



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

La innovación didáctica emergente en escuelas medias

Estudio de casos

Vol.1

Autor:

Libedinsky, Marta

Tutor:

Litwin, Edith

1999

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título en Maestría de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Maestría en Didáctica

FACULTAD de FILOSOFIA y LETRAS	
Nº 36.390	MESA
- 6 MAR 1999	
	DE
	ENTRADAS

93

La innovación didáctica
emergente en escuelas medias.
Estudio de casos

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIRECCION DE BIBLIOTECAS

Maestranda: *Marta Libedinsky*
Directora de tesis: *Edith Litwin*

Buenos Aires, marzo de 1999

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FFYL - UBA
BIBLIOTECA / HEMEROTECA

Indice

▪ Introducción

▪ Capítulo 1

Conceptualizaciones contemporáneas sobre innovación

- 1.1. Conceptualizaciones internacionales sobre innovación
- 1.2. Conceptualizaciones sobre innovación en Argentina
- 1.3. Dos docentes en la literatura argentina
- 1.4. La conceptualización de la innovación en este estudio

▪ Capítulo 2

Tres casos de innovación didáctica emergente

- 2.1. Caso 1: Guiños al presente
- 2.2. Caso 2: Identidades
- 2.3. Caso 3: La oportunidad de ver

▪ Capítulo 3

Una interpretación didáctica de la innovación

- 3.1. Recurrencias
- 3.2. Graficación de las propuestas de innovación didáctica
- 3.3. Cuadro síntesis de los casos de innovación didáctica emergente
- 3.4. Metáforas en la narrativa sobre innovación.

- **Capítulo 4**

- La innovación en el marco de una nueva agenda para la didáctica**

- 4.1. Libertad académica
 - 4.2. Reforma
 - 4.3. Reestructuración
 - 4.4. Creatividad docente

- **Capítulo 5**

- La dimensión metodológica en los estudios de casos sobre innovación**

- 5.1. Caracterización de los estudios de casos
 - 5.2. Potencialidades y riesgos de los estudios de casos
 - 5.3. El estudio de casos en esta investigación

- **Conclusiones**

- **Reflexiones finales**

- **Referencias bibliográficas**

Agradecimientos

La elaboración de este trabajo fue posible gracias a la apertura, buena disposición y generosidad de Felipe Pigna, Virginia González Gass y María Emilia Strassera Molina, quienes me permitieron estudiar sus propuestas de innovación didáctica, ofreciendo su tiempo y su confianza para la realización de entrevistas y la observación de clases.

A Ana María Zoppi, desde Misiones, le agradezco su gentil colaboración al permitirme acceder a las producciones del equipo de investigación que lidera.

Quiero agradecer a Mariana Maggio y a Graciela Guariglia, por su colaboración en la selección de los casos.

A Lila Pinto mi reconocimiento por su pasión por el trabajo intelectual y por su ayuda incondicional y sostenida a toda hora y en cualquier lugar en la búsqueda de textos y nuevas ideas.

Para Edith Litwin, no existen palabras suficientemente elocuentes para expresar gratitud, porque en realidad dirige esta tesis hace exactamente veintiún años con vehemencia y compromiso indestructible en aulas, oficinas, cafés, restaurantes, aviones y aeropuertos.

La finalización de este trabajo provocará, como suele suceder en el grupo de colegas/amigos, nuevos desayunos, almuerzos, meriendas y cenas, en los que la compañía, el humor, la risa, el llanto, la ironía, la comprensión, el apoyo, la discusión, y sobre todo, la generación de proyectos para el futuro, hacen que sienta que vale la pena estudiar, investigar y enseñar.

Buenos Aires, marzo de 1999.

Sumario

En esta investigación se estudian innovaciones didácticas emergentes desarrolladas durante la década de 1990 por docentes de Historia, Literatura y Geografía, que trabajan en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires. La innovación didáctica emergente se define como aquellas propuestas de enseñanza generadas por docentes de aula, por ruptura y oposición con prácticas vigentes consolidadas, profundamente ensambladas con el contenido disciplinar curricular, que atienden tanto a los intereses culturales de los docentes que las diseñan y lideran como a los de sus estudiantes.

Se trata de un estudio de casos múltiples intrínsecos comparados en el que se reconocen recurrencias y categorías analíticas para la identificación y comprensión de las innovaciones didácticas. Se estudia la innovación en el marco de una nueva agenda para la didáctica y determinada por los entrecruzamientos entre los conceptos de libertad académica y reforma, referido al contexto nacional o regional o local; el concepto de reestructuración referido al contexto de la institución escolar, y el concepto de creatividad, referido a la actividad docente. Se analizan también tres metáforas que pueden identificarse en el discurso pedagógico y que se asocian con la investigación (metáfora de la acumulación), la enseñanza (metáfora de las raíces) y el aprendizaje (metáfora del rompecabezas).

Introducción

En nuestro país la libertad académica fue un derecho docente violado en todos los niveles del sistema educativo durante todas las dictaduras militares- y, en particular en la que transcurrió entre 1976 y 1983.

Se aplicaron múltiples sistemas de censura, tanto dentro de la escuela como fuera de ella, es decir operaron mecanismos de supervisión y control de la información y de las ideas que circulaban entre las personas. De este modo, se censuraron libros, revistas, películas, diarios, programas de radio y televisión, noticieros y propuestas pedagógicas. Los materiales y propuestas censurados se consideraban subversivos, inmorales, injuriosos, blasfemos o peligrosos, y se los censuraba, según se afirmaba por entonces desde el discurso oficial, porque atentaban contra la protección de las tres instituciones sociales básicas: la familia, la iglesia y el estado.

A fines de la década de 1990, resulta un lugar común afirmar que estamos viviendo períodos de cambio en educación en relación con las innovaciones, a partir del crecimiento de la producción de conocimientos en el campo de la pedagogía, el desarrollo de proyectos de innovación en educación promovidos por organismos gubernamentales y no gubernamentales alrededor de cuestiones específicas, el creciente impulso de proyectos colaborativos entre universidades, institutos de formación docente y escuelas y el desarrollo y distribución a gran o pequeña escala de más y mejores materiales educativos para su utilización en escuelas, museos y hogares.

Por otra parte, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación permite ya y permitirá con más simplicidad tecnológica en el futuro, el registro, archivo e intercambio de experiencias educativas que no se habían registrado ni comunicado con anterioridad, manteniendo la transmisión de reflexiones e información sobre experiencias docentes, sólo en

el nivel de la tradición oral. Las nuevas tecnologías de la comunicación, permiten además, mejores y más rápidas maneras de conexión entre docentes dispersos geográficamente, a partir de la distribución activa y pasiva de información interesante por medio de boletines electrónicos, listas de interés, foros de discusión y websites interactivos.

Esta tendencia requiere, a nuestro juicio, de un movimiento en investigación que pueda ofrecer precisiones y diferenciaciones para guiar el proceso de acompañamiento, resistencia o oposición de determinadas propuestas de innovación de redes de instituciones educativas, e instituciones educativas individuales o emergentes.

Aquello que fuera desalentado, censurado o prohibido en otros tiempos, aparece actualmente promovido y estimulado por organizaciones de diverso tipo..

Innovación es un término que se utiliza con frecuencia para ofrecer sensación de novedad, ruptura, dinamismo. Se han relevado slogans publicitarios que dicen: *Siempre innovando* (un diario), *Descubra cómo romper con lo tradicional* (una agencia de viajes), *Consiga un acabado impecable con los colores más innovadores de la temporada* (un esmalte para uñas). Estas mismas expresiones, acuñadas con fines publicitarios hubieran sido censuradas en contextos de menor libertad de expresión.

Por otra parte, existen, a nuestro juicio, concepciones erróneas respecto de qué es y cómo se expresa lo que ambiguamente se ha denominado “educación tradicional versus educación innovadora”. Creemos que es necesario esclarecer y qué es y qué significa ser tradicional y qué es y qué significa ser “innovador”. Para nosotros resultó muy revelador encontrar la definición que Jaume Trilla (1996) ofrece sobre educación tradicional. Escuela tradicional es, para el autor, un conjunto de concepciones, métodos y técnicas didácticas, formas organizativas y disciplinarias que, no sólo proceden del pasado, sino que además se las considera obsoletas, anacrónicas o

superadas, aun cuando se sigan utilizando incluso de manera generalizada. Pueden ser anacrónicas por razones tecnológicas, pueden ser obsoletas, por cambios sociales o culturales. Para Trilla, la educación tradicional, puede definirse con muchos adjetivos. Es autoritaria, jerárquica y jerarquizadora, centrada en el maestro, memorística, verbalista, enciclopedista, pedante, aburrida, clasista, selectiva, disciplinaria, rutinaria, pasiva, monótona, transmisiva, uniformizadora, despersonalizadora, represiva, punitiva, cuartelaria, acrítica, alejada de la realidad y de la vida. La pregunta que nos hacemos es la siguiente: nos cuestionamos si el constructo teórico ya estereotipado de educación tradicional, sigue siendo todavía útil para estudiar didáctica o es en sí mismo un constructo tradicional. Es, dice Trilla, una especie de *container* de basura pedagógica, donde depositamos todo aquello que no nos gusta, con lo que no acordamos, lo indeseable. Sirve, entonces, más para denostar que para denotar. Cuando uno comienza a comprender la naturaleza de las propuestas didácticas, resulta que los planteamientos maniqueos tambalean, ni lo tradicional resulta ser tan obsoleto, ni lo nuevo es en realidad tan nuevo.

Jesús Palacios (1984) perfila los contornos de la educación tradicional afirmando que la educación tradicional, es el camino hacia los modelos de la mano del maestro, quien es mediador entre los modelos y el niño. Los modelos son los grandes hombres, los grandes artistas a ser imitados. El docente así, simplifica, prepara, organiza y ordena. El alumno asimila. El objetivo de la educación tradicional es ajustar y regular la inteligencia de los alumnos por medio de ejercicios y del cumplimiento de normas estrictas. El docente debe ser distante y, al menos en apariencia, mostrarse indiferente. La realidad escolar está organizada al margen de la vida, tamiza lo real, lo criba, filtra los ruidos, la agitación y las tentaciones del mundo exterior. La escuela tradicional protege al alumno de lo negativo de la vida normal.

Nos preocupa por lo tanto, poder ofrecer un análisis detallado de tres casos de innovación didáctica emergente liderados por tres docentes de escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires desarrollados durante la década de 1990 en el marco de las materias Historia, Literatura y Geografía.

Los criterios a los que debían corresponder los casos para ser seleccionados fueron los siguientes.

En relación con la experiencia de innovación:

- . debía haberse realizado en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires,
- . debía estar referida al campo de las Ciencias Sociales y las Humanidades y presentar vínculos con otros dominios culturales,
- . no debía formar parte de un megaproyecto,
- . no debía ser producto de estímulo ni incentivo alguno.

En relación con el docente:

- . debía aceptar ser constituido en caso para la investigación,
- . debía aceptar ser definido como innovador,
- . debía ser un docente experto, según la definición de Gardner (1995), un docente con diez o más años de trabajo en el campo, que es el tiempo que permite que un individuo domine las técnicas y los conocimientos que son requisito imprescindible para actuar en los niveles más altos de la especialidad.

Se han desestimado casos posibles, debido a que no respondían a alguno de los criterios mencionados. Se realizaron consultas de tipo personal y una consulta general a los 900 miembros de la lista *infoedu* y de *usuarios filo*. Respondieron a esta consulta por correo electrónico, colegas de Argentina,

Brasil y México. Algunas experiencias sugeridas por los colegas consultados a través de las listas fueron desestimadas. Algunas debido a que estaban a cargo de docentes recién recibidos, como en el caso de una experiencia sobre enseñanza de la Filosofía utilizando cine de ficción; la experiencia del proyecto Enseñanza para la Diversidad que se desarrolla en la Red Escolar Judía Argentina, debido a que corresponde sólo al nivel primario, experiencias del programa Filosofía para Niños y Simulación de Naciones Unidas, debido a que son megaproyectos, experiencias referidas a la enseñanza de la Filosofía utilizando literatura de Ciencia Ficción, debido a la falta de documentación que permitiera realizar un análisis en profundidad.

En el capítulo uno, *Conceptualizaciones contemporáneas sobre innovación*, se presentará el concepto de innovación tal como ha sido descrito por equipos de investigación guiados por diferentes propósitos en diferentes países del mundo. Se reúnen también definiciones y caracterizaciones sobre innovaciones construidas en el marco de proyectos de investigación en Argentina. Se introdujo aquí la caracterización de dos docentes de escuela media que ofrece la denominada literatura nostálgica en *Juvenilia*, de Miguel Angel Cané y *Juan Nielsen* de Marco Denevi. Presentamos también en este capítulo la definición que acuñamos sobre innovación didáctica emergente.

En el capítulo dos, *Tres casos de innovación didáctica emergente*, se describen y analizan los tres casos de innovación didáctica emergente seleccionados en el campo de la Historia, la Literatura y la Geografía. El primer caso es una propuesta diseñada y liderada por Felipe Pigna y que consiste en el diseño de videos documentales pedagógicos, en el segundo la propuesta de Virginia González Gass para enseñanza de la literatura consiste en el establecimiento de tres ejes didácticos referidos a la identidad y en el tercero, María Emilia Strassera Molina recurre a las salidas, las crónicas, la poesía y la interpretación de fotografía para la enseñanza de la Geografía. Los títulos que se han asignado a los casos, recuperando las palabras y expresiones de los docentes

autores de las tres propuestas de innovación didáctica emergente son : Guiños al presente, Identidades y La oportunidad de ver.

En el capítulo tres, *Una interpretación didáctica de las innovaciones*, se presenta la interpretación de los casos de innovación didáctica emergente en tres formatos que permiten ofrecer distinto tipo de información y que generan marcos de pensamiento diferentes. En el primer formato relevamos un conjunto de recurrencias, en el segundo una graficación no figurativa sobre las tres propuestas de innovación didáctica emergente y en el tercero un cuadro síntesis que recupera aspectos nodales de los tres casos en forma comparativa. El capítulo finaliza con un análisis del discurso pedagógico a través de tres metáforas sobre investigación, enseñanza y aprendizaje, la metáfora de la acumulación, de las raíces y del aprendizaje.

En el capítulo cuatro, *La innovación en el marco de una nueva agenda para la didáctica*, reconceptualizamos nuestro trabajo de innovación en el marco de una nueva agenda para la didáctica. Esto nos permite situar el problema con referencia aun conjunto de conceptos claves que fueron especialmente seleccionados. Se trata de los conceptos de libertad académica y reforma, referido a los contextos nacionales, regionales y locales; el concepto de reestructuración, referido a la institución escolar, el concepto de creatividad, referido a la actividad docente. Los entrecruzamientos permitirán recuperar la visión política, social y cultural de las experiencias de aula. Se introdujo aquí fragmentos de la película *Heredarás el viento*, como caso paradigmático de la violación del derecho a la libertad académica en niveles no universitarios.

En el capítulo cinco, *La dimensión metodológica en los estudios de casos sobre innovación*, se recopilan conceptualizaciones sobre la naturaleza de los estudios de casos para la investigación didáctica. Se exploran las potencialidades y los riesgos, se justifican las líneas de trabajo asumidas para esta investigación en particular y se realizan algunos señalamientos acerca de la importancia de

generar nuevos estudios de casos para la investigación didáctica y para la enseñanza de la didáctica.

Desconfiamos de las así denominadas innovaciones aceleradas e hiperkinéticas, renegamos de las innovaciones denominadas en inglés, "*teacher-proof*" o "*a prueba de docentes*" y tenemos una profunda confianza en las innovaciones mayúsculas y minúsculas que se desarrollan cotidianamente en las aulas argentinas.

Capítulo 1

Conceptualizaciones contemporáneas sobre innovación

En este capítulo se presentará el concepto de innovación tal como ha sido descrito por equipos de investigación guiados por distintos propósitos en diferentes países del mundo. Seguidamente se reúnen definiciones y caracterizaciones sobre innovaciones construidas en el marco de investigaciones argentinas realizadas en el nivel primario y el nivel superior. Se introducen fragmentos de dos obras de la literatura argentina nostálgica en la que se describe la pedagogía de dos docentes de escuela secundaria. Se presenta para finalizar el capítulo, nuestra posición respecto de la innovación didáctica emergente.

El término innovación se compone de tres componentes léxicos: *in*, *nova* y *ción*. *Nova* refiere a renovar, hacer de nuevo, cambiar, novedad, cualidad de lo nuevo, cosa inesperada, desconocido, novel, novicio. El prefijo *in* no tiene significado de negación sino de ingreso, introducción de algo nuevo en una realidad preexistente. El sufijo *ción* implica actividad o proceso, resultado o efecto y realidad interiorizada o consumada.

Según el *Diccionario Etimológico* de José Corominas, el origen del término innovar deriva del latín, *novus* (nuevo). "Innovación" aparece por primera vez alrededor del año 1599, casi cien años después que "renovación" del que se tiene registro en 1495, por lo tanto no se trataría en sí de un término nuevo.

Para María Moliner (1996) innovador se aplica al que introduce cambios o es aficionado a ello. Moliner incluye otros términos que comparten la raíz

nov y que ofrecen significaciones interesantes a los efectos de este estudio, como *nova*, *novador* y *novio*. *Nova* es el nombre de las estrellas que adquieren repentinamente un brillo muy intenso, el que conservan durante un tiempo. *Novador* es una persona que inventa novedades que se juzgan peligrosas en cuestión de ideas.

En el *Diccionario de Ciencias de la Educación* de Editorial Santillana (1995), se afirma que la innovación educativa es la acción permanente realizada mediante la investigación, para buscar nuevas soluciones a los problemas planteados en el ámbito educativo. La innovación educativa implica creación de teorías, modelos, técnicas y métodos cada vez más rigurosos y valiosos y la aplicación de los descubrimientos científicos al proceso educativo desarrollado diariamente en las instituciones escolares.

Ernest House (1988), un autor referente en relación con la problemática de la innovación y la evaluación, presenta tres perspectivas: tecnológica, política y cultural. Cada perspectiva se asocia con una imagen subyacente diferente. La perspectiva tecnológica se relaciona con la imagen de la producción, en la que se emplean conceptos tales como entrada-salida, diagramas de flujo y especificación de tareas. Se concede valor primordial a la eficiencia. La perspectiva política se asocia con la imagen de la negociación. Se emplean conceptos como poder, autoridad e intereses competitivos. Se concede gran importancia a la distribución de recursos justa y aceptable. La perspectiva cultural se asocia con la imagen de comunidad. Las personas están unidas por significados compartidos, por valores comunes. La perspectiva tecnológica se centra en la innovación misma, en sus características y componentes, en la forma de producirla e introducirla, lo importante es la técnica y sus efectos. La perspectiva política se centra en la innovación en su contexto, en las relaciones entre patrocinadores y receptores, en beneficios y costos, lo importante son las relaciones de poder y autoridad. La perspectiva

cultural se fija en el contexto, en el modo en que se interpreta la innovación y se alteran las relaciones, lo más importante son los significados y los valores.

La perspectiva tecnológica se vale en sus investigaciones de instrumentos psicométricos, pruebas de rendimiento, escalas de actitudes. La perspectiva política hace uso fundamentalmente de cuestionarios y entrevistas, una metodología de sondeo. La perspectiva cultural toma prestados de la antropología sus métodos de investigación: observación, observación participativa o estudio de casos.

Estas perspectivas funcionan como marcos interpretativos para comprender el proceso de innovación. La noción de perspectiva fue tomada de Thomas Kuhn y concebida como una forma de conocimiento inferior a un paradigma científico. Los paradigmas científicos son dirimidos por acuerdo de la comunidad científica, mientras que en una misma comunidad profesional pueden convivir simultáneamente varias perspectivas.

1.1. Conceptualizaciones internacionales sobre innovación

En este apartado se presentarán conceptualizaciones sobre innovación que fueron recopiladas de las producciones de autores españoles, franceses y norteamericanos, cuyas sutiles diferencias contribuirán a profundizar los análisis que del tema se lleven a cabo.

En España, Saturnino De la Torre (1994) considera que el término innovación refiere tanto a los procesos como a los cambios consolidados en las ideas, los materiales o las prácticas. Se trata de introducir en la realidad educativa nuevas dinámicas que alteran las ideas, concepciones, metas, roles, contenidos, metodología, organización espacial, organización temporal, recursos o evaluación.

Según el Ministerio de Educación y Ciencia de España, la innovación constituye el resultado de numerosas acciones paralelas y coordinadas, cuya

lenta incidencia en el sistema educativo contribuye a mejorar la práctica pedagógica en su contexto real (citado en De la Torre, 1994).

José Félix Angulo Rasco (1994) afirma que innovación supone una idea percibida como novedosa por alguien y a su vez la intención de que dicha novedad sea aceptada. Según Angulo Rasco es preciso diferenciar los procesos de diseminación, de difusión y de implementación de las innovaciones. Las innovaciones se diseminan en un sentido intencional y son mera ficción racionalista. Las innovaciones se difunden, que es lo que ocurre en la práctica lo que implica un proceso azaroso y complejo de comunicación/incomunicación, y negociación e interpretación. Es decir, la diseminación es lo que se intenta que ocurra y la difusión lo que realmente ocurre. La implementación es un concepto que pretende dar cuenta, de manera racional, de las condiciones y dificultades a las que se enfrenta cualquier proceso de diseminación para lograr parcialmente su control y mejora.

Francisco Imbernón (1996) define la innovación educativa como la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportes, efectuados de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación. El autor se preocupa por la institucionalización de las innovaciones a partir de un aporte colectivo y con eje en la resolución de problemas. Para reflexionar sobre la innovación educativa es necesario, según Imbernón, poner sobre la mesa todo lo que tiene que ver con el sistema educativo, la relación enseñanza/aprendizaje y la educación en su sentido más amplio, todo ello constituye una dificultad fundamental. Otra dificultad es la “descafeinización” de términos como innovación debido a su profusa y confusa utilización.

