1994) Escuela-comunidad: una relación conflictiva; Universidad Nacional de Entre Ríos.

APPLE, M.W. (1989) Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en Educación; Barcelona; Paidós.

APPLE, M.W. (1986) Ideología y Currículo; Madrid, AKAL.

SANTOS GUERRA; M.A. (1993) La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora; Madrid; AKAL.

SIRVENT, M.T. (1991) Investigación participativa aplicada a a renovación curricular; Instituto de Ciencias de la Educación; UBA; Facultad de Filosofía y Letras.

WOODS, P. (1993) La escuela por dentro; Paidós.

ZOPPI, A. M. y colaboradores (1994) Procesos de Producción de innovaciones curriculares. La información y las representaciones vigentes sobre innovación curricular; Universidad Nacional de Jujuy.