Carlos Marcelo García (1996) ha publicado bajo el título: *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*, editado por la Dirección General de

Renovación Pedagógica del Centro de Investigación y Documentación Educativa de España, los resultados de un proyecto de investigación sobre el tema donde arriba a las siguientes conclusiones:

- que los proyectos de innovación no surgen en forma espontánea, sino que los profesores trabajan sobre el problema didáctico con anterioridad,
- que cuanto mayor es la antigüedad del proyecto, menor es el número de profesores que permanece en él y,
- que los proyectos de innovación surgen generalmente por la iniciativa de un profesor con cierta dosis de liderazgo, capaz de entusiasmar y animar a otros, siempre y cuando la necesidad sea compartida.

En Estados Unidos, Alexander, Murphy y Woods (1996) delinean dos respuestas a la pregunta de por qué las innovaciones “vienen y van” en forma regular. La primera respuesta se relaciona con la tendencia de los educadores a focalizar su trabajo en cuestiones que son relativamente familiares, fácilmente comunicables y controlables (“hacemos lo que sabemos”). La segunda se refiere al conocimiento limitado que los educadores poseen sobre tres cuestiones que subyacen a muchas innovaciones recurrentes: teóricos y teorías; períodos de tiempo, eras y movimientos, trabajos escritos y libros. La insuficiencia de conocimientos extensivos sobre la literatura, la investigación y las raíces filosóficas psicológicas y educativas, contribuye a implementaciones superficiales de innovaciones elogiosas o a la reinención o reciclado de viejos movimientos con etiquetas nuevas (“¿sabemos sobre lo que hacemos?”).

Dice Jerome Bruner (1997):

“Dadas las presiones bajo las cuales trabajan las escuelas, ¿se pueden alcanzar ideales tales como las comunidades de apoyo mutuo? ¿Es esto otra utopía educativa? La utopía no es la cuestión. Nadie duda de que hay limitaciones poderosas sobre lo que pueden hacer las escuelas. Nunca están libres siquiera para probar todas las cosas que piensan que podrían ayudar, pero tampoco son agentes reaccionarios

del “status quo”. Tendemos a infravalorar sistemáticamente el impacto de las innovaciones educativas”.

Sara Lightfoot (1983) ha estudiado seis escuelas secundarias que han ganado reputación de excelencia e identifica en su estudio las características salientes de cada una: liderazgo carismático, comunidades pluralistas, formas emergentes de diversidad y autoridad, estructuras jerárquicas y ambición, certeza y humanismo. A partir de allí Lightfoot diseñó una propuesta metodológica de indagación que comparte características con otros métodos cualitativos de investigación como la etnografía, el estudio de casos y la narrativa y que se diferencia en su capacidad de amalgamar estética y empiria y en el esfuerzo por capturar la complejidad y la dinámica de la experiencia humana y de la vida de las organizaciones. Une en su propuesta principios literarios, resonancia artística y rigor científico.

Theodore Sizer (1992), prestigioso investigador norteamericano, ha compuesto el personaje de Horacio Smith, docente de lengua en una escuela media, de 53 años, con 28 años de experiencia en escuela media, un personaje tanto real como de ficción que Sizer construyó a partir de investigación, visitas, observaciones y lecturas de informes sobre escuelas secundarias. Muchos docentes se han identificado con Horacio Smith. El retrato que pinta Sizer, según Elliot Eisner (1998) es congruente con nuestra propia experiencia: refleja autenticidad. Estos retratos nos permiten formular preguntas sobre el sentido de la vida en las escuelas para los profesores y nos dirigen hacia nuevas teorías. Generar teorías, afirma Elliot Eisner, depende en especial de la percepción aguda, ser capaz de ver y de interpretar.

En Francia, Françoise Cros (1996) presenta una definición de innovación como opuesta a la invención. Inventar consiste en descubrir algo nuevo en un dominio dado, en tanto innovar es darle el espacio social. Nos interesa especialmente esta definición, ya que permite diferenciar aquello que ha sido inventado y quizás sea conocido o reconocido como idea, de aquello

que se ha inventado, pero que a la vez se le ha dado un espacio social. Es común en los cursos de capacitación a docentes que refieren conocer las ideas que el docente a cargo del curso presenta, a veces con entusiasmo y vehemencia. La pregunta que sigue es qué se conoce de esas ideas y cuánto se ha implementado, es decir, si se le ha otorgado ese espacio social del que habla Cros y además qué más pudo conocerse sobre la innovación en cuestión, a través de las prácticas evaluativas.

En la Biennale de l' Education et de la Formation, realizada en París en abril de 1998, una de las categorías de las comunicaciones (Autores Varios, 1998) correspondió a las innovaciones, las que se definen como transformaciones precisas, que en el campo de la educación y de la formación, conciben y ponen en marcha dispositivos nuevos o específicos, a la vez que los analizan y evalúan. La comunicación de la innovación se asocia a las innovaciones de las prácticas que forman parte de un trabajo de dilucidación por parte de los profesionales; éstos pueden, en consecuencia, exhibir los éxitos, los límites y los problemas. Nuevamente aquí, aparece la idea de introducción de dispositivos nuevos, la idea de la especificidad, y la necesidad del análisis, la evaluación y la comunicación. Esta idea de comunicación a otros se opone en sí a aquella típica actitud docente consistente en guardar secretos, recetas y fórmulas mágicas para la enseñanza que son eficaces, con el fin de recibir el reconocimiento sólo de los estudiantes y de los "superiores", pero perdiendo, a nuestro juicio, la inmensa posibilidad de generar conocimiento para colegas y obtener de este modo la validación y el reconocimiento de la comunidad profesional.

Michel Garant (1996) distingue seis parámetros para caracterizar la innovación educativa: estos son, nuevas misiones, nuevos productos, nuevos destinatarios, nuevas organizaciones, nuevos actores y relaciones entre los actores, nuevos métodos pedagógicos. Entre las nuevas misiones se encuentran servicios a la comunidad, formación de padres, desarrollo de la

ciudadanía, producción y difusión de conocimientos. Entre los nuevos productos se identifican nuevos diplomas, nuevas calificaciones identificables (informática, idiomas extranjeros), bibliotecas abiertas al público, instancias de formación en la cultura de origen de los alumnos. Entre los nuevos destinatarios se mencionan los adultos, los grupos de la tercera edad y los grupos profesionales. Las nuevas organizaciones educativas refieren a observatorios, redes institucionales, centros multimediales. Los nuevos actores y las nuevas relaciones entre los actores suponen, por ejemplo, la introducción de paramédicos, psicólogos, padres, investigadores, deportistas, funcionarios, consejos generados por los alumnos. Los nuevos métodos pedagógicos suponen nuevos recursos, nuevas tecnologías, nuevos dispositivos para la formación, nuevas modalidades de uso del tiempo escolar, nuevas formas de agrupamiento de los alumnos.

El presente estudio corresponde al sexto parámetro en la clasificación de Garant, es decir, a los nuevos métodos pedagógicos.

A continuación se enumeran y agrupan las innovaciones presentadas por los asistentes a la Bienal de la Education et la Formation, con el fin de ofrecer ejemplos que contribuyan a comprender mejor la categorización realizada por el autor.

- **Nuevas misiones**

- . Programas de intervención contra la violencia.
- . Formación de padres de niños de 0-6 años.
- . Programas de intervención domiciliaria para niños especiales.
- . Estrategias de integración de inmigrantes.

- **Nuevos productos**

- . Adquisición de calificación social en la universidad (pre-profesionalización).
- . Construcción de proyectos profesionales en la universidad.
- . Aprendizaje de la interculturalidad.

- **Nuevos destinatarios**

- . Talleres de arte para la tercera edad.
- . Talleres de optimización del funcionamiento cognitivo para tercera edad.
- . Lectura para mamás y niños.

- **Nuevas organizaciones**

- . Observatoire Européen des Innovations en Education et en Formation.
- . Centre de Ressource Éducative pour l'Action Sociale.
- . Centre de Ressources Multimédia pour l'Individualisation de la Formation de Formateurs.

- **Nuevos actores y relaciones entre actores**

- . Proyectos de mediación escolar.
- . Estrategias de colaboración entre docentes y familias para atender a estudiantes en riesgo.
- . Estrategias de colaboración entre escuela pública y comunidad o barrio.
- . Proyectos de colaboración entre jóvenes y ancianos.
- . Enseñanza en laboratorios.
- . Opera y escuela.
- . Museos y escuelas.

- **Nuevos métodos pedagógicos**

- . Galería de afiches en la *web*.
- . Modelos de evaluación.
- . Propuestas de materiales curriculares (juegos de naipes para diseño de proyectos de vida, multimedia con fines educativos).
- . Sistemas de alternancia en la formación universitaria inicial.
- . Propuestas de integración de nuevas tecnologías al desarrollo curricular.
- . Uso del correo electrónico en la formación docente inicial.
- . Propuestas de enseñanza interdisciplinaria.
- . Yoga en educación.
- . Escuela de “*clowns*”.
- . Enseñanza de artesanía.
- . Enseñanza a cargo de grupos de docentes.

Esta categorización de las innovaciones permite reconocer el amplio alcance de la innovación y contribuye a ubicar las propuestas a ser implementadas o investigadas.

Christophe Marsollier ha investigado el tema de innovación en el nivel primario, en el Institut National de la Recherche Pédagogique.

Marsollier (1998) estudió a cuatro maestros: sus motivaciones, su personalidad, su pedagogía, su historia de vida, es decir, se dedicó a investigar los componentes biográficos y contextuales de los docentes seleccionados. Una de las ideas más interesantes que encontramos en el trabajo de Marsollier es la referencia a la innovación como producto de un proceso de reparación, en sentido freudiano, de una educación autoritaria, una educación ineficiente o de una infancia dolorosa. Se trata de docentes que tienen la libertad ideológica de hacer pensar, hacer interesar, diseñar y decidir. Las razones que los llevan a generar innovaciones se presentan en un abanico bastante amplio: necesidad

de ser reconocido, una formación profesional inicial motivadora, una sensibilidad especial a las necesidades de la infancia, demandas institucionales, interés por preparar eficazmente a los niños para el futuro, la acción del director de la institución educativa, la necesidad de resolver un problema de los alumnos, las doce horas de conferencias pedagógicas obligatorias para capacitación docente que los docentes valoran como auténticamente formadoras. Marsollier muestra de este modo cómo las innovaciones pueden encontrar su origen en una diversidad de situaciones que pueden funcionar como impulso para la acción.

1.2. Conceptualizaciones sobre innovación en Argentina

Entre los antecedentes de estudios sobre innovación contemporáneos referidos a la enseñanza, encontramos dos grupos de investigación argentinos. Se trata de los equipos liderados por Ana María Zoppi, en la Universidad Nacional de Jujuy, que estudia innovación en el nivel primario, y por Elisa Lucarelli en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires quien dispone de una extensa trayectoria en el estudio de la innovación en el nivel superior y en diferentes campos disciplinares.

En el estudio desarrollado por Zoppi y equipo (1995) se comprenden y valoran los supuestos conceptuales y los referentes intelectuales, es decir, el pensamiento implícito en las prácticas de los docentes y particularmente de aquellos que se involucran en procesos de mejora educativa, en acciones y proyectos de innovación curricular. Este estudio se realiza desde el paradigma interpretativo. La investigación se circunscribe a docentes comprometidos con prácticas de innovación curricular para evidenciar en qué medida y de qué manera los maestros se asumen como protagonistas responsables del cambio educacional, por qué se movilizan en ese sentido, cuáles son los supuestos

conceptuales que los guían y cómo perciben y viven su propia acción en el contexto global de las instituciones y de las políticas educativas.

Se mencionan a continuación algunas de las consideraciones finales del estudio. Ana María Zoppi y equipo, concluyen lo siguiente:

- que la conducta de innovación se orienta fundamentalmente a la búsqueda de algún valor educacional que se considera todavía no suficientemente logrado,
- que la práctica y por ende, la reflexión de los docentes que generan innovaciones curriculares en sus escuelas, no es individual ni solitaria,
- que la teoría como insumo de nuevos conocimientos es fuente generadora y criterio de referencia de la praxis innovadora,
- que la propia *capacidad de innovación* no se relaciona con la definición o implantación de reformas político-educativas más estructurales,
- que el rol directivo es fundamental en la promoción e incentivo de la innovación curricular,
- que la apreciación de los resultados de las prácticas de innovación se realiza desde la propia satisfacción personal, y
- que la valoración profesional del docente es condición ineludible para la innovación curricular, autosustentable y permanente.

El equipo de investigación liderado por Lucarelli (1995,1996) pone el énfasis en la relación y articulación teoría-práctica en el aula de clase, a partir de la teoría crítica. En sus trabajos analiza, desde esta perspectiva, los elementos de la estructura didáctico-curricular: relación contenidos-metodología y objetivos en los sistemas e instrumentos de evaluación, en el uso de recursos auxiliares y en especial en la estructura y funcionamiento de las cátedras universitarias. Lucarelli (1996) reconoce que, desde la perspectiva de la innovación, se reconocen cinco modalidades a través de las cuales se manifiesta la relación teoría-práctica en el aula universitaria: como estrategia de entrenamiento en el rol profesional, como núcleo articulador de la

organización curricular, como estrategia de innovación metodológica, como elemento movilizador del aprendizaje de la creatividad y como medio para la construcción del objeto de estudio. Lucarelli y Donato (1995) definen prácticas innovadoras como aquellas prácticas de enseñanza y aprendizaje que significan ruptura con el estilo o modelo didáctico curricular tradicional vigente en el aula universitaria las que, por lo tanto, implican una alteración manifiesta en los componentes de ese modelo: contenido, metodología, rol del alumno, rol del docente.

1.3. Dos docentes en la literatura argentina

En el campo de la literatura argentina, encontramos también como antecedente sustantivo del estudio que aquí se presenta, dos obras que analizan la pedagogía de dos docentes de escuela media: *Juvenilia*, de Miguel Cané, que presenta a Amadeo Jacques y *Juan Nielsen. Retrato de un maestro* de Marco Denevi. Estas obras se inscriben dentro del género denominado literatura nostálgica que aborda tanto el mundo adolescente como las figuras claves de docentes influyentes.

En *Juvenilia*, Amadeo Jacques es presentado por Cané como un hombre sabio, perteneciente a la escuela positivista.

“Jacques llegaba indefectiblemente al colegio a las nueve de la mañana; averiguaba si había faltado algún profesor y en caso afirmativo iba a la clase, preguntaba en qué punto del programa nos encontrábamos, pasaba la mano por su vasta frente y enseguida, sin vacilación, con un método admirable, nos daba una explicación de química, de física, de matemáticas de todas las divisiones, aritmética, álgebra, geometría descriptiva o analítica, retórica, historia, literatura, ¡hasta latín! En ciertos momentos se olvidaba y nos hablaba en francés, que todos entendíamos entonces”.

La frase con la que Cané cierra su libro y que se transformó en una placa que puede ver quien pasee por los pasillos del Colegio Nacional de Buenos Aires, permite reconocer cuál era la filosofía pedagógica de la escuela:

“Yo diría al joven, que tal vez lea estas líneas pasándose en los mismos claustros donde transcurrieron cinco años de mi vida, que los éxitos todos de la tierra arrancan de las horas pasadas sobre los libros en los primeros años. Que esa química y física, esas proyecciones de planos, esos millares de fórmulas áridas, ese latín rebelde y esa filosofía preñada de jaquecas, conducen a todo a los que se lanzan en su seno a cuerpo perdido. Bendigo mis años de Colegio; y ya que he trazado estos recuerdos, que la última palabra sea de gratitud para mis maestros y de cariño para los compañeros que el azar de la vida ha dispersado a todos los rumbos”

Juan Nielsen nació en 1880 y murió en 1941. Era profesor de enseñanza secundaria de Ciencias Naturales y fue nombrado Director del Colegio Nacional de Buenos Aires en 1924. Denevi recupera recuerdos sobre su estilo de enseñanza y de vida:

“No faltaba clase donde Nielsen no matizara su cátedra de zoología con alguna anécdota estudiantil, con algún comentario sobre música, arte, letras, deporte. Una clase suya nunca fue igual a otra clase suya. Cada una de ellas tenía un no sé qué de nuevo. Todos los que como yo lo visitaron en su hogar conocen el modo con que Nielsen trabajaba allí. Comenzaba a hurgar libros, a enseñar preparaciones microscópicas, a explicar cualquier tema presentado o cualquier pregunta que le expusiéramos. Quizás pocos conozcan otro rasgo de Nielsen que magnifica aún más su valor: daba, mensualmente, al

personal de limpieza del colegio una clase sobre el modo científico de efectuar la higiene diaria del establecimiento.”

Sobre la ideología curricular del Colegio Nacional de Buenos Aires liderado por entonces por Nielsen, a la que Denevi denomina culturización libresca, el escritor la justifica de este modo:

“Todos aquellos que hemos estudiado en el colegio de Nielsen sabemos que los conocimientos que allí adquirimos fueron ingentes, de primer agua, y lo suficientemente heterogéneos como para que cada uno de nosotros escuchase el llamado de alguna vocación personal. Todas las ramas de las ciencias puras y aplicadas y todos los géneros artísticos figuraban en las asignaturas.”

De este modo la literatura argentina, también, rinde su homenaje a docentes especialmente reconocidos por una pedagogía con rasgos definidos.

1.4. La conceptualización de innovación didáctica en este estudio

En los antecedentes relevados se evidencia la variedad de enfoques que han guiado los estudios sobre innovación y se visualiza cómo, los investigadores, han optado por conceptualizar los procesos de innovación en la práctica, crear personajes que comparten elementos de ficción y elementos de realidad, documentar la práctica y las historias de vida de docentes sin revelar su identidad, o hacer pública la autoría institucional o personal de las organizaciones o sujetos investigados. La literatura también se ha ocupado de dejar registro sobre la vida y la obra de docentes de escuela media a quienes se quiso ofrecer reconocimiento.

La visión de innovación que subyace a este estudio responde a la concepción de ruptura con una propuesta didáctica preexistente, identificada con rasgos claros. Puede demarcarse claramente un antes y un después. Innovación es también satisfacción del principio de placer por parte de los autores en su actividad de enseñanza. Se trata de innovaciones emergentes, no institucionales, ya que son los actores quienes las conciben y ellos mismos quienes las receptionan. Son los docentes quienes producen perturbaciones en su propia práctica cotidiana de manera voluntaria. Es un proceso que se formula desde el interior, desde la historia social, intelectual, cultural, generacional de sus actores. Es una forma prudente, en el buen sentido pedagógico, de mejorar la enseñanza, y supone cambios de valores relativamente sutiles en la cultura institucional.

En este estudio se ha optado por analizar innovaciones didácticas emergentes que desde nuestra definición se configuran de este modo:

Las innovaciones didácticas emergentes son propuestas de enseñanza generadas por docentes de aula, por ruptura y oposición con prácticas vigentes consolidadas, profundamente ensambladas con el contenido curricular disciplinar, que atienden tanto a los intereses culturales de los docentes que las diseñan y lideran como a los de sus estudiantes.

En estas experiencias pueden identificarse con claridad aquellas propuestas a las que los docentes se oponen. También se proponen actividades previas para poder ingresar en el núcleo de la experiencia y se recuperan aspectos de interés para los estudiantes. En ellas podemos reconocer un enfoque didáctico-disciplinar explícito acompañado por la utilización de materiales curriculares. Sus diseños se constituyen en expresión evidente de valores a los que se adhiere, se establecen vínculos con otros dominios del conocimiento y se visualiza con claridad en qué consiste la transferencia de lo aprendido al mundo real y al futuro.

Capítulo 2

Tres casos de innovación didáctica emergente

En este capítulo se presentan tres casos de innovación didáctica correspondientes a Historia, Literatura y Geografía. En el primer caso la propuesta ha sido liderada y diseñada por el Prof. Felipe Pigna y colaboradores, en el segundo por la Lic. Virginia González Gass y en el tercero por la Prof. María Emilia Strassera Molina.

2.1. Caso 1: Guiños al presente

2.1.1. Descripción general

El proyecto comenzó a gestarse por parte de tres profesores de Historia que apoyaban sus clases con películas y material documental. Ellos son Felipe Pigna, Marta Dino y Carlos Mora de la Escuela Superior Carlos Pellegrini de la Universidad de Buenos Aires. Dado que ese material no los conformaba íntegramente, decidieron presentar al colegio una propuesta de producción de un video aplicado específicamente a los contenidos con los cuales trabajaban.

La cooperadora de la escuela aprobó el proyecto, con el objetivo de generar un material destinado a los alumnos que se encontraban realizando el curso de ingreso.

Sin embargo, el proyecto, originalmente planteado para “consumo interno”, fue tomando dominio público, el video comenzó a ser solicitado por otros docentes y se tomó la decisión de venderlo y emplear las ganancias para producir nuevos videos.

En la actualidad se han producido cinco videos sobre historia argentina y se encuentra en preparación uno sobre historia latinoamericana. Los

períodos que abarcan los videos son: 1776-1880, 1880-1930, 1930-1955, 1955-1976, 1976-1983.

La producción del material estuvo a cargo de los tres profesores, con alguna colaboración de alumnos del colegio que se encontraban en 4º, 5º y 6º año, y de estudiantes de guión y periodismo que se enteraron de la existencia del proyecto una vez que éste había comenzado. La tarea de los alumnos que participaron de la elaboración de algunos de los videos producidos fue básicamente desgrabación de entrevistas y búsqueda de material de archivo.

Felipe Pigna define la función de los videos de este modo: “la función de este documental es ofrecer la mayor cantidad de información y abrir el debate, aunque no estemos de acuerdo con cosas que se digan allí y aparezcan personas con las que no estemos de acuerdo”. Se inaugura así un nuevo género: el documental pedagógico. Los videos fueron elaborados de acuerdo con determinados criterios que los distinguen de otros formatos o producciones audiovisuales. Uno de los criterios fundamentales en este sentido fue, precisamente, el de incluir las voces y testimonios de diferentes protagonistas e historiadores, con el fin de potenciar el debate y abrir la posibilidad a múltiples posicionamientos. En este sentido, ninguno de los testimonios y entrevistados aparece calificado, asumiendo como decisión fundamental, que los espectadores pueden y deben sacar sus propias conclusiones a través del análisis, la interpretación y el debate en torno de los temas que los videos presentan.

Estos criterios, fundantes en la elaboración de los videos según el director del proyecto, los distinguen de otras propuestas que se enmarcan en producciones con intencionalidad política. A su vez, se otorga especial atención a que los videos cumplan una función didáctica.

La intervención repetida de los historiadores en cada uno de los videos va posibilitando al espectador adentrarse en el modo de pensamiento, el vocabulario y la manera de concebir y contar la historia de cada uno de ellos.

Las intervenciones de los historiadores son espontáneas, despojadas de formalidad, pero mantienen el vocabulario, las expresiones y las preocupaciones típicas de expertos disciplinares.

Los destinatarios son adolescentes y gente que no vivió o no tuvo la posibilidad de problematizar determinadas épocas de la historia argentina.

Entonces, los videos proponen aportar nuevas pistas y caminos para abrir la discusión y el análisis. En este sentido, “lo didáctico”, en palabras del profesor entrevistado, está dado por la presencia de múltiples voces y protagonistas, por aportar “cosas nuevas” en un lenguaje desde la historia, pero no especializado, garantizando el acceso a la comprensión de un público no experto.

Estas cosas nuevas apuntan, también, a ofrecer “guiños al presente” desde el pasado, a hacer referencias a la actualidad desde el análisis de los sucesos históricos, lo cual implica una concepción acerca de la enseñanza de la historia.

Otro de los criterios fundantes, y particularmente relevante en el marco de esta propuesta, se encuentra vinculado con la manera de plantear y presentar los posicionamientos ideológicos e interpretativos de los realizadores del proyecto. A lo largo de la elaboración de los guiones y la organización temática, todos los miembros del equipo de producción, especialmente los alumnos que solicitaron participar del proyecto, se dedicaron a leer todo tipo de material bibliográfico que representara múltiples puntos de vista acerca de los acontecimientos incluidos en los videos. De esta manera, se intentó abrir un alto grado de autonomía en la interpretación y el debate, de forma de posibilitar una discusión fundamentada en la etapa de elaboración de los videos. Esta tarea demandó un esfuerzo importante por parte de los alumnos que participaron en su elaboración, pero a su vez permitió llevar adelante un trabajo de intercambio y reflexión acerca de las

intencionalidades y posicionamiento de los profesores, intentando no hacer prevalecer sus opiniones por sobre las de los alumnos.

A partir de este trabajo, el director del proyecto explica que fue posible encarar el análisis de ciertos acontecimientos especialmente controvertidos de la historia argentina, como por ejemplo la generación de 1970 y la dictadura militar, llegando a ciertos puntos de encuentro entre miradas diversas, tratando de ser “sino objetivos, honestos”. El video correspondiente al período 1976-1983 comienza con un texto que dice: “Este documental quiere ser un aporte a la memoria del pasado reciente de los argentinos. No se propone cerrar ningún capítulo de nuestra historia, ni de dar versiones definitivas. Por el contrario, pretende contribuir al debate y a la elaboración de opiniones propias.” A continuación, sigue una frase de Descartes en *El discurso del método* que dice: “La razón es la propiedad mejor repartida entre los hombres pues ninguno reclama más cantidad de ella, porque todos creen tener la suficiente”.

Esta idea de honestidad en relación con el problema de la subjetividad/objetividad en el tratamiento de los acontecimientos históricos atraviesa la propuesta como un compromiso, con la intención de generar y potenciar la discusión por parte de los espectadores.

Los videos presentan el debate en torno a diversos acontecimientos de la historia argentina, en un formato audiovisual. Se incluyen recursos audiovisuales de todo tipo: fotografías, fragmentos de películas, pintura histórica, imágenes documentales, documentos de archivo, material humorístico, música de época, mapas antiguos, grafitti, tapas de revistas y diarios de época, música de época, caricaturas, entre otros. La inclusión de esta variada gama de materiales estuvo orientada por la intención de ofrecer distintas señales al mismo tiempo, desde planos diferentes en cuanto a la explicitación de la significación de cada una, potenciando la polisemia que permite trabajar sobre

diferentes dimensiones de las problemáticas planteadas en el contenido de los videos.

La problemática de la selección, tratamiento y lectura de las imágenes se constituyó, en este sentido, en otro aspecto relevante a lo largo del trabajo con los alumnos, tanto con aquellos que participaron en la elaboración de los videos, como con los que trabajaron con los mismos en el marco de diversas clases.

Felipe Pigna explica que el trabajo con los alumnos en relación con los videos permitió observar la “experticia” que ellos tienen en el acceso a la información desde la imagen. Esta experticia se manifiesta a partir de su posibilidad de evocar rápidamente los componentes significativos de las imágenes desde un código de lectura diferente al que se utiliza en el trabajo con textos escritos. Sin embargo, los alumnos a su vez manifiestan una enorme confianza, muchas veces acrítica, en la lectura de la información desde la imagen.

Esta confianza se manifiesta, por ejemplo, cuando sostienen que las imágenes impiden ocultar la verdad o mentir en relación con lo que se dice. En este sentido, al elaborar los videos se incluyó una escena que permitiera abordar la problemática de la manipulación de la información desde la imagen, a fin de problematizar esta creencia de los alumnos y extender el análisis de esta cuestión al tratamiento de la información más allá de los mismos.

Por otra parte, el análisis desde diferentes códigos filmicos representó también otra dimensión de trabajo con los alumnos en relación con la lectura de imágenes. Según el profesor entrevistado, los alumnos manifestaron una importante desconfianza en la existencia de códigos en el tratamiento de imágenes, los cuales posibilitan y orientan diversos tipos de lectura. Ellos tienen una importante dificultad para comprender el doble sentido y las intencionalidades en las selecciones de diferentes códigos filmicos. El análisis

de imágenes y el debate en torno a ellas permitió el abordaje de estas problemáticas.

Este trabajo en torno a la lectura de imágenes y la discusión acerca del tratamiento de la información, se extiende más allá de los videos propiamente dichos, hacia la posibilidad de abordar otros análisis desde estas consideraciones. De esta manera, el trabajo con los alumnos desde estas problemáticas parece apuntar hacia la posibilidad de enseñarles a transferir estas categorías interpretativas a nuevas situaciones.

De acuerdo con la propuesta de los profesores que elaboraron los videos, el material producido “interpela” a los espectadores, invitándolos y estimulándolos a profundizar en relación con diversos temas que se plantean en los mismos. Estas intenciones resultan especialmente relevantes cuando se explica de qué manera se concibe la inclusión de este material en el marco de sus clases y las de otros profesores de historia. Los videos son pensados por el profesor entrevistado, como un complemento para el trabajo de los docentes, como un material que permite encarar temas muy diversos y estimular el debate y la discusión. A su vez, dado el nivel en el que se plantean los temas en los mismos, requieren de la presencia de los profesores a fin de orientar el abordaje y comprensión por parte de los alumnos.

Por otra parte, lejos de reemplazar la lectura, los videos apuntan a estimularla e incluirla, como una instancia más en el análisis, necesario para su desarrollo y comprensión. La propuesta audiovisual elaborada conduce a la lectura de material bibliográfico, ya sea antes, durante o después de ver los videos, con el propósito de profundizar algunos temas o promover la comprensión de otros, de acuerdo con la manera en la que sean abordados en cada caso.

Las discusiones y reflexiones que se desarrollan a partir de los videos parecen abrir el camino para que profesores y alumnos intercambien puntos de vista, y participen de un proceso en el cual comparten conocimientos, a

partir de códigos y lenguajes que ambos pueden enriquecer desde sus propias “experticias”.

A su vez, la inclusión de los alumnos en la producción de los videos, significó una participación centrada en el trabajo y la producción, tarea que repercutió de manera altamente positiva en el proyecto. En muchos casos, los padres de los alumnos apoyaron la participación de sus hijos en el mismo, especialmente cuando a lo largo de su desarrollo se recibieron amenazas en relación con los temas abordados y los protagonistas entrevistados.

La presentación de la primera producción se llevó a cabo en el año 1996, conmemorando el vigésimo aniversario del golpe de estado de 1976, en el salón de actos de la Cámara de Diputados del Congreso de la Nación. El propósito era estrenar el video en un espacio que representara un ámbito democrático, acorde con el espíritu de la producción.

En dos de los videos se deja planteada explícitamente, por medio de una cita, la concepción de historia que se sustenta. En el video 1776-1880 aparece una frase de Bernardo de Monteagudo expresada en 1815 que dice: “Sin la historia, que es la escuela común del género humano, los hombres desnudos de experiencia y usando sólo de las adquisiciones de la edad en que viven, andarán inciertos, de errores en errores” y una frase de Juan Bautista Alberdi que encabeza el video 1880-1930 “Entre el pasado y el presente hay una filiación tan estrecha que, juzgar el pasado, no es otra cosa que ocuparse del presente”.

Los estudiantes tienen una opinión muy favorable de los videos, les gusta el material y sienten que les es útil. Una de las cosas que suelen destacar, utilizando un lenguaje típicamente adolescente de estos tiempos es: “le vemos la cara al chabón”, con referencia a los actores históricos que aparecen y pueden ver en los videos.

Se puede decir que los “videos del Pellegrini”, como suele llamárselos, ya han adquirido una dinámica propia y son utilizados en muchos casos por

estudiantes individuales que los buscan por su cuenta, para comprender mejor la historia que leen. De este modo, han despertado por sí mismos la reflexión, no sólo por su contenido y calidad filmica, sino también por las implicancias didácticas que de ellos se derivan.

2.1.2. Sobre la historia y la literatura

Recuperamos aquí el análisis que Verónica Boix Mansilla y Howard Gardner (1997) presentan en un artículo referido a vínculos entre historia y otros dominios en el que realizan advertencias clarificadoras sobre las diferencias entre dominios de conocimiento, para el que seleccionan el Holocausto como acontecimiento histórico para ser estudiado.

“En este artículo nos concentramos en la historia y la literatura- dos dominios que usan el lenguaje de diferentes maneras- para examinar los tipos específicos de comprensión que producen. Nosotros usamos deliberadamente dos dominios lingüísticos para poder subrayar la importancia del modo en que los símbolos son usados en cada caso. Si aparecen diferencias en la comprensión entre dominios tan “vecinos” como la historia y la literatura, entonces podemos suponer que existen distinciones aun mayores entre aquellas disciplinas que usan sistemas simbólicos más dispares.”

Además Boix-Mansilla y Gardner (1997) señalan que :

“Hay una razón vital para esforzarse en las distinciones entre estos dos modos de representación. El reciente éxito de los dramas documentales, de la ficción histórica y de varias películas, tales como JFK o Nixon, han tenido el efecto de borrar los límites entre lo que

ocurrió, lo que podría haber ocurrido y lo que fue claramente inventado por el escritor, el director o el actor. Estos borroneos en realidad logran la ruina de la historia y la literatura, la verdad y la ficción. Los jóvenes estudiantes sólo pueden quedar confundidos ante tal mezcla de modos de conocimiento. Inclusive esta mezcla estimula, en último caso, la creación de mitos, inclusive el mito de que “nunca hubo Holocausto”.

En el caso del documental pedagógico no hay ficción, no hay drama documental, hay reconstrucción de hechos a partir de material documental. Cuando los autores utilizan material obtenido de películas de ficción, omiten el sonido y el relato, para dar pie a que sean las voces de los locutores en *off* las que guíen la narración.

Al analizar los videos, creemos nosotros que la propuesta en su conjunto cumple con todos y cada uno de los rasgos que perfilan la nueva historia así caracterizada por Peter Burke.

Peter Burke (1996) presenta a la nueva historia como una historia escrita como reacción deliberada contra el paradigma tradicional que suponía una única manera de hacer historia. Las oposiciones entre historia vieja y nueva son las siguientes. Según el paradigma tradicional, el objeto esencial de la historia es la política, en cambio la nueva historia se interesa por casi cualquier actividad humana, es así como se han desarrollado un número notable de historias sobre asuntos que anteriormente eran considerados carentes de historia: la niñez, la muerte, la locura, el clima, los gustos, el cuerpo, la lectura. En segundo lugar los historiadores tradicionales piensan fundamentalmente la historia como una narración de acontecimientos, mientras que la nueva historia se dedica más al análisis de estructuras, importan los cambios económicos y geohistóricos. En tercer lugar, la historia tradicional presenta una visión desde arriba, en el sentido de que siempre se ha centrado en las grandes hazañas de los grandes hombres: estadistas, militares,

eclesiásticos. El resto de la humanidad tenía un papel menor en el drama de la historia. Los nuevos historiadores, en cambio, se interesan por la historia desde abajo, es decir por las opiniones de la gente corriente y su experiencia del cambio social. En cuarto lugar, el paradigma tradicional basaba su historia en documentos, crónicas, documentos oficiales que expresaban el punto de vista oficial. Al interesarse los nuevos historiadores por una diversidad de actividades humanas mayor, también aumenta la variedad de evidencias. Estos documentos son también visuales, orales. En quinto lugar, de acuerdo con el paradigma tradicional, la historia es objetiva y la tarea del historiador consiste en ofrecer los hechos tal como ocurrieron realmente. Desde la nueva historia se piensa que percibimos el mundo a través de una red de convenciones, esquemas y estereotipos que varían de cultura en cultura. Finalmente, la historia tradicional fue territorio de profesionales, la nueva historia pretende convertirse en historia para ser divulgada. Todas estas concepciones llevan a la nueva historia a ser interdisciplinaria, ya que aprende de antropólogos sociales, economistas, críticos literarios y psicólogos.

2.2. Caso 2: Identidades

2.2.1. Descripción general

Esta propuesta de enseñanza consiste en un programa de Literatura estructurado por medio de tres ejes: identidad latinoamericana, identidad femenina latinoamericana e identidad nacional. Ha sido elaborado por la profesora Virginia González Gass, quien se desempeña como docente en el Colegio Nacional de Buenos Aires de la Universidad de Buenos Aires, y también como docente e investigadora en otras unidades académicas de la universidad.

El programa de estudios de la materia para 5° año, explica la profesora, se denomina Literatura Hispanoamericana y Argentina, y tradicionalmente es abordado desde una perspectiva diacrónica. De acuerdo con esta perspectiva, se analizan diferentes producciones literarias a través de una determinada periodización histórica. Sin embargo, tal como ella plantea, es posible abordar la producción literaria desde una perspectiva diferente. Se trata de identificar ejes que las atraviesan y vinculan, y desde allí trabajar el análisis de la problemática propia del discurso literario.

En este sentido, la construcción de esta propuesta encierra decisiones tanto en relación con una postura epistemológica clara acerca de la manera de pensar el conocimiento en el campo de la literatura, como en relación con la elección de ciertas estrategias de enseñanza a partir de ella.

Los ejes que atraviesan la materia refieren a la búsqueda de la identidad en diferentes dimensiones sociales, en este caso, de la identidad latinoamericana, la identidad femenina latinoamericana y la identidad nacional. A su vez, cada uno de estos ejes, por las particularidades propias de los procesos de construcción de la identidad, y especialmente por la posibilidad de analizarlos desde el campo de la literatura, es abordado desde la problemática del poder, a través del análisis del discurso.

El trabajo anual en el marco de la materia se organiza en tres trimestres, y en cada uno de ellos se desarrolla un eje.

Para cada uno han sido seleccionados determinados textos, en función de la manera en que permiten trabajar en torno a la problemática planteada y en relación con la posibilidad de favorecer un análisis que promueva la relación entre ellos.

De esta manera, para el primer eje, identidad latinoamericana, se propone la lectura de: *El diario de Colón*, *Historia de las Indias* de Fray Bartolomé de las Casas, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* de José Carlos Mariátegui, *La Araucana* de Alonso de Ercilla, “El viaje” en *El señor presidente*

de Miguel Angel Asturias, *El llano en llamas* de Juan Rulfo, *La noche boca arriba* de Julio Cortázar, *Táctica y estrategia* de Mario Benedetti, *Los días enmascarados* de Carlos Fuentes y *El discurso del poder* de Michel Foucault.

En el segundo eje, construcción de la identidad femenina latinoamericana, se comienza a trabajar en torno a la cultura colonial, el barroco en América y los modos en los que se expresa la problemática femenina desde estos estilos. Se propone la lectura de *Redondillas* de Sor Juana Inés de la Cruz, *Tú me quieres blanca*, *Cuadrados y ángulos*, *Hombre*, *Langostas* y *El hijo* de Alfonsina Storni, *La historia del otro* de Eduardo Galeano, *Mujer negra* de Nancy Morejón, *Valium 10* y *Poesía no eres tú* de Rosario Castellanos y una selección de autoras latinoamericanas como Carmen Naranjo, Elena Poniatowska, Rosario Ferré, Angeles Mastretta, Guadalupe Loeza, María Luisa Valenzuela, Isabel Allende. La identidad femenina se sitúa a su vez en tres ejes: alienación del trabajo de la mujer (*Valium 10* de Rosario Castellanos y *La historia del otro* de Eduardo Galeano), la mujer objeto (*Tú me quieres blanca* de Alfonsina Storni y *Redondillas* de Sor Juana Inés de la Cruz) y la maternidad (Alfonsina Storni, Gabriela Mistral, Rigoberta Menchú). Se parte también de historias sobre el ajedrez en la Edad Media.

En el tercer eje, identidad nacional, se propone la lectura de *El matadero* de Esteban Echeverría, *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento, *Martín Fierro* de José Hernández, cartas de Sarmiento, “El general Quiroga va en coche al muere” que genera intertextualidad con *Facundo* y “El fin” y “Biografía de Tadeo Isidoro Cruz” de Jorge Luis Borges, que generan intertextualidad con *Martín Fierro*. Se lee *Fausto* de Estanislao del Campo y *Operación Masacre* de Rodolfo Walsh. También se analiza la historia de Patoruzú, creado en la década del 30 y se lo compara con Asterix en Francia y con Superman, “el hombre que todo lo puede”, en Estados Unidos.

Esta propuesta, demanda un importante esfuerzo analítico por parte de los alumnos. Las estrategias de análisis y la construcción de categorías

necesarias para esta tarea son introducidas y abordadas por la docente a lo largo del desarrollo de cada eje, como elementos necesarios para el trabajo.

Al inicio se plantea una evaluación diagnóstica a través de la cual, explica la profesora, es posible conocer el nivel de los alumnos para la actividad analítica en torno a los textos literarios. Sobre la base de este punto de partida, la profesora introduce y organiza las categorías, problemáticas y herramientas necesarias para abordar la tarea.

Una de las estrategias más importantes, en este sentido, es la que promueve la capacidad de aplicar modelos teóricos y categorías de diversos campos del conocimiento en el análisis de los textos.

Los modelos teóricos son presentados por la profesora y abordados a través del estudio de las producciones analizadas. De esta manera, por ejemplo, se propone desarrollar la lectura a partir de las categorías de diversas perspectivas teóricas como el formalismo, el estructuralismo, la sociocrítica, la psicocrítica, entre otras.

Por otra parte, se promueve la comparación de estilos literarios, recuperando sus características desde la contextualización, que refleja los modos de expresión de las personas como manifestación propia de una época y de un entorno histórico determinado.

Cada eje planteado nuclea el análisis desde una dimensión particular, pero, tal como se mencionaba anteriormente, todos ellos están atravesados por la problemática del poder, que aparece como constitutiva de los procesos sociales que se estudian. En este sentido, se introduce otra dimensión desde la cual construir categorías que permitan elaborar un análisis profundo y riguroso.

La profesora, entonces, presenta dimensiones propias de las problemáticas del poder, especialmente desde un marco referencial teórico foucaultiano y su manifestación a través del análisis del discurso, de forma de poder identificarlas en los diversos textos que se leen.

En el caso del segundo eje, se recuperan aportes propios de los estudios de género, a fin de enriquecer el trabajo analítico y ofrecer herramientas pertinentes para el trabajo en torno a la problemática femenina.

Una particularidad que caracteriza a muchos de los textos que se presentan para el trabajo en la materia es que se trata de textos cortos y que responden a las características de una época. Estos textos, pensados como unidades de sentido, permiten abordar las problemáticas planteadas estableciendo, desde niveles diferentes, cierto tipo de relación entre ellos. En este sentido, por ejemplo, alrededor del primer eje, se aborda la problemática del indio a través de las miradas y posturas de diferentes actores sociales de la época. Y a partir de ellos, también, resulta posible identificar simultáneamente los mecanismos de poder que circulan.

A su vez, la selección de los textos también se vincula con la posibilidad de promover el estudio de los mismos desde la intertextualidad. En este sentido, las preguntas y actividades que propone la profesora resultan guías de orientación para profundizar en el análisis, que permite comprender de qué manera los textos refieren a otros textos y las ideas circulan entre ellos.

Por otra parte, la posibilidad de establecer relaciones y vincular producciones de diferentes géneros permite llevar adelante un trabajo en torno al análisis de películas y material filmográfico vinculado con los contenidos de la materia. Esta actividad ofrece una interesante oportunidad para poner en juego las estrategias y habilidades construidas a lo largo del análisis, recuperando las categorías que resulten más pertinentes. De este modo, por ejemplo, la profesora y los alumnos ven juntos en la escuela una película dirigida por María Luisa Bemberg y, conjuntamente con un especialista en cine, elaboran un análisis de la misma que recupera no sólo los contenidos abordados a través de otras producciones, sino también la posibilidad de poner en juego las estrategias analíticas construidas a lo largo de la propuesta.

Así como se van abordando progresivamente, a lo largo de los tres ejes, las estrategias necesarias para elaborar análisis literarios, esta propuesta de enseñanza incluye, también, el desarrollo de las habilidades necesarias para producir textos que reflejen estos análisis y la posibilidad de expresarse, tanto en relación con la crítica literaria como con la presentación de informes y trabajos prácticos.

En el marco de la materia, se desarrolla una propuesta de taller en el cual se trabaja en torno a la producción de textos de diferentes géneros, en función de las necesidades de producción de los alumnos. Así, se caracteriza en qué consiste un trabajo de investigación, un informe, una crítica, un manifiesto, etc. Los alumnos reciben guías de trabajo, las cuales consignan esta información y contienen pautas orientadoras para la producción.

Esta propuesta ha trascendido los límites de la asignatura, funcionando como orientación que se retoma en otras asignaturas, en relación con los trabajos de los alumnos. En este sentido, cuando se solicitan trabajos en diversas materias, tanto profesores como alumnos parecen guiarse por las pautas analizadas en el taller, a la hora de organizar y presentar sus producciones.

De esta manera, análisis y producción, construcción de categorías e identificación de ejes, organizan una propuesta cuyo núcleo central parece trascender el trabajo en torno a los textos que se leen.

Abordar tal como se propone el estudio de la literatura asume, también, como una de sus finalidades y estrategias de enseñanza, la recuperación y el cuidado por el gusto de leer, por el placer que representa la experiencia de “encontrarse” con y en las historias, placer y emoción que parece develarse a través de los textos que invitan a reconocer las propias identidades, individuales y colectivas.

El trabajo en el marco de esta propuesta parece incluir el propósito de promover la construcción de estrategias analíticas que puedan ser transferidas

a otras manifestaciones o campos del saber, a otras situaciones en las que se recupere la importancia de identificar categorías y dimensiones pertinentes y necesarias para toda actividad interpretativa.

2.2.2. Sobre la enseñanza de la literatura

Robert Young (1996) afirma que en los debates teóricos sobre la enseñanza de la literatura se tiende a creer, a menudo, que los razonamientos pueden ser discutidos como si se aplicaran en un tiempo y espacio únicos, a agentes y destinatarios idénticos, cuando en realidad son enunciados en el interior de un conjunto heterogéneo de instituciones y en un contexto político al que el alcance y los efectos influyen de manera decisiva. Además, afirma el autor, hay un número de instituciones comerciales que si bien están situadas fuera del campo educativo, forman igualmente parte de la institución literaria e influyen de manera significativa en la enseñanza de la literatura, su recepción y su consumo: editores, revistas especializadas, semanarios literarios, páginas críticas en los diarios. Incluso se puede ir más lejos: las fronteras de la institución literaria se extienden hasta la televisión, el cine, la radio. Por lo tanto, la institución literaria no es de ninguna manera una institución “aséptica”.

Dado que la profesora está interesada en fomentar la lectura, la escritura y el estudio del discurso sobre el poder, acepta que ingresen hasta los Simpson en sus clases, como caso en extremo alejado de la temática curricular.

“El otro día los chicos me dijeron "profe, no tenemos ganas"(yo tengo las tres últimas horas del viernes a la tarde con un grupo), no tenemos ganas de hacer nada ¿vamos a ver Los Simpson? ¿Podemos ver Los Simpson? “Yo no tengo ningún problema”, les dije. “Bueno, vamos a ver los Simpson pero ustedes me van a entregar un trabajo sobre las relaciones familiares, cómo juegan las relaciones familiares en Los

Simpson, cuál es la imagen del padre, cuál es la imagen de la madre, la de Bart...” Y después hicieron estos trabajos que los tengo ahí, porque realmente son increíbles las cosas que pensaron sobre los juegos de poder y cómo ocurren en la sociedad. Entonces hasta ver Los Simpson un día que están aburridos te sirve porque ellos pueden llegar a analizar algo. Como yo les digo a ellos, analizar qué es lo que el otro me quiso decir. A mí lo que me interesa es eso, me interesa que piensen, después lo demás... pueden saber un poco más o menos de literatura, pero que les quede ese gusto por leer, así estudien ingeniería o matemática. Y el gusto por escribir. Entonces si les gustan Los Simpson, miramos Los Simpson. Yo no establezco una relación muy tradicional con los chicos porque no soy muy tradicionalista ni mantengo las estructuras porque siempre he sido un poco transgresora en muchas cosas.”

La profesora también promueve el ingreso del cine al aula y el ingreso al aula de profesores invitados. Reproducimos parte del diálogo, para mostrar su confianza en el valor del invitado a la clase y para remarcar cómo responde a la pregunta que le hicimos sobre si se genera una charla posterior de la película. Véase como ella responde, “no, no viene a charlar, les explica cómo se filmó la película” Por otra parte, la profesora no habla de desarrollar el hábito de la lectura, ni de formar especialistas en literatura, sino de mantener el gusto por la lectura, con independencia de los estudios que los alumnos elijan en el futuro.

La profesora refiere también a una película que se ve en el aula en el marco del eje identidad latinoamericana femenina, *Yo, la peor de todas* dirigida por María Luisa Bemberg.

ML: Dice en el programa que ellos ven la película de María Luisa Bemberg.

VGG: Sí, la ven y la analizamos. Yo tengo un amigo que escribió sobre María Luisa Bemberg y entonces a veces viene él a hablar o sino hablo yo sobre la película, sobre los juegos del poder, cómo funcionan...

ML: ¿Ven la película en la escuela?

VGG: Sí, la vemos en la escuela.

ML: Y tu amigo va a la escuela a charlar con los chicos...

VGG.: No, les explica cuál es la técnica de filmación de María Luisa Bemberg...

ML: ¿Sabe sobre cine?

VGG.: Él sabe mucho sobre cine, entonces les explica sobre cine, las técnicas con las que ha organizado el film María Luisa Bemberg, ese tipo de cosas.

ML: ¿Y les interesa, lo reciben bien?

VGG.: Sí, sí sí. te digo, las veces que yo he dado cursos como invitada y... participaron hasta los estudiantes más difíciles, han participado, me han escuchado....

Por otra parte, la docente pareciera coincidir con Roland Barthes (1996), al concebir la literatura como una mediadora de saber, ver cómo se inviste el saber en la obra, poner en escena a través de textos muy diversos, los saberes, articulados con los códigos científicos de diferentes épocas. La literatura es, en su propuesta didáctica, un código narrativo, metafórico, aunque también es el lugar en el que se encuentra comprometido un inmenso saber político. Se enseña literatura y se le aproximan muchos otros saberes.

Sin embargo, siguiendo las ideas de Boix-Mansilla y Gardner (1997) presentadas para el Caso 1, literatura y cine no se sustituyen. La profesora

aclara que la presencia del experto en cine en el aula, implica un nuevo contenido para ser enseñado, las técnicas de filmación empleadas.

La profesora menciona en las entrevistas la vinculación que ella introduce en sus clases respecto del ajedrez, para iniciar el abordaje del eje identidad femenina latinoamericana:

“ Acá yo empiezo la literatura femenina latinoamericana con la situación de la mujer y cómo se conforma la idea, y ellos se ríen mucho porque les explico cómo en el siglo XII empieza la mujer a tener una imagen dentro de la sociedad y cómo eso se puede rastrear por ejemplo a través del ajedrez, porque es cuando aparece el concepto de dama en el ajedrez, porque antes se llamaba alférez la dama, a partir de los escritos del siglo XII aparece la dama en el ajedrez, con las características y los atributos medievales. Entonces como se produce un retroceso y un corte en el humanismo con respecto a los temas de la mujer, la mujer en la Edad Media tenía una serie de derechos que el humanismo se le quita, lo que pasa es que yo trabajo en el tema femenino, bueno y entonces se ríen mucho y me dicen profe, ¿cómo se puede relacionar?, y yo les digo que todo está relacionado que no hay nada que esté separado ni aislado y que un ejemplo de eso es esta cuestión del ajedrez, por qué aparece esta dama en el ajedrez, y aparece por algo, porque la mujer ha ocupado un espacio que antes no tenía, porque en el juego anterior, en las épocas anteriores no existía la dama como un personaje del ajedrez. Las demás piezas son el alfil, la torre, digamos los elementos del combate, pero la dama como acompañante con el poder se debe a que en la sociedad medieval la mujer hasta podía heredar a su marido, no tenía los problemas que aparecen en el Renacimiento con la instalación de la discusión del tema femenino, de si la mujer sirve o no sirve para nada, en ese momento era

incuestionable y la aparición de la mujer con esta fuerza en la Edad Media es algo que han trabajado montones de autores ¿no? Yo lo que les hago ver es cómo la mujer aparece como sujeto a través de la historia y específicamente en la literatura.”

Encontramos el texto de Gabriel Mario Gómez (1998) *Historia del ajedrez*, publicado por Planeta, que resulta ilustrativo al respecto:

“La metamorfosis del firzán a la dama está ligada a la condición de la mujer en Oriente y Occidente. Una pieza como la dama o reina, claro producto del amor cortés y la poesía trovadoresca, sólo pudo haber sido moldeada en el Occidente medieval cristiano, con su alta cuota de represión sexual. En Oriente a la dama no se la ensalza; se la goza, se disfrutaban con ella los placeres de la carne, sin culpa alguna, sin perdón ni arrepentimiento. En Oriente, y más precisamente en el mundo musulmán, la mujer estuvo relegada y postergada. La religión islámica no disponía nada contra la poligamia. En su paso a Occidente, los nombres de las piezas no fueron traducidos directamente del persa o del árabe al latín o a las lenguas vernáculas sino que se fueron amoldando a la nueva geografía que los cobijaba. Etimológicamente, el proceso operado en el caso específico de la dama hizo que se pasase de firzán a alfereza, nombre que le da el rey Alfonso el sabio en un célebre manuscrito ajedrecístico. Al latinizarse, esta voz se transforma en *fercia*, con lo que se da el paso clave para su metamorfosis sexual, ya que el alfereza de Alfonso seguía siendo un personaje de sexo masculino. Los franceses hicieron *fierce* y, más tarde *vierge* (virgen), asociándola con la virgen María, con lo cual ya había cambiado de sexo. Las obras en latín la bautizaron Regina, en parte porque la virgen María es la reina del cielo, o Regina Coeli, y en parte porque en la mayoría de las monarquías

medievales la reina ocupaba un lugar importante. Los medievales sólo podían entender un juego como el ajedrez siempre y cuando, junto al rey se encontrase la figura de la reina. Ella es regente de sus hijos menores de edad, hasta que estén en condiciones de hacerse cargo del trono; ella gobierna, toma decisiones, hace la guerra, hace el amor (con el rey o, en ausencia del rey, con algún gentilhombre dispuesto que hubiere en la Corte). En otras palabras, es un personaje importante y la compañía indiscutida del rey. En algunas regiones de Europa al rey se lo llamó *dominus* o señor, también por influencia religiosa; por lo tanto la reina fue llamada *domina*, fundamentalmente en tierras itálicas, de lo que fácilmente se pasó a *donna* o señora de lo que derivó *dama*. Muy probablemente los españoles empezaron a llamar dama a esta pieza por influencia itálica promediando el siglo XVI, que fue una época de intercambio fluído entre las dos penínsulas. Así es como se operó una de las transformaciones cruciales en la historia del ajedrez y el farzín de los persas, hecho firzán por los árabes, de sexo masculino, lento y de poca importancia en el tablero, vino a resultar la dama ágil, maliciosa, pícara y desenfrenada, capaz de ir de una punta a la otra del tablero en unos pocos movimientos, reuniendo el andar de los dos alfiles y de la torre.”

El ajedrez, el cine, los Simpson, Patoruzú, Asterix y Superman si bien son producciones culturales de diferente tenor y valoración social, todas tienen permiso para ingresar al aula, en la medida que permiten nuevos aprendizajes que refieran a procesos de análisis del discurso del poder.

2.3. Caso 3: La oportunidad de ver

2.3.1. Descripción general

María Emilia Strassera Molina es profesora de Geografía. Actualmente ejerce en escuelas privadas de la ciudad de Buenos Aires. Trabajó en muchas escuelas privadas y públicas (Escuela Nacional de Tigre, Escuela Nacional de San Isidro, Escuela Nacional de Pacheco, Escuela Técnica de Tigre, Escuela Técnica de San Fernando, Colegio Nacional de Buenos Aires, entre otras), a lo largo de su carrera profesional, con alumnos de 1° a 5° año.

A lo largo de su ejercicio profesional ha desarrollado una propuesta de enseñanza de la Geografía con características singulares, a partir del abordaje de estrategias de trabajo propias del campo de su disciplina y del establecimiento ulterior de vínculos con otras áreas del conocimiento.

Una de las características centrales de su propuesta de enseñanza reside en la manera de acercarse al conocimiento geográfico, y las fuentes de acceso a la información que lo constituyen. En primer lugar, es el hombre y su intervención sobre la naturaleza lo que está en el centro de interés de su materia, y, en este sentido, no puede despojarse el análisis de sus consideraciones sociales, históricas y políticas. No se trata sólo de un complemento a la hora de enseñar geografía, sino de una particular manera de significar el conocimiento en la disciplina, y establecer la relación de ese conocimiento con otras áreas disciplinares. A su vez, desde esta concepción, se asume con fuerza la idea de que, a partir de este conocimiento, es posible comprender y establecer puentes con diversos problemas de la actualidad internacional en lo relativo a su devenir político, social y económico.

La profesora explica que ,tradicionalmente, la enseñanza de la Geografía estuvo asociada a un aprendizaje de tipo memorístico acerca de

nombres de ríos, montañas, ciudades capitales, etcétera. Sin embargo, los entornos geográficos son consecuencia de una serie de factores que, conjuntamente con la intervención del trabajo humano y sus características histórico - sociales, adquieren determinadas particularidades. En este sentido, explica, acercarse al conocimiento de la geografía exige una actividad reflexiva y analítica, a través de la cual es posible construir el conocimiento desde diversas fuentes de información.

Una de las fuentes que se utiliza en esta propuesta de enseñanza, está dada por la lectura de imágenes fotográficas, mapas y cuadros climatológicos. El abordaje de las mismas requiere desarrollar las estrategias necesarias para poder relevar la información y a la vez interpretarla. La observación y el análisis se convierten, entonces, en un contenido importante a ser enseñado en el marco de su propuesta didáctica.

Acercarse a la lectura de imágenes fotográficas requiere del manejo de un lenguaje disciplinar que los alumnos abordan en el primer año. En un primer momento resulta necesario que ellos conozcan y aprendan “qué es un ventisquero, qué forma tiene un lago glaciario, qué bioma le corresponde a cada tipo climático”. A través de la consolidación previa de ese vocabulario propio de la disciplina, los alumnos “leen” las imágenes, con la posibilidad de interpretar lo que ellas representan, argumentando sus opiniones y pudiendo observar aquello que estudian.

A su vez, las imágenes ofrecen una variada gama de información, de muy diversa complejidad. Es posible observar e interpretar diversos tipos de relieve, procesos erosivos, procesos climáticos, características de la instalación humana, etcétera. y aspectos de creciente nivel de profundidad en el conocimiento geográfico. En tal sentido, el acercamiento a la interpretación de las imágenes es un proceso gradual, que propone sucesivos abordajes y niveles de aproximación a la posibilidad de relevar diversos tipos de información.

A través de la comparación de imágenes fotográficas, los alumnos van reconstruyendo y elaborando progresivas síntesis, en función del lenguaje específico adquirido a lo largo del primer año. Pueden identificar a qué regiones corresponden diferentes entornos geográficos, analizando también sus particularidades climatológicas, demográficas, las características de la intervención humana, etc. El relieve, el clima y el bioma, “dejan de ser definiciones”, tal como lo explica la profesora, y se convierten en aspectos visibles de la realidad cotidiana.

Estrategias similares se emplean para la lectura de mapas y climatogramas. En un primer momento, por ejemplo, los alumnos leen, analizan y escriben la definición de alguna forma de relieve. Con el mapa, la identifican, la dibujan y diferencian de otra por su forma y color. No se trata de una propuesta centrada en la memoria, sino de la adquisición del conocimiento necesario que posibilite acercarse a una representación gráfica, como los mapas o los climatogramas, pudiendo interpretar sus colores, formas, sus referencias, y los diversos tipos de información que ofrecen.

Esta tarea demanda la presencia de la profesora, ofreciendo a los alumnos explicaciones y sus propias interpretaciones, dando cuenta de la manera en la que es posible llevar adelante un análisis como el que propone.

A su vez, y en función de la particularidad esencialmente dinámica del conocimiento geográfico, un “conocimiento que envejece” y cambia constantemente, junto con las transformaciones de espacio físico y social, estas habilidades para la interpretación y el análisis pueden permitir que los estudiantes avancen en el proceso de reconstrucción de los conocimientos en la escuela, más allá de ella, permitiendo actualizarlos y resignificarlos cuando resulte necesario.

Éstas y otras habilidades de observación también se extienden hacia las experiencias que se llevan a cabo en el marco de esta propuesta de enseñanza fuera de la escuela, en salidas y viajes.

Mientras que generalmente las salidas y viajes son considerados sólo como un espacio para “hacer nada”, esta propuesta de enseñanza parece apuntar a recuperar la posibilidad de conjugar lo más valioso de estas experiencias con el disfrute y el esparcimiento, también presentes.

En opinión de la profesora, las salidas potencian las oportunidades de observación, ofrecen una inestimable “oportunidad de ver”. Pero, a su vez, para aprovechar esta oportunidad, se requiere cierta anticipación, que permita identificar qué aspectos pueden resultar especialmente importantes para observar en el espacio y las actividades que en él se desarrollan, qué cosas adquieren relevancia en el recorrido y cuáles son las dimensiones a tener en cuenta en el momento de interpretar lo que se observa. Estas consideraciones previas ofrecen la posibilidad de salir de la escuela preparados para “observar más allá de lo que se mira”, y no ser “sorprendidos”, en el sentido de desaprovechar la oportunidad que brinda la experiencia.

Por otro lado, junto con esta propuesta de “enseñar a mirar”, los registros y las crónicas de estas experiencias se constituyen en un aspecto importante del trabajo, que permite encarar el análisis y la interpretación de lo que se observa. Esta tarea es básicamente una actividad grupal, ya que se reconoce que - para poder observar en profundidad- una sola persona no es autosuficiente. En este sentido, resulta necesario dividir roles, distribuyendo las tareas de fotografiar, registrar en un cuadro o mapa, tomar notas, dibujar, etc. El trabajo de análisis e interpretación se realiza en el marco de estos equipos. Esta tarea no se deja para el final, sino que se proponen sucesivos espacios a lo largo del recorrido que permitan ir construyendo progresivas conclusiones, preliminares y que serán nuevamente discutidas. Esta propuesta de análisis, explica la profesora, supone que no es posible dejar toda la tarea de discusión y análisis para el final, dado que de esa forma se pierden importantes aspectos observados y se desestima gran parte de la riqueza de lo que se registra en el momento. Las tareas de revisión y reinterpretación, sí se dejan

para una segunda etapa, ya encarada con la necesidad de reescribir los registros y elaborar nuevas conclusiones.

Las estrategias vinculadas con la construcción del conocimiento en el ámbito de esta propuesta de enseñanza de la Geografía, también incluyen la consulta de diversas fuentes de información de acuerdo con las necesidades de tratamiento de los diferentes temas. Estas fuentes remiten a libros de texto, a material periodístico y otros géneros que puedan resultar relevantes a la hora de iniciar el estudio y la indagación acerca de algún tema.

Con respecto a los libros de texto, la profesora explica que éstos se constituyen en una guía importante para el trabajo con los alumnos.

Asimismo, indica que prefiere que exista en el marco del aula una diversidad de textos, que ofrezca la posibilidad de trabajar los diferentes temas enriqueciendo la tarea desde el abordaje que cada uno de ellos propone.

Por otra parte, el material periodístico representa una importante fuente de información cuando se analizan o discuten temas referidos principalmente a problemáticas geopolíticas. En tal sentido, se comprende la importancia de actualizar la información, especialmente cuando se trata de fenómenos que suelen transformarse cada vez más rápidamente. Tal es el caso del trabajo que se desarrolla con los alumnos de 4° año, cuando llevan a cabo análisis de la organización geopolítica de Europa Oriental y sus transformaciones en relación con la caída del Muro de Berlín y la reestructuración de espacio geográfico-político de la Unión Soviética.

Los propósitos de la utilización del diario como fuente de información, incluyen, en la intencionalidad de la profesora, no son sólo buscar información actualizada al estilo de la que encontrarán en los libros de texto, sino que la propuesta también apunta a que los alumnos logren incorporar esta lectura en sus interpretaciones acerca de su realidad cotidiana, dentro y fuera de los temas que se trabajan en la escuela.

El trabajo con estas fuentes de información se integra, también, a las referencias históricas que la profesora considera fundamentales para el análisis de los entornos geográficos. Se trata de recuperar la información histórica relevante, desde la lectura y la explicación, a fin de promover la construcción del sentido de los procesos que dieron y dan lugar a las particularidades de los diversos entornos. A través de estas referencias permanentes a la historia, es posible comprender las transformaciones de los paisajes y de la intervención del hombre en los mismos. Si se analiza la evolución de Gran Bretaña, por ejemplo, no se puede dejar de mencionar el impacto de la revolución industrial y la explotación de diversas fuentes de energía en el desarrollo de su constitución geográfico-política, y en la manera en la que este desarrollo fue determinando la evolución de otras organizaciones espaciales.

Esta es la manera en la que se encara el trabajo interdisciplinario desde esta propuesta de enseñanza. Se reconocen los puentes que resultan relevantes entre las disciplinas, en este caso la geografía y la historia, a fin de comprender los procesos que se estudian en cada una de ellas, sin perder de vista que estos procesos constituyen objetos de estudio diferentes, que no pueden ser homologados ni solapados.

Así como el lenguaje propio de la disciplina resulta necesario para promover el análisis y la interpretación de la información en este campo del conocimiento, existen otros lenguajes que pueden enriquecer el acercamiento a los temas analizados en la materia, y que a la vez permiten comprender la presencia de los mismos en la vida cotidiana de las personas. Un ejemplo lo constituye el lenguaje poético.

En el marco de la enseñanza de esta materia, la profesora ha encontrado que la poesía, con su particular estilo narrativo, ofrece otra forma, cualitativamente diferente pero también valiosa, de acercarse a ciertos aspectos del conocimiento geográfico.

Es posible leer en los libros de texto qué significa que la actividad de un pueblo se centre en el monocultivo, pero también es posible leerlo y escucharlo en la voz de Serrat en "Pueblo Blanco". El texto dice: "de la siega a la siembra, se vive en la taberna", entonces se empieza a comprender el estilo de vida de un pueblo alrededor de esta actividad.

Asimismo, la lectura del poema, "El Regreso" de Pablo Neruda, permite comprender las implicancias sociales y políticas de la actividad minera en la vida del pueblo chileno.

También Ernesto Sábato se refirió al sufrimiento del pueblo chileno, a causa de un terremoto ocurrido en el sur de ese país. En ese texto rescata y valoriza la tenacidad para sobreponerse a la adversidad, especialmente en las mujeres.

Entonces, explica la profesora, la lectura de este material se constituye en otra forma de construir respuestas cuando los alumnos preguntan acerca de la vida de los hombres en países que sufren terremotos, y también, en otra manera de asignarle significado a la actividad minera chilena, más allá de la lectura de cuadros estadísticos sobre el tema.

Estos son sólo algunos ejemplos acerca de la manera en la cual la poesía se vincula con la geografía, pero permiten representar la forma en la que se construye, a partir de ella, otro acceso al tratamiento del contenido disciplinar, un tratamiento que ofrece posibilidades diversas y explora dimensiones vinculadas con la expresión y las problemáticas cotidianas de los hombres y mujeres en sus entornos vitales.

A partir de la lectura de este material, los alumnos realizan trabajos, generalmente vinculados con la ilustración y la actividad plástica. Los mismos suelen expresar aspectos profundos y sorprendentes en relación con la comprensión de las problemáticas analizadas.

Esta propuesta de enseñanza descansa, también, en la intención de la profesora de encarar la tarea con los alumnos intentando construir un clima

de trabajo que fomente el respeto y el esfuerzo constantes en el aula. En este sentido, se apunta a mantener el delicado equilibrio entre el esfuerzo individual y grupal, reconociendo diferentes momentos y actividades a lo largo de un trabajo sostenido y constante. Estas pautas para la tarea se constituyen también, en una modalidad de trabajo que recupera las necesidades que los alumnos tienen de modelos sociales y la importancia de la constancia y el esfuerzo en la tarea cotidiana. Es la producción y el trabajo sostenido lo que parece nuclear el esfuerzo y el intercambio constantes.

Las estrategias para una observación con sentido, en el contexto del mundo de los adolescentes caracterizado por la preminencia de las imágenes, el análisis de problemas actuales a partir de sus determinantes históricas, la importancia de la interpretación para construir conocimiento desde la información, el enriquecimiento de lenguajes para acercarse al conocimiento, la importancia de establecer puentes entre diferentes campos del saber; estos y otros aspectos de esta propuesta de enseñanza, parecen no limitarse al trabajo en torno a la geografía. Estas y otras dimensiones pueden ser transferidas a otras situaciones y conocimientos, y en la intención explícita de la profesora es importante enseñar a transferir estos aprendizajes.

Esta propuesta didáctica parece haber reunido la pasión por enseñar y el deseo de seguir aprendiendo sobre el mundo, tal vez motores de la posibilidad de promover verdaderos encuentros entre estudiantes y profesores.

3.3.1. Sobre las salidas

La profesora lleva a la práctica lo que Jaume Trilla (1985) llama: “la escuela sale de paseo”. “La escuela sale de su territorio, no para poblar de escuela su exterior, sino para lograr fuera lo que dentro no es posible”. Refiriéndose a la pedagogía de Celestin Freinet y otros pedagogos, Trilla

afirma: “intuyeron que el ideal de la escuela pensada por ellos no era ni más ni menos que la no-escuela, que maestros y alumnos extraían un provecho evidente, porque, paseando, ya no eran maestros y alumnos, o al menos ya no lo eran tanto.”

La profesora afirma al respecto:

“Es incomparable la satisfacción que da oír a chicos egresados que dicen yo no me olvido cuando estuvimos en San Nicolás, en Rosario, el viaje que hicimos, es el día de hoy que yo no me olvido de ese viaje”.

“La salida es como la oportunidad de ver. Hay que trabajarla antes, para marcarles cosas y no ser sorprendidos ahí. Que ellos puedan aprovechar lo que están viendo. Porque la oportunidad fundamental es de ver. En lo posible tomar fotos, o tomar notas de lo que se está viendo. Y después hacer la elaboración, de a poquito. No dejar todo para el final, si se hizo un trayecto. Se reflexiona sobre lo que se vio, hasta uno mismo se olvida de qué quiso marcar. Otra cosa que me parece importante en el viaje es la tarea grupal. Hay que dividirse los roles. Porque uno solo, no puede hacer todo. Entonces uno se encarga de tomar registro gráfico, otro las fotografías, otro toma apuntes. Trabajar en equipo, dividiéndose las funciones y hacer cierres de a poquito, chiquitos. No esperar que termine el viaje. Después sí, después de hacer todo ese proceso se pasa todo en limpio, se va puliendo y se presenta.”

María Emilia Strassera Molina está convencida de que lo que se aprende en la escuela es para “llevárselo puesto para la vida”, que el conocimiento no haya su valor entre las cuatro paredes, que lo que importa está afuera y que hay que traer el afuera, adentro del aula.

3.3.2. Sobre las fotografías y mapas

El material que utiliza la profesora está constituido por mapas color, climatogramas y fotografías.

Los mapas son el modelo o teoría cuyas pruebas empíricas son los viajes, son representaciones del mundo sobre el papel. Un grupo particular de viajeros está constituido por los exploradores que pueden diferenciarse de los vagabundos, al decir de David Olson (1994). Los exploradores se ven a sí mismos contribuyendo de antemano a una suma de conocimiento evaluada anteriormente.

Las fotografías se extraen de diarios y revistas dominicales. Se presentan a los estudiantes agrupadas de a pares para posibilitar la observación, la descripción y la comparación.

Observar es para Louis Rath, Selma Wassermann y otros (1991) vigilar, reparar, notar, percibir. Se observa movido por un propósito definido.

Describir significa para Olson (1994) utilizar el poder de las palabras para evocar personas, lugares y hechos.

Comparar para Rath, Wassermann y otros (1991), significa observar semejanzas y diferencias por la vía de los hechos o la contemplación, examinar dos o más objetos, ideas o procesos procurando observar sus interrelaciones, buscar puntos de coincidencia o de no coincidencia.

Los alumnos escriben crónicas, señala la profesora. Olson (1994) afirma que el escritor es un reportero que cuenta lo que veríamos si nosotros mismos estuviéramos allí y el lenguaje es reformado para presentar el objeto al lector y mediante la nominación, se representa. Los alumnos manejan previamente el lenguaje de la materia, dice la profesora.

El mundo sobre el papel, es para Olson, una metáfora apta para analizar las implicaciones de la cultura escrita (mapas, diagramas, fórmulas,

imágenes y textos), dado que mediante la creación de textos que funcionan como representaciones es posible abordar el mundo.

2.3.3. Sobre la poesía

Nos resulta sumamente interesante ver cómo la profesora refiere al valor de la poesía para describir el paisaje, hasta tal punto que ubica geográficamente una producción literaria y además la relaciona con la fotografía, otro eje de su propuesta didáctica. Nótese cómo dice lo siguiente: “Entonces el norte de Chile tiene esa poesía que se llama “El regreso”, que él describe el salar, y es como realmente estar mirando una foto, y además habla de la gente, de la dureza de la vida de la gente, y bueno qué les voy a decir yo..., a mí me parece que no es tan importante cuánto cobre exporta Chile, sino saber cómo es ese medio, y cómo incidió sobre la vida de Chile desde el punto de vista social y político. Y Neruda es una maravilla. *Confieso que he vivido* tiene descripciones maravillosas del sur que es su lugar natal.”

Los tres casos son propuestas de innovación didáctica no anónimas, son los docentes que presentamos quienes las han ideado siguiendo sus convicciones y sus pasiones intelectuales, su compromiso con la formación de los adolescentes y con la enseñanza.

Capítulo 3

Una interpretación didáctica de las innovaciones

En este capítulo se presenta una interpretación didáctica de las innovaciones estudiadas por medio de tres formatos que permiten ofrecer distinto tipo de información y que generan marcos de pensamiento diferentes. En la primera relevamos un conjunto de recurrencias que se derivan del análisis de los casos, en el segunda presentamos tres gráficos que representan las propuestas de innovación y en la tercera, diseñamos un cuadro síntesis que recupera aspectos nodales de los tres casos en forma comparativa. El capítulo finaliza con un análisis del discurso educativo a través de la interpretación de metáforas sobre la investigación, la enseñanza y el aprendizaje.

3.1. Recurrencias

Las propuestas de innovación didáctica emergente analizadas permiten relevar en los casos estudiados, las recurrencias que se presentan a continuación:

- **Preocupación por aspectos disciplinares y didácticos**

Los docentes se muestran auténticamente preocupados por su campo disciplinar, por la evolución de la disciplina y por la enseñanza. Conocen su campo de conocimiento en profundidad, tal como lo demostraron explícitamente durante las entrevistas, observación de clases y como lo

evidencian la calidad y pertinencia de los materiales seleccionados o producidos.

- **Preocupación por la personalidad y los intereses de los adolescentes**

Los docentes demuestran conocer y comprender a sus estudiantes. Los valoran, los respetan, los quieren, los comprenden. Las propuestas que han diseñado atienden a los intereses de los estudiantes y las fortalezas intelectuales típicamente adolescentes. Se ensamblan de manera armónica con sus gustos: para el Caso 1, el gusto por el humor, la ironía, la imagen en movimiento, en el Caso 2, la identidad como tal refiere a un proceso de búsqueda típico de esta etapa del desarrollo humano, en el Caso 3, el interés por las imágenes y por las salidas grupales.

- **Detección de pasiones culturales evidentes**

Los docentes tienen un interés profundo por otra/s actividad/es que complementa/n y articula/n con la enseñanza: actividad política, cine, historia, literatura. Las propuestas encuentran su eje en un intercambio de pasiones, no se limitan al estricto desarrollo curricular, sino que se tiñen de un descubrimiento cultural placentero: política, poesía, fotografía, historietas, cine, historia en los casos analizados en este estudio y que se intentan transferir a los estudiantes.

- **Consideración de la valoración de los colegas**

Los docentes no son impermeables a las valoraciones de los colegas, las toman en cuenta y responden a ellas con vehemencia. Consideran la

indiferencia, la competencia, la incomprensión y también el apoyo, los acuerdos, las pasiones y el compromiso compartido por la enseñanza.

- **Consideración de la valoración de los estudiantes y de sus familias**

Los docentes están preocupados por la opinión que las familias de los estudiantes tienen sobre la tarea que en la escuela se realizan, especialmente en relación con la transferencia de los aprendizajes que los docentes promueven a través de su propuesta de enseñanza innovadora, y que se evidencia en la vida cotidiana y en su utilidad en los siguientes niveles de escolaridad.

- **Trascendencia de la privacidad del aula**

El trabajo de los docentes ha trascendido la privacidad del aula, se ha plasmado en material curricular que puede ser utilizado por otros docentes o en propuesta explícita para que otros la repliquen. Manifiestan interés en comunicar lo que han hecho, para que otros puedan desarrollarlo en otros lugares y con otros alumnos, están interesados en hacer pública su producción, asesorar a otros docentes, integrarse en equipos de investigación.

- **Despliegue de trabajo personal, seducción y persuasión**

Las propuestas eligen vías de trabajo personal comprometido, de seducción y de persuasión para la enseñanza; en ningún caso se apela a la vía de la imposición. Pretenden que los estudiantes los valoren como personas y como docentes, que respeten el trabajo realizado por ellos y se comprometan a su vez en tareas intensas y fecundas.

- **Modificación de las perspectivas clásicas para el dictado de las asignaturas y clara identificación de la propuesta opuesta**

En el Caso 1, en lugar de ubicar en un espacio de privilegio la exposición del docente o el análisis de fuentes escritas, se da preminencia a las fuentes visuales, se produce un material específico, y se genera una oposición abierta a una enseñanza de la historia que califica previamente.

En el Caso 2, la docente se opone a un enfoque diacrónico de la literatura y a la lectura de fragmentos de obras literarias. Propone así el trabajo con los ejes y la lectura de obras completas.

En el Caso 3, la docente se opone a un enfoque memorístico y asociativo. Los estudiantes no deben memorizar nombres de accidentes geográficos o denominaciones de relieve, y ubicarlos en un mapa, no deben realizar un estudio extensivo del contenido, sino que transfieren habilidades de observación y textos estudiados, al análisis de fotografías o durante las salidas por medio de la experiencia directa.

3.2. Graficación de las propuestas de innovación didáctica

En el Caso 1, *Guiños al presente*, se evidencia un salto lateral, se sitúa el material básico de aprendizaje en los videos, y a partir de allí se invita a la lectura. El material básico de referencia no se sitúa en la clase expositiva a cargo del docente, ni tampoco en la lectura de fuentes escritas. Es el video el que lleva hacia otros recursos, otras actividades de debate, etcétera.

00000000000000000000000000000000



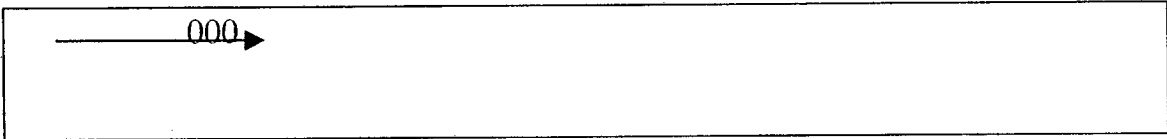
Innovación didáctica emergente como salto lateral

En el Caso 2, *Identidades*, se modifica la perspectiva general, la innovación acompaña el recorrido desde el inicio del programa de estudios en forma continua. Los ejes de *identidad latinoamericana*, *identidad femenina latinoamericana* e *identidad nacional*, tiñen desde el comienzo la enseñanza. Desde el principio de año la docente anuncia que los tres ejes serán los que den sentido a la incorporación de textos. Los textos y las actividades adquieren significación con referencia a los tres ejes que a su vez están ligados por el concepto de identidad que los vuelve a reunir. Este tipo de ejes, además consigue que las obras literarias estén preservadas de su interés estético. Los ejes ordenan, agregan sentido, pero no transforman la enseñanza de la literatura en enseñanza de historia. La historia es recurso para entender mejor. La intertextualidad es un recurso para interpretar mejor. Los ejes son recursos para ordenar la obra literaria dispersa en el tiempo y en el espacio.



Innovación didáctica emergente continua

En el Caso 3, *La oportunidad de ver*, no se trata de integrar los contenidos en una prueba de evaluación de los aprendizajes que recorra todos y cada uno de ellos, sino que se pretende transferir lo aprendido en la producción final. Se gana un espacio no evaluativo que funciona, en definitiva, como evaluación. El aprendizaje de conceptos del campo de la Geografía, la observación de mapas, fotografías, climatogramas, la lectura de textos, la demostración de la habilidad de la docente como docente experta para realizar los análisis de fotografías de diferentes zonas del país, llevan a culminar con un trabajo que le da sentido a todo aquello que se realizó con anterioridad. A la vez esta tarea final es culturalmente útil y directamente transferible. Sirve para orientarse, conocer e interpretar el mundo natural, social y cultural y construir nuevos conocimientos.



Innovación didáctica emergente culminante

3.3. Cuadro síntesis de los casos de innovación didáctica emergente

	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Oposición	. Oponerse a una historia que califica.	.Oponerse al criterio diacrónico de enseñanza de la literatura.	.Oponerse a una enseñanza memorística y asociativa de nombres.
Actividades previas al Desarrollo de la Propuesta específica	. Atacar la típica resistencia de los adolescentes a adquirir saberes nuevos, recuperando sutilmente conocimientos previos sobre historia.	. Partir de una evaluación diagnóstica sobre análisis de textos.	.Consolidar un vocabulario disciplinar.
Recuperación de aspectos Del mundo adolescente	.Interés por las imágenes, la controversia, la polémica.	. Interés por la consolidación de la identidad personal y grupal.	Interés por las imágenes y por el mundo exterior a la escuela
Enseñanza directa	. Señalamientos en los videos. . Narración a cargo de los locutores en los videos.	. Enseñanza a través de clases expositivas explicativas sobre modelos teóricos en literatura. . Enseñanza de análisis de textos por demostración.	. Enseñanza de lectura de fotografías, mapas y climatogramas por demostración.
Enfoque didáctico-disciplinar	. Ofrecer la mayor cantidad de información posible. .Ofrecer testimonios de protagonistas e historiadores sin	. Análisis del discurso del poder. . Estudios de la mujer. . Intertextualidad.	.El centro de la Geografía es el hombre. . La Geografía-es ciencia síntesis, integración de

	calificados previamente.		Economía, Geología, Sociología.
Materiales curriculares	. Discusión en formato audiovisual . Nuevo género: documental pedagógico . Historia con referencias al presente.	. Selección de textos cortos, obras completas, no fragmentos.	. Observación y análisis de fotografías y mapas . Observación del espacio y crónica de lo visitado . Consulta a diarios.
Transferencia de los aprendizajes	. Aprender a comprender el presente.	. Mantener el gusto por la lectura y la escritura.	Aprender a comprender el mundo, respetar las diferencias, convivir mejor.
Vínculos con otros dominios de conocimiento	Vincular historia/cine según géneros: ópera, melodrama, documental, etc.	Vincular literatura con historia, historieta, televisión, cine.	Vincular geografía con aspectos históricos referidos a cuestiones geográficas. . Vincular geografía/poesía.
Valores	. Honestidad ante la imposibilidad de ser objetivo. Fomentar la inclusión de los adolescentes a través del trabajo.	. No violencia en el lenguaje. . No discriminación por medio del lenguaje.	. Fomentar el trabajo sostenido, gradual y esforzado.

3.4. Metáforas en la narrativa sobre innovación

Denis Mumby (1997) refiere al crecimiento de un paradigma narrativo alternativo al modelo de racionalidad que ha caracterizado al pensamiento occidental. Kristin Langellier y Eric Peterson (1997) señalan que en el marco de las familias, “*lo que no puede dar la sangre lo da la narración*”. Aquello que da identidad a la constitución de grupos sociales son estas historias, y la familia constituye desde la perspectiva de estos autores, el primer lugar donde se cuentan las historias de los antepasados, las travesuras de infancia, los noviazgos, los nacimientos y las muertes de los parientes, las características de los personajes de la familia, los legados y las pérdidas. Estos relatos se narran según los autores de manera casual e irreflexiva en charlas domésticas y se producen en forma ritual en fiestas de cumpleaños, casamientos y entierros, llegando a confiarse inclusive en forma secreta. Sin embargo, siguen los autores, estos relatos reaparecen en consultorios terapéuticos, cartas de lectores, entrevistas de personajes famosos, discursos políticos, tribunales, novelas y también en las aulas. La familia se forma y conforma entonces, al organizar las tareas de narrar y escuchar historias, habilitando de este modo la *innovación de la identidad grupal e individual*.

Del mismo modo, el relato sobre la enseñanza reviste características similares, está cargado de pasiones y compromisos y posibilita, a nuestro juicio, y en la misma línea de pensamiento, la *innovación de la identidad docente grupal e individual*. Por otra parte, este hábito extendido de narrar y escuchar historias, constituye en sí un conocimiento previo consolidado en el ámbito docente, especialmente en las salas de maestros y profesores, lo que

garantizaría posibilidades amplias de ser extendido exitosamente como estrategia de desarrollo profesional legitimada.

Mary Beattie (1995) afirma que el núcleo del cambio significativo en educación radica en las narrativas y en la interacción entre narrativas de aquellos que viven sus vidas en entornos educativos. Los medios para construir ese cambio son para Beattie, la colaboración, el espíritu colegiado y la conversación. El cambio no habrá de constituirse por medio de un monólogo de imposición de ideas, creencias y valores sino a través de la polifonía del diálogo, el debate, la discusión, el conflicto y la controversia donde se escuchen los sonidos de la interacción entre narrativas, el encuentro de la vida de uno con la vida del otro, la construcción de nuevas relaciones, nuevos principios y nuevos significados para uno y también para los demás.

Bruner (1986) nos dice que el lenguaje impone necesariamente un punto de vista no sólo sobre el mundo al cual se refiere sino hacia el uso de la mente con respecto a ese mundo, una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos. No es sólo que el medio es el mensaje, el mensaje en sí puede crear la realidad que el mensaje encarna, y predisponer a aquellos que lo oyen a pensar de un modo particular con respecto a él.

Israel Scheffler (1991) distinguió cuatro tipos de lenguajes que se utilizan en educación: técnico, narrativo, evaluativo y pedagógico. El lenguaje técnico se desarrolla en el marco de disciplinas científicas de indagación y es conocido y utilizado por los docentes. El lenguaje narrativo ayuda al profesional de la educación a focalizar su equipamiento disciplinar y a relacionarlo adecuadamente con los problemas humanos que requieren atención. El lenguaje evaluativo permite al educador expresar valores. El educador no se refugia en su rol de experto disciplinar o artesano pedagógico, sino que expresa los valores de verdad, comprensión, integridad académica y respeto a las personas. Por medio del lenguaje pedagógico, el docente promueve el aprendizaje de los estudiantes.

Algunos docentes transmiten al hablar la seguridad de la tradición y de la experiencia, otros encarnan en su discurso los términos pedagógicos oficiales, y algunos otros cargan de significación palabras y hasta llegan a crear nuevos términos para referirse a lugares, recursos y actividades que se desarrollan en el marco de las innovaciones construidas. Los alumnos y las familias incorporan este lenguaje de manera natural y les permite construir a su vez un sentido de pertenencia con la propuesta pedagógica y con la institución educativa que la alberga.

El lenguaje de la educación es para Oliver Reboul (1979) incitativo y polémico: cada teoría pedagógica intenta imponerse, oponiéndose a otras teorías. También las metáforas intentan presentar verdades significativas y sorprendentes y la línea divisoria entre una teoría seria y una metáfora es para Scheffler (1991) sumamente fina, si es que existe. Las metáforas sirven también, tal como consignas para canalizar la acción en contextos prácticos. Según Eisner (1998) el trabajo de Jackson sobre la vida en las aulas, tuvo mayor impacto y fue más reconocido por las metáforas que construyó que por los datos cuantitativos que ofreció.

Philip Jackson (1968) señaló que los profesores, en esos tiempos, carecían de una colección de términos para hablar sobre lo que hacían y que como resultado caían en el empleo de frases hechas y eslóganes para describir y que resultaba aparente la necesidad de un idioma fresco y vibrante para hablar de los asuntos pedagógicos.

Gary Fenstermacher (1999) en un trabajo reciente, creó tres metáforas para referir a enfoques sobre la enseñanza la metáfora del docente terapeuta, la metáfora del docente ejecutivo y la metáfora del docente liberador. Afirma el autor que las metáforas sirven para comprender el trabajo de los docentes, para presentar concepciones sobre qué es y qué debería ser enseñar.

Mario Carretero (1996) recupera la metáfora computacional, la metáfora narrativa y la metáfora del cerebro como tres construcciones

poderosas que han influido y determinado el desarrollo de la psicología cognitiva

Según Ducrot y Todorov (1972) la definición más difundida de figura concibe a ésta como un desvío, como una modificación de la expresión original a la cual se considera normal. El proceso metafórico parece, al contrario, una de las características más importantes del lenguaje humano. Cabe entonces preguntarse: si hay dos tipos de discurso distintos ¿por qué considerar a uno como norma y al otro como desvío? Richards, adversario de la teoría de la “figura como desvío” propone esta definición: “Cuando utilizamos una metáfora, hay dos ideas de cosas diferentes que actúan juntamente, contenidas en una palabra o una expresión única, y el sentido es el resultante de esta interacción”. Ninguno de los dos sentidos está privilegiado con relación al otro, la metáfora nace de la coexistencia y de la interacción de esos dos sentidos. Según María Moliner, una metáfora refiere a la utilización de palabras con sentido distinto del que tienen propiamente, que guarda con éste una relación descubierta por la imaginación.

En el *Diccionario de lingüística* de Theodor Lewandowski (1995), desde un punto de vista semiótico, la metáfora es una transposición que puede tener carácter verbal y visual; es un superícono, que traslada denominaciones individuales a un contexto léxico superiorizado. La metáfora forma parte del metalenguaje, no cambia el objeto introducido, sino que se limita a interpretarlo.

Guido Gómez Da Silva (1998), en su *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, indica que metáfora es una figura retórica que consiste en trasladar una voz de su sentido recto a uno figurado por una comparación tácita. Del latín: *metaphora* “metáfora”; del griego: *metaphora* “metáfora”. Traslación, transferencia, cambio. De *metaphérein* “trasladar, transferir, cambiar”. De “meta”, prefijo que denota que entraña cambio.

Las metáforas permiten establecer el puente entre lo que el individuo ya conoce por su experiencia cotidiana, y el nuevo contenido que se le propone. Es una herramienta privilegiada para establecer la conexión entre la cultura

experiencial del sujeto y la cultura crítica de la comunidad, puesto que su mecanismo es precisamente establecer similitudes entre dos contextos diferentes (Pérez Gómez, 1998)

D.C.Phillips (1996) señala que la metáfora torna permeable tanto el discurso ordinario como el específico, que las metáforas son particularmente vitales y que se ha demostrado durante siglos que el pensamiento humano se expande hacia nuevas áreas y nuevos problemas a través de las metáforas. Las metáforas, las analogías y los modelos tienen algo en común con lo que Lakatos designó como el núcleo duro de un programa de investigación.

Angel Pérez Gómez (1998) cita a Bowers y Flinder (1990) quienes distinguen tres formas de metáforas: la metáfora analógica, la generativa y la icónica.

La metáfora analógica es aquella que pretende representar lo nuevo en términos de lo ya familiar. La metáfora generativa se refiere a la red de conceptos ya conocidos que sirven como plataforma para entender un concepto nuevo desconocido; más que referentes concretos, la metáfora generativa utiliza patrones conceptuales. La metáfora icónica es la imagen que despierta en una comunidad determinados conceptos que así extienden su significación más por representación icónica que por explicación de significado.

Dado que las metáforas expresan significado y que pueden considerarse como medios privilegiados para comunicar ideas potentes es que seleccionamos tres metáforas en relación con la investigación, la enseñanza y el aprendizaje.

Se presentan a continuación la metáfora de la acumulación en investigación, las metáforas de las raíces en relación con la enseñanza y las metáforas del rompecabezas en relación con el aprendizaje. En los tres casos se trata de metáforas analógicas.

3.4.1. La metáfora de la acumulación en investigación

Acumular, según María Moliner, es formar cúmulos. Un cúmulo es una porción de una cosa disgregable que se acumula en un sitio. Se acumula arena, humo. Según Eisner (1998) una de las debilidades que se le asigna a la investigación cualitativa es su limitada capacidad para contribuir a la acumulación del saber. El concepto de acumulación aparece como una metáfora interesante. Evoca la imagen de algo que crece, como el dinero o la basura. Se pregunta: ¿es razonable esperar que los hallazgos de la investigación se acumulen cuando ésta se conduce bajo las égidas de diferentes teorías, utilizando diferentes conceptos centrales y diferentes instrumentos? Sternberg y Gardner, por ejemplo conceptualizaron la inteligencia de manera radicalmente distinta. La idea acumulativa del saber sugiere que es material inerte, que puede reunirse y almacenarse.

La investigación cualitativa, es para el autor acumulativa, pero horizontal y no vertical. Se acumula, pero en otro lugar, siguiendo a María Moliner.

Louis Cohen y Lawrence Manion (1989) señalan que el problema de la verificación y de la acumulación se asocian con el paradigma experimental que, según los autores, descansan sobre la creación de marcos teóricos que puedan probarse por medio de la experimentación, la repetición y el refinamiento.

En este estudio se identifican a través de los casos modalidades y propuestas particulares de enseñanza que los docentes han construido en vinculación estrecha con su asignatura, sus intereses culturales y los intereses de sus estudiantes.

Creemos que podrá ser de utilidad para otros docentes e investigadores interesados en observar en los casos, de qué modo los docentes han construido su enseñanza y también cómo se ha estudiado cada caso

atendiendo a sus particularidades, pero no existiría intención de acumulación ni de progreso alguno, sino que se intenta desarrollar una visión específica para cada uno. Las innovaciones mismas, por otra parte, parecieran constituir propuestas efímeras que serán reemplazadas por otras innovaciones. No tienen pretensión de establecerse como prácticas consolidadas.

3.4.2. La metáfora de las raíces en la enseñanza

La metáfora de las raíces fue desarrollada por Matthew Miles (1998) y nos parece oportuno recuperarla aquí. Las raíces son profundas, están ocultas, son invisibles. Por lo tanto la gente puede llegar a olvidar que las raíces existen. De las raíces crecen troncos, ramas, hojas, flores y frutos. Las raíces, en este caso son las tradiciones pedagógicas o las bases teóricas a partir de las cuales crecen las innovaciones didácticas emergentes.

En el Caso 1, las raíces están formadas por el interés y compromiso del profesor y su equipo, en la historia, la política y el cine.

En el Caso 2, las raíces están formadas por el interés de la profesora por temas específicos: el discurso, el análisis del discurso sobre el poder y el estudio de las formas de discriminación de la mujer en la historia.

En el Caso 3, las raíces están formadas por el interés en la observación de la realidad, la posibilidad de disponer y poner a disposición de los alumnos un conocimiento que permita ser ciudadano y observador del mundo.

3.4.3. La metáfora del rompecabezas en el aprendizaje

Para María Moliner, un rompecabezas es un juego que hay que discurrir para encontrar una solución o componer una figura y también es, cualquier cosa complicada, difícil de entender o difícil de resolver.

Dice Eisner (1998) que los problemas de las ciencias sociales son más complejos que juntar las piezas de un rompecabezas para crear una imagen única y unificada.

La metáfora del rompecabezas habla de unir piezas que parecen, en principio, no poder conectarse. Se requiere de tiempo, reflexión, ensayo y error, acciones de ensamble para que el todo adquiriera gradualmente sentido para quien lo construye y para quien observa cómo se va armando. Se sabe

que hay un modelo a lograr, que hay un marco y que hay indicios para lograr el armado final. Se sabe que todas las piezas están, cuántas son, que no faltará ninguna y que tendrán que encajar unas con otras, pero no se sabe cuándo exactamente va a suceder. Los seres humanos tenemos la capacidad de ir más allá de la información dada, de rellenar huecos, de generar interpretaciones, de extrapolar y de hacer inferencias para construir significados (Bruner, 1988).

En el Caso 1, los videos pueden considerarse como rompecabezas de piezas de evidencia de diferente origen que se unen con el fin de generar lo que el profesor ha definido como documental pedagógico.

En el Caso 2, la profesora intenta reunir piezas de literatura distantes en el tiempo y en el espacio, que se ligan a partir de los ejes de identidad que ella propone.

En el Caso 3, la profesora habla de “una lectura hecha de a pedacitos que fue haciendo en primer año o sea que en segundo año ya puede estar trabajando con esto”.

Creemos que una continuación de análisis e interpretación de metáforas educativas puede contribuir a mejorar la comunicación y la negociación de significados entre las personas que discuten sobre educación.

Otras metáforas sobre enseñanza, para estudios alternativos sobre innovación didáctica en el marco de una nueva agenda que quedan sin analizar en este estudio son la metáfora militar, la metáfora del péndulo, la metáfora del semillero y la metáfora del teatro. La metáfora militar tiene una presencia notoria a través de términos como disparadores (*trigger* en inglés), estrategias, entrenamiento, instrucción.

La metáfora del péndulo, cuando se afirma que en educación las modalidades pedagógicas van y vienen como lo hace un péndulo, similar, en cierto sentido, a la idea que presentaba el investigador brasileño Dermeval Saviani en la década del 80 en relación con la curvatura de la vara. Este péndulo marca los ritmos de la enseñanza y en ocasiones genera el mismo mareo que produce

para quien observa la escena desde afuera, ver cómo un péndulo va y viene, viene y va.

La metáfora del semillero con referencia a la escuela como institución en la que se cultivan futuras plantas que darán sus frutos. La interpretación de las metáforas, como así también de los lemas resulta de interés para indagar las formas en que las ideas pedagógicas se sintetizan y arraigan en el lenguaje. Esta metáfora ha sido ampliamente utilizada en el nivel inicial, como así también en escuelas deportivas.

La metáfora del teatro asociada con las prácticas de la enseñanza y con la vida de las instituciones educativas: actores y escenarios. Según Carretero (1998), toda la actividad de enseñanza tiene muchos aspectos en común con el teatro, con la representación, en definitiva. La enseñanza, como el teatro, es artificial, representa la realidad y al hacerlo la exagera o deforma para volverla creíble.

Las metáforas permiten hablar sobre la educación de manera gráfica y comprensible. El propósito del discurso educativo es generar acción a partir de la reflexión. Es teoría para la acción. El discurso de la educación no está destinado a especialistas en educación, sino que se dirige a todos aquellos para quienes la educación figura en el centro de sus intereses: funcionarios de las administraciones educativas, familias, alumnos, investigadores, docentes de todos los niveles del sistema educativo, diseñadores de materiales curriculares, periodistas especializados en educación. Poder entender qué decimos, de qué estamos hablando, con qué adherimos, a qué nos resistimos, a qué nos oponemos puede contribuir a generar en las escuelas del próximo siglo innovaciones auténticas que comprometan a los distintos actores en la tarea cotidiana de enseñar y que favorezcan una mejor comunicación entre ellos.

Capítulo 4

La innovación en el marco de una nueva agenda para la didáctica

En este capítulo reconceptualizamos nuestro trabajo de innovación didáctica emergente en el marco de una nueva agenda para la didáctica. Esto nos permite situar el problema con referencia a un conjunto de conceptos claves que fueron especialmente seleccionados. Los conceptos de libertad académica y reforma, referidos a los contextos nacionales, regionales y locales; el concepto de reestructuración, referido a la institución escolar, el concepto de creatividad, referido a la actividad docente. Los entrecruzamientos de estos conceptos permitirán recuperar la visión política, social y cultural en las experiencias de aula.

José Contreras (1990) afirma que la didáctica necesita verse a sí misma cuando estudia la enseñanza, porque constituye un factor de determinación o de legitimación de las prácticas escolares. Importa plantearse para el autor, tanto qué es la enseñanza o el curriculum como cuáles han sido las concepciones sobre la enseñanza y el curriculum que se han relacionado con la práctica de la enseñanza.

Edith Litwin (1997) marca, en ese sentido y como propósito del programa de investigación, *Una nueva agenda para la didáctica*, radicado en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, el reconocimiento de nuevas dimensiones de análisis para la reconceptualización de la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza. Para ello, se estudian las prácticas de la enseñanza de los docentes

y se reconocen los contextos político-culturales donde se inscriben. Este programa reconoce que la agenda clásica de la didáctica no favorece una interpretación profunda de las prácticas de la enseñanza. Litwin (1996) afirma que durante la década del 70 se consolidaron algunas dimensiones de análisis de la didáctica tales como objetivos, contenidos, actividades, evaluación, curriculum. A partir de la década del 80 y 90 presenta un cambio en sus constructos centrales y se plantean el análisis del curriculum oculto, el curriculum nulo, el reconocimiento del método imbricado en el contenido y las relaciones entre la teoría y la práctica para la construcción del conocimiento.

Graciela Carbone (1988) anticipaba el problema señalando que hasta los albores de la recuperación de la democracia en la Argentina, había predominado un modelo tecnocrático y que el autoritarismo en todos los ámbitos del pensamiento y del quehacer nacionales impidió el crecimiento de ideas críticas y por lo tanto, quedaron movimientos truncos en el campo específico de la didáctica. Carbone afirma que los modos de operar en pedagogía han llevado a muchos educadores a adherir a posiciones dogmáticas, tanto en la polémica contra la escuela tradicional como contra el modelo tecnocrático de los 70.

Alicia Camilloni (1998) realiza un señalamiento que el programa de investigación *Una nueva agenda para la didáctica*, recupera y que marcan a la didáctica, por una parte, la toma de conciencia de las rupturas entre las lógicas disciplinares y la lógica del aprendizaje, la fragmentación entre la lógica del conocimiento general y la del conocimiento disciplinar, y por otra la recuperación de los aportes de la filosofía, la psicología, la ciencia política, la economía, la sociología, la lingüística, la antropología, entre otras.

Camilloni (1996) caracteriza a la didáctica como heredera y deudora de muchas disciplinas que tiene como misión a futuro una reflexión, investigación, producción teórica original e integradora y la conformación de

un discurso sobre y para la acción pedagógica para poder ser reconocida como dominio de conocimiento serio y riguroso.

Marta Souto (1996) sitúa como ejes de estudio de la didáctica las dimensiones de tiempo y espacio, la recuperación de los sentidos que se encuentran en la clase escolar, el reconocimiento de la lógica implícita de la clase, la recuperación del interés por el conocimiento de las prácticas de la enseñanza y su transformación, el análisis del lugar de los sujetos (docentes y alumnos) en la vida escolar cotidiana, la confrontación y construcción de conocimiento desde la imbricación teoría-práctica, entre otras.

María Cristina Davini (1996) afirma que existen una serie de cuestiones que han sido significativas en la historia de la didáctica y que sólo pueden elaborarse dentro de la didáctica general como son: la formulación de proyectos de organización de la escuela, las formas de comunicación productiva entre generaciones en las instituciones escolares, el estudio y desarrollo de la cuestión metodológica, los sistemas de evaluación, la formación docente, el diseño curricular en tanto trayectorias formativas. En relación con la cuestión metodológica, eje de este estudio, propone el desarrollo de conceptualizaciones amplias, inclusivas y consistentes y la elaboración de criterios que permitan guiar la acción docente.

Gloria Edelstein (1996), propone al respecto la generación de nuevas categorías como la de construcción metodológica, más inclusiva, con el fin de integrar estrategias y métodos.

Las prácticas de la enseñanza se sitúan según Litwin (1997) en un escenario político y cultural, con un vínculo claro entre generaciones con puntos de vista y perspectivas diferentes. Las prácticas de los docentes que se presentan en este estudio, se aproximan a la generación que Litwin identifica como una generación de docentes que ejerce una docencia cargada de emociones, como lo han demostrado en las entrevistas, defendiendo la democracia y el lugar de las libertades y de la creación.

Desde la posición del docente, según Lidia Fernández (1994) la escuela puede ser un lugar donde crear, ser fértil, alumbrar, resultar original y potente, ayudar, ser útil, ser indispensable, construir, salvar, reparar, producir transformaciones, lograr un mundo mejor. O en su sentido negativo: resultar inútil, estéril, impotente, destruir, dañar, repetir. En este sentido son los mismos docentes quienes conciben la escuela como una posibilidad para implicarse en un proyecto creativo y original contra la alternativa de constituirse en lugar inútil y repetitivo.

El buen docente, es desde la perspectiva de la buena enseñanza quien enseña todo lo que sea digno de ser enseñado, diseñando para su tarea cotidiana experiencias innovadoras que están condicionadas por la vigencia total o parcial del principio de libertad académica, por las características e impacto de los movimientos de reforma, por la situación en que se encuentran los procesos de reestructuración en la institución educativa y por el grado de creatividad que el docente dispone y está dispuesto a desplegar en el desarrollo de sus prácticas de la enseñanza.

Martha Stone Wiske (1995) marca un nuevo rumbo para el trabajo colaborativo en temas de didáctica entre universidades y escuelas que es preciso atender. Stone Wiske indica que la responsabilidad por la enseñanza y por el aprendizaje es compartida entre los miembros de una comunidad intelectual y que requiere de una indagación colaborativa que tiene implicaciones para la organización social en todos los entornos educativos en los que se incluyen aulas, escuelas y universidades y también en todos los procesos educativos, incluyendo investigación, desarrollo curricular y apoyo al cambio de las prácticas educativas. Este proceso de iniciación de acciones colaborativas, es una asignatura pendiente en la Argentina del próximo siglo y se incluye entre los propósitos más firmes de una nueva agenda para la didáctica.

4.1. Libertad académica

La libertad académica o libertad de cátedra es el derecho de los docentes a indagar sobre su campo de conocimiento y a expresar su visión, sin temor de restricción o despido de su puesto de trabajo. Este derecho se basa en el supuesto de que la indagación abierta y libre es esencial en la construcción de conocimientos. El concepto de libertad académica implica también que se confía en la capacidad e integridad profesional del docente independientemente de sus creencias o afiliaciones políticas o religiosas.

Libertad de cátedra es derecho a expresar ideas y derecho a construir conocimiento. Manuel Salguero (1997) señala que la noción de libertad de cátedra se funde con la libertad de producción y transmisión de pensamiento y tiene sus raíces en la ciencia, que, por su propia naturaleza es libre. Es en sí una manifestación o proyección de las libertades de expresión del pensamiento y una libertad para la creación y transmisión de productos intelectuales. Consisten en la libre expresión y difusión de pensamientos, ideas y opiniones a través de la enseñanza, ejercida como saber organizado por profesores y en relación con alguna disciplina académica. Es para el autor una forma de beligerancia intelectual no dogmática, no excluyente y no adoctrinadora y es una actitud intelectual que rehuye de la reproducción mecánica del saber y de los excesos de la razón burocrática. Esta libertad debe ser impulsada, según Salguero en su triple configuración: como esfera de inmunidad y autonomía del profesor en la libre expresión del pensamiento en el ejercicio de la docencia (estado de derecho), en su dimensión objetivo-institucional o como garantía de la ciencia, de la cultura, del pluralismo y del servicio público de la educación (estado social) y como libertad-participación inserta en una dimensión democrática (estado democrático).

Según el *Diccionario de Ciencias de la Educación* de Editorial Santillana (Autores Varios, 1995), la libertad de cátedra o libertad académica es una forma de la libertad de pensamiento y expresión y una de sus acepciones alude al derecho del profesor universitario a expresar la verdad, de palabra o por escrito, tal como él la entiende, sin temor a ser destituido ni a otras represalias. La idea de libertad académica surge como una concreción del derecho reclamado por los intelectuales a investigar y difundir sus ideas sin someterse a poderes externos a la comunidad científica. Más atrás en el tiempo Lorenzo Luzuriaga, por 1960, presentaba estas ideas en el *Diccionario de Pedagogía* publicado por Editorial Losada en Buenos Aires. Libertad académica significa la libertad del profesor para indagar y enseñar la verdad independientemente de toda imposición religiosa, social o política. En la actualidad todas las universidades en los estados democráticos reconocen esta libertad de enseñar a sus profesores, que no son responsables más que ante su propia conciencia. Se ha tratado de llevarla también a los demás niveles de la enseñanza, considerando que el profesor y el maestro de la enseñanza secundaria y primaria deben gozar del mismo privilegio, ya que la educación debe depender esencialmente de la cultura y no de las autoridades y gobiernos.

En una resolución de una organización no gubernamental norteamericana, que pudo consultarse a través de Internet, la National Education Association, se indica que la libertad académica es esencial para la profesión docente. Incluye los derechos de los docentes y de los alumnos a explorar y discutir puntos de vista divergentes. Los temas controvertidos deben ser parte de un programa instruccional cuando, a juicio del *staff* profesional los temas son apropiados en relación con el curriculum y con nivel de madurez de los alumnos. Un docente no puede ser echado, transferido ni removido de su cargo por negarse a suprimir el derecho de libre expresión de sus estudiantes. La asociación además cree que la libertad profesional es esencial para la profesión docente. La libertad profesional incluye el derecho

de los docentes a evaluar, criticar o defender su punto de vista personal en relación con las políticas o los programas de las escuelas. Los docentes también tienen el derecho de asistir a los colegas cuando su libertad académica o profesional es violada.

Angel Pérez Gómez (1998) indica que el principio de la libertad de cátedra refiere por múltiples razones históricas a la cultura del docente que vincula la defensa de su autonomía e independencia profesional con la tendencia al aislamiento, a la separación, a la ausencia de contraste y comparación. Así, la malentendida autonomía profesional induce a la multiplicación de pequeños y fragmentados reinos, donde cada profesor, dentro de su aula, su espacio, se siente libre de actuar.

De manera paradigmática puede asimilarse la violación del principio de libertad académica al caso Scopes, o el “Juicio del Mono”, como en su tiempo lo llamó el periodismo, fue un célebre proceso en los Estados Unidos. Ocurrió en 1925 y tuvo como protagonista a un joven maestro que intentaba enseñar a sus alumnos la teoría evolucionista de Darwin. Por esto fue encarcelado y enjuiciado públicamente. El hecho ocurrió en un típico pueblo puritano del medio Oeste de Estados Unidos y dos personalidades de entonces, el fiscal y el abogado, se debatieron en un retórico duelo ante los estrados de la justicia. La película *Herederás el viento* (*Inherit The Wind*), evoca ese proceso e ilustra una lucha entre el fanatismo y la sensatez en el seno de una sociedad dogmática e intolerante. *Herederás el Viento* (1960), fue producida y dirigida por Stanley Kramer y el guión fue escrito por N. Douglas y H. J. Smith sobre una pieza de J. Lawrence y R. E. Lee. El título de la película proviene de una frase bíblica que dice: “El que angustie a su casa sólo heredará el viento” – Proverbios.

La película comienza cuando detienen al profesor mientras comenzaba su clase sobre la teoría de la evolución de Charles Darwin. Lo acusan de violar un acta del código estatal que considera ilegal que un profesor enseñe en la

escuela cualquier teoría que niegue la creación del hombre descrita en la Biblia.

A continuación se reproducen los diálogos correspondientes a tres escenas de la película, un diálogo entre Burt Kates, el profesor y su novia Rachel, una escena durante el juicio en la que el abogado Drummond toma la declaración de un alumno de 15 años y la escena final.

Escena uno:

Diálogo en la sala de justicia, cuando Kates estaba encarcelado y antes del inicio del juicio.

Rachel:- Burt, diles que te arrepientes, diles que no lo volverás a hacer.

Burt:- Rachel, y también diles que si me sueltan encerraré mi mente. Vamos Rachel, no puedo hacer eso.

Rachel:- Yo no quiero que seas un mártir, ¿qué tratas de probar?

Burt:- Yo no quiero ser un mártir, yo sólo quiero enseñar a mis alumnos que el hombre no fue plantado como un geranio. La vida proviene de un largo milagro que no llevó siete días.

Rachel:- Pero eso es en contra de la ley. Un maestro es un servidor público, debe hacer lo que la ley y la escuela quieren.

Periodista:- (Irónicamente, como será permanentemente su estilo) ¿El acusado tiene algo que decir? Si no, te sentencio a ser un servidor público por el resto de tu vida. Un criado mudo al servicio del consejo escolar. Cestos para ideas se venden en el otro salón.

Escena dos**El abogado Drummond le toma declaración al alumno.**

Drummond:- Bueno Howard, te oí decir que el mundo era cálido.

Alumno:- Bueno, eso es lo que el señor Kates dijo.

Drummond:- ¿Más cálido que ahora?

Alumno:- Debió serlo. El señor Kates lo leyó de un libro.

Drummond:- ¿El libro *La Evolución y el Origen de las Especies*, de Charles Darwin?

Alumno:- Sí, señor.

Drummond:- Ese fue el libro que leyó en el aula ¿Crees que había algo malo en eso?

Alumno:- No lo sé.

Brady:- ¡Objeción! La defensa pide que un niño de 15 años conteste sobre un asunto de moralidad.

Drummond:- Trato de establecer que este alumno, el señor Brady o Charles Darwin tienen derecho a pensar.

Juez:- Aquí no se juzga el derecho a pensar.

Drummond:- Con todo respeto hacia la corte creo que si se juzga el derecho a pensar y corre peligro por los procedimientos usados.

Brady:- Se juzga a un hombre.

Drummond:- Un hombre pensante enfrenta una multa y la cárcel porque dice lo que piensa.

Juez:- Señor Drummond, por favor replantee su pregunta.

Drummond:- Lo diré de este modo: todo este asunto de la evolución, ¿te hizo daño? ¿Te sientes bien? Lo que el señor Kates les dijo ¿perjudicó tu juego de *baseball*?

Alumno:- No señor.

Drummond:- ¿Aún quieres a tus padres? ¿No mataste a nadie desde el desayuno?

Brady:- Pregúntele si afectó su fe en las escrituras.

Drummond:- ¿Creías todo lo que decía Kates?

Alumno:- No estoy seguro, tengo que pensarlo.

Drummond:- Bien hecho. ¿Tu papá es granjero?

Alumno:- Si señor.

Drummond:- Tiene un tractor.

Alumno:- ¡Uno nuevo!

Drummond:- ¿Crees que el tractor es pecaminoso porque la Biblia no lo menciona?

Alumno:- No.

Drummond:- Moisés nunca hizo un llamado telefónico, ¿eso convierte al teléfono en un instrumento del diablo?

Alumno:- Nunca lo pensé.

Brady:- ¡Nadie lo pensó! Señor juez la defensa comete el error de los ateos. Confunde las cosas materiales con el gran valor espiritual de la Palabra. ¿Por qué aturde al niño? ¿El bien nada significa para usted?

Drummond:- Sabiendo que puedo perjudicar el caso de mi cliente le digo que el bien nada significa para mí. ¡La VERDAD tiene significado! Es una de las imbecilidades de nuestro tiempo cuando colocamos una reja de moralidades sobre el comportamiento humano para que la acción de todo hombre sea medida con una arbitraria latitud del bien, en grados, minutos y segundos.

Brady:- No logrará confundir al jurado.

Drummond:- Trato de evitar que los retrasados echen basura medieval sobre la constitución de los Estados Unidos.

Brady:- Trata de hacernos olvidar al infractor y juzgar a la ley. Le tenemos la respuesta con nuestro próximo testigo.

Escena tres

En la audiencia final

La corte abre la sesión para que el jurado comunique el veredicto. El alcalde se acerca para hablar con el juez. Le dice que se comunicó con el gobernador y que éste se encontraba muy perturbado porque la prensa estaba siendo muy dura. El gobernador y la gente de la capital del estado desean que todo el caso pase al olvido. El juez se siente presionado ante esta situación.

Juez:- El jurado ha encontrado, unánimemente, a Burton Kates, culpable. El prisionero se pondrá de pie para escuchar su sentencia. Burt, ¿desea decir algo antes de oír la sentencia?

Burt:- Su señoría, no soy un político. No tengo la elocuencia de los que hablaron en estos días. Sólo soy un maestro. Yo era un maestro. Me condenaron por violar una ley injusta. Seguiré oponiéndome a esta ley como hice en el pasado, en todas las formas en las que me sea posible.

Juez:- Burton Kates, la corte lo encuentra culpable de violar el acta pública 37, estatuto 3142. La violación se castiga con multa y/o prisión. Pero como no hubo violación previa del estatuto, no hay precedente para la sentencia. La corte considera apropiado sentenciar a Burton Kates a pagar una multa de \$100.

(La gente se sonríe y festeja. Evidentemente la sentencia resulta una forma de minimizar la pena y hacer que el asunto quede relativizado. Para el fiscal, aun cuando el acusado haya sido encontrado culpable, esto representa una derrota. El juez parece haber reaccionado de esta forma por las presiones recibidas)

Brady:- Usted dijo, ¿\$100?

Juez:- Correcto. Así concluye el juicio.

Brady:- La fiscalía debe protestar. El tema es grave. La corte debe ser mas drástica. Ese infractor debe ser un ejemplo para mostrar al mundo.

Drummond:- ¡Protesto! El monto de la multa no me preocupa, Burton Kates no piensa pagar eso, ni nada. Apelaremos a la corte suprema estadual. ¿Nos otorga 30 días para preparar la apelación?

Juez:- Concedidos. La corte establece garantía de \$200. Así concluye este juicio.

Escena final: Drummond sale de la corte con la *Biblia* y *La evolución de las especies*, un libro en cada mano.

Se trata de una situación en la cual se pueden reconocer diversas cuestiones de interés:

- Las representaciones acerca de la actividad docente

Escena uno:

Rachel:- Pero eso es en contra de la ley. Un maestro es un servidor público, debe hacer lo que la ley y la escuela quieren.

- El derecho a pensar y a decir lo que se piensa

Escena dos:

Drummond:- Trato de establecer que este alumno, el señor Brady o Charles Darwin tienen derecho a pensar.

Juez:- Aquí no se juzga el derecho a pensar.

Drummond:- Con todo respeto hacia la corte creo que sí se juzga el derecho a pensar y corre peligro por los procedimientos usados.

Brady:- Se juzga a un hombre.

Drummond:- Un hombre pensante enfrenta una multa y la cárcel porque dice lo que piensa.

- La aceptación y el cuestionamiento de aquello que un docente enseña

Escena tres:

Drummond:- Lo diré de este modo: todo este asunto de la evolución, ¿te hizo daño? ¿Te sientes bien? Lo que el señor Kates les dijo ¿perjudicó tu juego de *baseball*?

Alumno:- No señor.

Drummond:- ¿Aún quieres a tus padres? ¿No mataste a nadie desde el desayuno?

Brady:- Pregúntele si afectó su fe en las escrituras.

Drummond:- ¿Creías todo lo que decía Kates?

Alumno:- No estoy seguro, tengo que pensarlo.

- La innovación tecnológica

Escena dos:

Drummond ¿Tu papá es granjero?

Alumno:- Si señor.

Drummond:- Tiene un tractor.

Alumno:- Uno nuevo!

Drummond:- ¿Crees qué el tractor es pecaminoso porque la Biblia no lo menciona?

Alumno:- No.

Drummond:- Moisés nunca hizo un llamado telefónico, ¿eso convierte al teléfono en instrumento del diablo?

Alumno:- Nunca lo pensé.

- El valor del caso como ejemplo para el mundo

Escena tres:

Brady:- La fiscalía debe protestar. El tema es grave. La corte debe ser más drástica. Ese infractor debe ser un ejemplo para mostrar al mundo.

La libertad académica puede analizarse también desde diferentes perspectivas, tal como lo expresan los docentes entrevistados: en relación con la autonomía profesional y los riesgos que implica, en relación con la censura directa y en relación con la desaprobación o explicitación de sospechas a cargo de colegas. Pueden reconocerse estas tres perspectivas en los testimonios de los docentes.

En el Caso 1 el profesor refiere a la institución de formación docente en donde estudió y que en el período de la dictadura militar, se mantenía como un espacio relativamente protegido u olvidado y refiere también al momento actual en el cual no hay censura. El profesor afirma *“ Yo creo que los recursos son absolutamente imprescindibles y que hay que pelear por ello, pero cuando uno se empieza a justificar a partir de que no me dejan... Cuando cerrás la puerta del aula hacés lo que querés y a nadie le interesa nada, con el peligro que esto implica”*.

En el Caso 2 la profesora relata: *“ En 1976 me echaron porque yo daba La Celestina como punto de rompimiento de la Edad Media con el Renacimiento, nacimiento del proletariado, formación de ciudades, el concepto de salario. Como aparecía el concepto de salario...”*

En el Caso 3 la profesora no refiere a censura institucional sino a comentarios vinculados a la autoridad que ha recibido de algunos colegas que ella define como seres antidiluvianos. Así relata: *“a mí me ha pasado en escuelas tener problemas con los colegas porque de pronto hacés cosas raras que no se entienden, qué me pregunten qué libro usan, y...¿sabe la directora eso?”*

4.2. Reforma

Los conceptos de reforma y reestructuración son dos conceptos periféricos respecto de innovación, y aluden a diferentes modos de referirse a procesos educativos, que conviven y se explicitan en el discurso pedagógico. Han sido seleccionados debido a que el primero permea los contextos nacionales, regionales y locales. El segundo, porque refiere al contexto de la institución escolar. Ambos refieren a cambios de políticas educativas de diferente alcance que favorecen o inhiben la innovación didáctica, que generan en su forma de expresión, adhesiones, oposiciones o resistencias.

De la Torre (1994) define a la reforma como un proceso dirigido principalmente a modificar el marco general de la enseñanza, sus metas, estructura y organización, con origen en factores socioculturales, políticos y económicos. Se trata de cambios estructurales de gran amplitud que afectan a todo el sistema educativo.

Reforma, para Angulo Rasco (1994) es un concepto fuertemente ideológico, porque viene a representar los ideales políticos que, en algún momento y de una u otra manera, simbolizan los intereses estatales, sociales y económicos de una nación.

Fullan (1991) entiende que las reformas son cambios curriculares amplios y fundamentales, inspirados en cambios de valores.

Según Diez Hochleitner, en AAVV (1991) reforma es la transformación planificada de los elementos esenciales de un sistema educativo. Las reformas

educativas no rompen necesariamente con el legado cultural o histórico, pero requieren de una gran dosis de innovaciones con miras a la mejora de la calidad de enseñanza y a su extensión o generalización, con economía en los gastos y una buena gestión. Una reforma educativa se inicia cuando en la sociedad y en el gobierno de un país existe una extendida conciencia de crisis educativa. Las reformas educativas proponen cambios profundos en la política educativa del país, la estructura de su sistema educativo, los contenidos y métodos de enseñanza, la formación del profesorado, la financiación y gestión del sector, etcétera.

Los investigadores que estudian los procesos de reforma señalan que muchas reformas educativas pretenden ser manejadas por “control remoto”, cuando en realidad se debería focalizar la atención en la búsqueda de modalidades de colaboración con los docentes, para mejorar la enseñanza desde adentro hacia afuera y no desde arriba hacia abajo (Tyack y Cuban, 1995).

David Tyack y Larry Cuban (1995) entienden que las reformas educativas encuentran su eje en los esfuerzos planificados por cambiar las escuelas, con el fin de corregir problemas sociales y educativos percibidos. A menudo, las crisis sociales dan origen a las reformas escolares y a su vez las reformas son mejoramientos internos iniciados por profesionales. Los diagnósticos de los problemas y las soluciones propuestas cambiaron a través del tiempo, pero en todas las reformas se involucra un conjunto extenso y complejo de pasos: descubrimiento de problemas, desarrollo de compensaciones, adopción de nuevas políticas e implementación de cambios institucionales.

Cabe señalar que, como parte de algunos procesos de reforma, se generan políticas de incremento y aceleración de las innovaciones. Los docentes son estimulados a presentar proyectos, para los cuales se asignan partidas presupuestarias especiales. En ocasiones estos proyectos no son

propuestas auténticas de innovación, sino respuestas rápidas generadas “de la noche a la mañana”, con el fin de captar fondos y ganar un reconocimiento público y prestigio social rápido en competencia con otros proyectos y con otras instituciones educativas y recuperando en ellos lo que se supone que se defiende desde la pedagogía oficial. Lo que no se reconoce en estos proyectos son las raíces genuinas en relación con prácticas antecedentes o intereses auténticos de los grupos de docentes que los suscriben. En tal sentido, las así denominadas innovaciones en estos marcos de presión política son respuestas rápidas de los diferentes grupos de actores, pero de ningún modo constituyen apuestas legítimas para el mejoramiento de las prácticas de la enseñanza.

4.3 Reestructuración

Una organización norteamericana, la *National Governor Association* ha desarrollado un marco para la reestructuración de escuelas, similar al que han propuesto muchos expertos (*Educational Leadership*, 1990). Esta reestructuración supone cambios en cuatro áreas: curriculum y enseñanza, autoridad y toma de decisiones, nuevos roles del personal y sistemas de *accountability*. El área de curriculum y enseñanza debe ser modificada para apoyar el pensamiento de orden superior de todos los estudiantes. El uso del tiempo de enseñanza tiene que ser más flexible, las actividades de aprendizaje desafiantes y que generen compromiso, y las prácticas de agrupamientos de estudiantes promover la interacción entre los estudiantes y los esfuerzos cooperativos.

La autoridad y la toma de decisiones debe descentralizarse, de modo tal que la mayor parte de las decisiones educativas se realizan en las instituciones escolares. Los docentes, administradores y familias deben establecer la dirección básica de la escuela, y determinar las estrategias y acuerdos organizacionales e instruccionales necesarios para alcanzarlos.

Se deben desarrollar nuevos roles para que los docentes puedan trabajar juntos con el fin de mejorar la enseñanza, de modo tal que los docentes más experimentados y talentosos puedan apoyar a los docentes que recién se inician, planificar y desarrollar nuevos currículos, o diseñar e implementar modalidades de desarrollo de personal. Se considera una mayor incorporación de paraprofesionales. Los directores necesitarán proveer una visión para ayudar a la escuela a dar forma a nuevas estructuras escolares, conducir a docentes talentosos y asumir riesgos en un entorno que recompensa el desempeño, más que la docilidad o la obediencia a mandatos de la burocracia.

Los sistemas de *accountability* deben vincular claramente recompensas e incentivos al desempeño académico dentro de la escuela. Las escuelas tienen que ser discretas e imponer su autoridad para el logro de resultados y su ulterior comunicación. Los estados deben desarrollar medidas para diagnosticar los resultados de valor del desempeño de escuelas individuales y vincular recompensas y sanciones con dichos resultados. Arthur Wise (1990) señala que la reestructuración de las escuelas pretende promover la participación de los docentes en la toma de decisiones, ya que es imposible que un administrador pueda valorar adecuadamente la idoneidad de los docentes de Matemática, Francés, Inglés, etcétera. Se pretende que los docentes se comprometan en la contratación de nuevos colegas. Además de contratar docentes, a menudo los sistemas escolares deberán despedir gente.

Las personas suelen visualizar la reestructuración como un sinónimo de mecanismo de mercado de elección, profesionalización docente, descentralización y gerenciamiento de escuelas, compromiso creciente de los padres en la educación de sus hijos, estándares nacionales en el curriculum, desregulación, nuevas formas de *accountability* (rendición de cuentas o responsabilidad por la tarea). Reestructuración es un término que proviene del sector de negocios ("reestructurar las corporaciones"). Subyace a las conceptualizaciones la elevación de los logros académicos. (Tyack y Cuban,

1995). El término *accountability* (Glickman, 1990) es un término operativo que justifica el incremento de fondos para instituciones educativas y personal docente. Se trata de una demostración pública de resultados para transparentar el desempeño estudiantil y docente. La portada misma del número 7, volumen 47 de la revista *Educational Leadership* publicada por la ASCD y dedicada íntegramente al problema de la reestructuración, presenta de manera elocuente el problema: una foto de un edificio de escuela recortado y amenazado por una tijera brillante, abierta en sus dos filos y dispuesta a seguir cortando, un lápiz negro con punta afilada al que se le ha sacado recientemente la punta y puede verse su alrededor los restos de madera y las diminutas astillas que deja, un compás, una regla y un anotador de hojas rayadas.

Antonio Bolívar (1996) señala que el movimiento de reestructuración escolar basado en la escuela resulta una buena opción, en tanto promueve diversidad, innovación y desarrollo profesional. Pero paradójicamente, eso también se utiliza como mecanismo neoliberal para provocar la competitividad entre las escuelas, introduciendo estándares de privatización en el sistema escolar público. En lugar de una devolución en la toma de decisiones puede ser una forma sutil de control, mediante un desplazamiento de la culpa o mediante un incremento de la responsabilidad.

Es para nosotros esta paradoja nuestra preocupación central al fin del siglo XX.

4.4. Creatividad docente

Los docentes que conciben y/o implementan una innovación educativa pueden ser calificados como creativos, siguiendo la aproximación que al tema realiza el psicólogo cognitivo Howard Gardner (1995).

Para Gardner, un individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en

un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto. La creatividad, por tanto implica resolución de problemas y connota tanto novedad inicial como aceptación final. La creatividad, desde esta perspectiva no constituye una cualidad de aplicación universal, sino que está centrada en el campo o disciplina en los que trabaja un individuo y en los modos como esos campos pueden ser remodelados, como consecuencia de un avance creativo.

Los individuos creativos exhiben su creatividad de modo regular y organizan sus vidas de modo de conseguir una serie de avances creativos. Gran parte del trabajo creativo implica resolver problemas ya reconocidos, pero otra parte importante se caracteriza por la elaboración de nuevos productos o la definición de nuevos problemas.

Por otra parte, las actividades creativas sólo son conocidas como tales cuando han sido aceptadas en una cultura concreta, sin que este reconocimiento tenga límite temporal. La creatividad, afirma Gardner, es intrínsecamente una valoración comunitaria o cultural. La evaluación debe ser llevada a cabo por una parte significativa de la propia comunidad o cultura: no se dispone de otros jueces. En este sentido los aspectos que respecto de la creatividad recorre Gardner pueden ser identificados para el caso de docentes innovadores que diseñan y/o implementan una experiencia innovadora en educación: son personas que trabajan en un campo, la enseñanza, trabajan en forma regular en ese campo, sus tareas son públicas en el interior de las instituciones educativas en las que trabajan y fuera de ellas si existen canales de comunicación externa y suelen ser evaluados formal e informalmente por directivos, supervisores, editores, periodistas, colegas docentes, alumnos, familias y exalumnos.

Para identificar la creatividad se requiere según Lipman (1998) atender a los criterios de originalidad, novedad, generatividad, singularidad, productividad, capacidad de ruptura, capacidad de sorpresa, capacidad de

invención, cualidad deliberadora, espontaneidad, imaginación, inspiración y capacidad de síntesis. Los casos estudiados revelan propuestas originales, singulares, que claramente generan ruptura: en el Caso 1, se intenta generar ruptura entre la confianza que los estudiantes tienen en la imagen visual y lo que pueden ver en los testimonios que los videos recogen, en el Caso 2 la profesora genera ruptura entre una literatura diacrónica y una literatura que se vincula con la historia pero que no se liga con momentos específicos, en el Caso 3, la profesora se opone a una enseñanza memorística y pretende que los estudiantes adquieran herramientas para poder observar e interpretar el mundo natural y social. Los tres casos se sintetizan en propuestas específicas: Caso 1: videos documentales; Caso 2: ejes de análisis; Caso 3: fotografías, salidas, poesía y crónicas.

Para Mihalyi Csikszentmihalyi (1998) creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia un campo existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo. Una persona creativa es aquella cuyos pensamientos y acciones cambian un campo o establecen un nuevo campo.

Según Csikszentmihalyi (1998) no hay manera de conocer si un pensamiento es nuevo, sino con referencia a algunos estándares, y no hay manera de decir si es valioso hasta que pasa la evaluación social. Por lo tanto la creatividad sucede en la interacción entre los pensamientos de una o varias personas y un contexto sociocultural. En este caso el contexto sociocultural es la escuela, los estándares, las maneras convencionales de abordar y conceptualizar una problemática escolar determinada y existen también procesos de evaluación a cargo de los distintos actores. Todos los docentes muestran compromiso con la tarea: lo cual significa persistencia en la consecución de su objetivo, confianza en sí mismo, capacidad de iniciativa propia, independencia y motivación intrínseca.

Según Csikszentmihalyi (1998) la creatividad es el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: una cultura que

contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación. Los tres son necesarios para que tenga lugar una idea, producto o descubrimientos creativos.

Csikszentmihalyi (1998) señala que los rasgos que definen a una persona creativa son dos tendencias de alguna manera opuestas: una gran curiosidad y apertura por un lado, y una perseverancia casi obsesiva por otro. Ambas tienen que estar presentes para que una persona tenga ideas nuevas y después consiga imponerlas. Los tres profesores de los casos analizados, estudian e investigan y son perseverantes en la tarea que desarrollan.

Libertad académica, reforma, reestructuración y creatividad docente constituyen cuatro dimensiones que implican controversias y análisis políticos y éticos y que generan entrecruzamientos particulares que definen la naturaleza y el impacto de la innovación didáctica emergente.

Capítulo 5

La dimensión metodológica en los estudios de casos sobre innovación

En este capítulo se recopilan conceptualizaciones sobre la naturaleza de los estudios de casos para la investigación didáctica. Se exploran las potencialidades y los riesgos, se justifican las líneas de trabajo asumidas para esta investigación particular y se realizan algunos señalamientos acerca de la importancia de generar nuevos estudios de casos para la investigación didáctica y para la enseñanza de la didáctica.

5.1. Caracterización de los estudios de casos

Se han recopilado definiciones sobre los estudios de casos generados por especialistas en metodología de la investigación en educación, las que enumeramos a continuación.

Sharan Merrriam (1998) define el estudio de casos como una descripción y análisis intensivo y holístico de una instancia, fenómeno o unidad social.

Mathew Miles y Michael Huberman (1994) grafican el estudio de casos con un círculo con un corazón en el centro. El corazón es el foco del estudio y el círculo define los bordes del caso. Lo que no será estudiado queda fuera del círculo.

Jacques Hamel (1993) concibe al estudio de casos como un estudio en profundidad, microscópico, en el que se presta especial atención a una totalidad por medio de la observación, la reconstrucción y el análisis.

El estudio de casos según Ivor Goodson y Rob Walker (1998) trata de describir y retratar, más que analizar y explicar. La narración captura el sentido personal y lo vincula con el sentido público, afirman los autores.

Nancy Zeller (1998) se ocupa de explorar la posibilidad de encontrar un lenguaje más eficaz para hablar de la enseñanza y de la investigación sobre la base de estudio de casos.

Las estrategias narrativas en el informe de casos se apoyan para Zeller (1998) en dos supuestos: el primero es que el objetivo principal de un caso es crear comprensión (y no predicción o control), y el segundo es que una narrativa de caso, a diferencia de un informe técnico en investigación, debe ser un producto en vez de un registro de la investigación. La autora, además, establece diferenciaciones entre las concepciones positivistas y no positivistas. Los investigadores no positivistas han recuperado, según ella, nuevos enfoques para la construcción de los casos tales como los esquemas y ejes de trabajo de la corriente del nuevo periodismo, de la no ficción creativa y hasta de la ficción.

Sophie Haroutunian- Gordon (1998) entiende la narrativa como una actividad doble: contar historias acerca de uno mismo o de otras personas que uno conoce directa o indirectamente y, por otro lado, referirse a historias parcialmente formuladas, para destacar algún punto. Se sienten las alegrías, los pesares y los problemas de los personajes.

Roger Shank (1990) afirma que la gente piensa en términos de relatos. La comprensión del mundo se deriva de aquellos relatos que hemos comprendido con anterioridad, los nuevos eventos o problemas son comprendidos con referencia a los viejos y los explicamos utilizando relatos. Los científicos, dice Schank, tienen relatos prototípicos de éxitos y fracasos

que utilizan para abordar nuevos problemas. Los historiadores tienen relatos favoritos, en términos de los cuales comprenden y explican el mundo. Los relatos son básicos para el proceso de pensamiento humano; la inteligencia puede ser concebida como la capacidad para recordar según propósitos.

Robert Stake (1994) afirma que el estudio de casos no es una opción metodológica, sino una elección del objeto a ser estudiado. El estudio de casos refiere tanto al proceso de aprendizaje sobre el caso como al producto de nuestro aprendizaje. El caso posibilita, para Stake, una experiencia vicaria que constituye una base importante para refinar las opciones de acción y las expectativas. El propósito del estudio de casos no es representar el mundo, sino al caso, y la utilidad de investigarlo constituirá una extensión de la experiencia tanto para prácticos como para responsables de la definición de políticas. Se abandona la pretensión de la generalización, y se pone énfasis en la selección de aquellos componentes de la realidad que reúnen las condiciones de pertinencia y consistencia y que habilitan la comprensión.

Por su parte, la enseñanza mediante el estudio de casos se utiliza para ilustrar una cuestión, una condición o categoría. De manera singular las ideas pedagógicas se estructuran, resaltan, subordinan, conectan, contextualizan, ilustran. Quien los elabora agrega su significado personal sobre eventos y relaciones y sabe que el lector sumará y restará, inventará y dará forma, reconstruyendo el conocimiento en formas que le resulten útiles.

Stake (1994) afirma que los estudios de casos se constituirán con el tiempo en el método preferido de investigación porque están en armonía epistemológica con la experiencia del lector. Si los lectores de los informes son personas que pueblan nuestros hogares, escuelas, gobiernos e industrias, y si tenemos que ayudarles a entender los problemas y programas sociales, hemos de percibirlos y comunicarlos de forma que se adapten a sus conocimientos actuales, indica Stake. En su mayoría, esas personas han

adquirido sus conocimientos tanto a través de la experiencia directa como de la experiencia vicaria.

Se pregunta Eisner (1998) sobre qué bases hacemos generalizaciones y aprendemos lecciones y qué lecciones podemos aprender de las experiencias no azarosas (con referencia al muestreo al azar), $N=1$ que afrontamos diariamente. Para Eisner que el saber no es un material inerte descubierto a través de la investigación, sino que es un recurso que vive en las biografías, pensamientos y acciones de los individuos.

Un problema clave en el estudio de casos reside en el propio proceso de selección. Stake (1994) diferencia tres tipos de casos en función de la intencionalidad del investigador: intrínseco, instrumental y colectivo. El caso intrínseco es seleccionado no porque sea representativo de nada, ni para confirmar hipótesis previas, sino a partir de una preocupación por conocer un caso particular. El caso instrumental se elige para obtener conocimientos que permitan validar o no una determinada teoría o principio. El caso colectivo se supone representativo y proporciona información susceptible de ser generalizada.

Judith Goetz y Margaret Le Compte (1988) distinguen diferentes tipos de muestreos según propósitos. Algunos de los tipos más comunes son: casos ideales, casos únicos y casos seleccionados por red, cadena o bola de nieve. Los casos ideales- típicos son aquellos más deseables en una población, se encuentran en el mundo real y se ajustan a la investigación de forma óptima. Los casos únicos son poco corrientes o raros y existe alguna dimensión o atributo que no puede provocarse intencionadamente a causa de prohibiciones éticas, porque tuvo su origen en un accidente o por imposibilidades empíricas o históricas. Los casos seleccionados por red, cadena o bola de nieve se consiguen aplicando una estrategia a través de la cual el investigador entra en el campo y toma contacto con sus informantes claves y se acerca de este modo a las unidades relevantes del estudio. El investigador comienza

entablado relación con un número pequeño de personas del escenario. Son estas personas quienes lo contactan y derivan a otras que formarán parte de su muestra.

Esta metodología se inscribe dentro de lo que Sirvent (1997) denomina lógica cualitativa o intensiva y que caracteriza como aquella que permite generar teoría a partir de la inducción analítica y profundizar el significado que los actores le atribuyen al hecho social y generar de este modo, procesos de comprensión profunda de una totalidad. Esta lógica que enmarca los estudios de casos, hace posible construir los esquemas conceptuales más adecuados a las realidades que se estudian a partir de la información empírica. La lógica cualitativa no busca explicar, busca comprender. No se asienta sobre la neutralidad valorativa, sino por el contrario, se fundamenta en la explicitación de supuestos ideológicos y emociones. Permite llegar a retratar el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones, la trama histórica, en ocasiones plena de contradicciones que dan sentido a las vidas personales y profesionales y las fuerzas contradictorias de origen político, social y cultural que se entranan y expresan en los casos que se relatan. Estos casos pueden construir a partir de procesos espiralados de combinaciones de obtención de información empírica y análisis.

5.2. Potencialidades y riesgos de los estudios de casos

En numerosos estudios se analizan las potencialidades de los estudios de casos en comparación con otro tipo de estrategias metodológicas. Estas potencialidades serán sintetizadas a continuación, pero, sin embargo, nos interesa especialmente, desde nuestra perspectiva realizar también un análisis de los riesgos que entraña.

Las potencialidades que se suelen atribuir a los estudios de casos (Cohen y Manion, 1989) son las siguientes:

- Son estudios al “ras del suelo”, y están en armonía con la propia experiencia del lector.
- Reconocen la complejidad de los hechos sociales.
- Considerados como productos, pueden formar un archivo de material descriptivo rico para admitir una reinterpretación subsiguiente, por parte de investigadores y usuarios que sostengan objetivos diferentes a los que guiaron al investigador original.
- Los hallazgos pueden interpretarse directamente y ponerse en práctica.
- El lenguaje y la forma de presentación de este tipo de estudios es de fácil interpretación para audiencias o públicos discímiles.

Los riesgos que nosotros identificamos en esta investigación sobre la innovación en la enseñanza constituida alrededor de los casos, son los siguientes:

- Podrían interpretarse los casos como ideales imposibles de ser alcanzados.
- Podría reconocerse como irrepetibles las condiciones en las cuales el caso bajo análisis fue posible: las virtudes del líder, las condiciones sociopolíticas, los recursos financieros que lo posibilitaron, el desarrollo de políticas educativas que lo favorecieron, la formación del o de los líderes de esa propuesta, la constitución de un grupo que lo llevó adelante y supo cómo comunicar sus logros, el tiempo de trabajo y reflexión que lo acompañó, una comunidad a la que se ofrecía una resolución de un problema prioritario y que por lo tanto ofrecía su apoyo incondicional, el prestigio o el clima de trabajo de las instituciones educativas que los albergaron.
- El caso podría haber sido presentado de manera tal que se hayan sobredimensionado los aspectos positivos y se hayan aplicado estrategias

que permiten suavizar o ocultar los defectos, dificultades, errores u obstáculos.

- El caso podría ser mostrado como ejemplo digno de ser emulado por cualquiera y en el marco de cualquier tipo de institución, sin que esto sea posible desde un punto de vista práctico.
- Podría transmitirse un mensaje individualista, aislado, autónomo, voluntarista.
- El caso podría interpretarse como ejemplo de coherencia entre concepciones y prácticas a otros profesionales que quizás dispongan la habilidad de llevar adelante prácticas valiosas, pero que no dispongan de las habilidades necesarias para registrar, documentar o comunicar con claridad las características de sus propias innovaciones o que incluso desconozcan las concepciones subyacentes, razón por la cual estén impedidos de visualizar sus propios méritos.
- Podría transmitirse el clima de euforia de los pioneros, vanguardistas, o creadores de una propuesta que otros no podrán replicar.
- Los lectores podrían extraer un procedimiento a partir del análisis del caso independizándolo del contenido.
- Las estrategias narrativas que lo acompañan y lo constituyen podría llevar a los lectores a creer que el caso pertenece más al mundo de la ficción que al de la realidad.

Potencialidades y riesgos dan cuenta, no de un análisis dicotómico, sino de una propuesta interpretativa a la hora de analizar epistemológicamente los estudios de casos.

5.3 El estudio de casos en esta investigación

El diseño elegido para esta investigación es el diseño de casos múltiples comparados, dado que las innovaciones ocurren en diferentes sitios. La estructura comparativa se repite en conjunción con diferentes ejes conceptuales (Yin, 1994 ; Merriam, 1998). Damos cuenta también de esta propuesta en el cuadro síntesis comparativo. Esta opción se realizó por medio de una red o bola de nieve. Esta estrategia consistió en identificar informantes calificados que conocían docentes, que a su vez conocían otros docentes que pudieron recomendar casos ricos en información y asimilables como buenos ejemplos para el estudio.

Consideramos que el estudio de casos era una opción especialmente apta para el análisis y la interpretación de propuestas de innovación didáctica emergente, en particular referidos al nivel medio. En el nivel medio, dada la autonomía amplia con la que trabajan los docentes, aún cuando integren equipos extendidos en departamentos del área curricular específica o aun cuando su trabajo se integre con una propuesta institucional en relación con la enseñanza en una disciplina específica, permite ser aislado más fácilmente para ser estudiado con autonomía relativa respecto del marco institucional. Esta posibilidad podría repetirse, a nuestro juicio, en el nivel superior, pero no así en el nivel inicial y primario, donde podrían construirse lo que los investigadores denominan “viñetas” o “fotografías” de la práctica de aula.

Es preciso aclarar que no fueron entrevistados los estudiantes. Consideramos que para estudiar la enseñanza es imprescindible contar con diferentes técnicas que permitan recabar información sobre la posición del docente: entrevistas, observaciones de clases y análisis de documentos. Seguramente la visión y la producción de los estudiantes hubiera aportado más información sobre las experiencias de innovación, pero dado el encuadre de este trabajo: de tipo individual, no subsidiado por una institución

financiadoras y elaborado con el fin de acreditar estudios de posgrado, entendimos que de encararse algún tipo de intervención para recoger la opinión de los alumnos, esta hubiera significado adentrarnos de manera muy cercana a la evaluación, más que investigación, de la propuesta de innovación emergente, situación que no creemos pertinente desde un punto de vista ético. Las evaluaciones de proyectos educativos requieren de otras condiciones que no son las aquí descritas. Las investigaciones lideradas por equipos, subsidiadas por organismos financiadores y en las que los docentes participan como parte de los equipos de investigación demarcan sí, un encuadre que permite, desde un punto de vista ético recoger información sobre la opinión o el desempeño de los estudiantes. Otra situación que imaginamos hubiera abierto a la recolección de información acerca de los estudiantes se hubiera suscitado, por solicitud de los docentes investigados o directivos de la institución educativa que alberga la innovación didáctica emergente.

Para la elaboración de este estudio se llevaron a cabo extensas entrevistas en profundidad con los docentes, se realizaron observaciones de clases *in situ*, y se analizaron documentos (videos, programas de estudio, obras literarias, fotografías).

Se utilizaron múltiples fuentes de evidencia que convergen acerca del mismo repertorio de cuestiones, se ensamblaron las evidencias en el informe final, y se establecieron cadenas de evidencias, es decir, vínculos explícitos entre las preguntas, los datos obtenidos y las conclusiones (Yin, 1994).

- Entrevistas

Las entrevistas desarrolladas fueron conversaciones guiadas por un propósito (Merriam, 1998), en este caso, obtener un tipo especial de información: conocer qué había en la mente de los docentes y cuál era su perspectiva personal sobre la innovación didáctica.

Las entrevistas fueron llevadas a cabo en los lugares de trabajo, en la sala de profesores de la escuela y en los hogares de los profesores, grabadas en audio y luego transcritas en forma literal. Tuvieron una duración de dos horas aproximadamente. Cada uno de los entrevistados ofreció documentación que permite profundizar nuestra comprensión de cada una de las propuestas.

Los temas que se trataron en las entrevistas se referieron a:

- . Descripción de la propuesta innovadora.
 - . Fundamentación de la propuesta innovadora.
 - . Participación y compromiso de los estudiantes, las familias y la institución escolar con la propuesta.
 - . Valoraciones de los colegas.
 - . Estudios de los profesores.
 - . Intereses culturales de los profesores.
- Observaciones de clases

Goetz y Le Compte (1988) señalan que lo que uno observa depende del tema y del marco teórico conceptual al que adhiere.

Se han observado sólo, clases correspondientes al Caso 2, dado que se consideró que la observación podía aportar un elemento adicional. La observación resultó de gran utilidad, especialmente para visualizar de qué modo se mostraban en la acción en la clase, dos principios pedagógicos que la profesora había anticipado en la entrevista: la lectura de textos como base de la enseñanza de la literatura, la interpretación de aquello que se lee, la intertextualidad, los vínculos con el cine y con la realidad política y cultural de actualidad, con la historia, y el análisis el discurso del poder.

Creemos importante señalar que la observación no hubiera resultado de tanto interés como resultó, de no haber estado precedida por una extensa

entrevista a la profesora. Esto nos lleva a pensar que cuando se realizan observaciones no sólo es necesario disponer de concepciones pedagógicas específicas, sin también conocer con anterioridad en qué consiste la propuesta de enseñanza del docente que se observa.

- Análisis de documentos

Para el Caso 1, *Guiños al presente*, se han analizado los cinco videos producidos por el profesor entrevistado y su equipo, los que se consideran pertenecientes al género documental pedagógico.

Para el Caso 2, *Identidades*, se han analizado algunas de las obras literarias que la profesora propone con el fin de detectar su conexión con los ejes temáticos, propuestas de actividades e informes evaluativos de la profesora.

Para el Caso 3, *La oportunidad de ver*, se han analizado las fotografías utilizadas por la docente para la enseñanza. Toda la documentación analizada consta en el anexo documental que acompaña a esta tesis.

Finalmente, deseamos aclarar en relación con la metodología que nos interesó especialmente la definición que, sobre el estudio de casos, presentan Matthew Miles y Michael Huberman (1994), al graficarlo con un círculo con un corazón en el centro. Esta imagen posibilita entender que para que una experiencia de innovación didáctica pueda ser constituida en caso, tiene que poder visualizarse con claridad qué será ubicado como corazón, qué quedará dentro del círculo y qué fuera de él. No toda experiencia didáctica tiene rasgos definidos como para ser constituida en caso. Los estudios de casos no son proyectos a futuro, no son planificaciones, no son ideas que tienen que ser probadas. Por el contrario, se opera desde una lógica inversa. Son reconstrucciones de experiencias de enseñanza consolidadas y legitimadas que guardan la consistencia y generatividad que habilitan distintas vinculaciones con obras de la pedagogía, con obras de la literatura y otro tipo de producciones culturales. El caso es relatado, por lo tanto puede ser analizado

su discurso. El caso es representativo de ideas didácticas, por lo tanto es también útil para enseñar didáctica. El caso, desde nuestra perspectiva, permite avanzar en la construcción de una nueva agenda para la didáctica.

El caso se enlaza de manera clara con una concepción que no busca representatividad sino pertinencia, que no busca muestras y se arriesga a construir conocimiento por medio del estudio de lo no habitual, con la mirada puesta en el aprendizaje genuino y en el acortamiento de las diferencias entre proceso y producto de la investigación didáctica.

El caso permite abrir el juego a la formulación de preguntas y da lugar a la necesidad auténtica de comprender mejor cómo y por qué se piensa o se actúa de una manera determinada en educación y de qué modo los profesionales de la educación encuentran soluciones a problemas no resueltos con anterioridad, problematizan segmentos que eran visualizados como no conflictivos y generan, de manera no anónima, las condiciones adecuadas para innovar.

Tal como lo indica Stake (1998), quien se dedique a la selección y estudio de casos pertinentes para continuar la construcción del campo de la didáctica habrá de actuar como defensor, para descubrir los mejores argumentos, habrá de ser evaluador, para considerar con atención méritos y defectos, habrá de ser teórico para ilustrar aquello que lo hace complejo, habrá de ser biógrafo, para poder contar una historia, y fundamentalmente, habrá de ser docente, para poder explicar lo que los lectores necesitan saber.

■ Conclusiones

En este trabajo se ha estudiado la innovación didáctica emergente entendida como propuestas de enseñanza generadas por docentes de aula, por ruptura y oposición con prácticas vigentes consolidadas, profundamente ensambladas con el contenido curricular disciplinar, que atienden tanto a los intereses culturales de los docentes que las diseñan y lideran como a los de sus estudiantes.

El estudio de casos aparece como una metodología privilegiada para su análisis, especialmente cuando de lo que se trata es de analizar sean propuestas del nivel medio, dada la posibilidad de ser indagada de manera relativamente autónoma respecto de otras prácticas y enfoques institucionales. En los niveles primario e inicial es posible estudiar viñetas o fotografías de la práctica, historias de vida o propuestas institucionales. El estudio de casos es apto, desde nuestro punto de vista, también para el nivel universitario, donde las condiciones de autonomía amplia, son similares a las del nivel medio. El campo de la innovación educativa es claramente extenso, puede referir a nuevas misiones, nuevos productos, nuevos actores y relaciones entre los actores, nuevas organizaciones, nuevos métodos pedagógicos. La literatura y el cine pueden constituirse en dos recursos interesantes a la hora de estudiar procesos de documentación y registro de innovaciones didácticas emergentes, dado que en sus producciones pueden encontrarse formas de comunicación armónicas con los estudios de casos.

Los conceptos, cuyo entrecruzamiento da sentido a la innovación didáctica seleccionados aquí, son los conceptos de libertad académica y reforma, referidos al contexto nacional, regional y local, el concepto de reestructuración, referido al contexto institucional y el concepto de creatividad, referido a la actividad docente.

Por otra parte, el análisis de las metáforas, de cuyo poder interpretativo da cuenta, la historia de la ciencia en general y de la pedagogía en particular, permiten mejorar las modalidades de comunicación entre los diferentes grupos de actores sociales interesados en la innovación educativa.

Estos análisis adquieren significación en el marco de una nueva agenda para la didáctica que busca una nueva selección de constructos centrales que se alejen de la visión tecnocrática, prevaleciente en la década del 70 que ubicaban como foco de atención las categorías clásicas de objetivos, contenidos, actividades y evaluación.

Una propuesta de trabajo colaborativo entre universidades y escuelas permitirá estrechar vínculos entre investigación y la práctica educativa y asumir una responsabilidad compartida en el marco de una comunidad intelectual preocupada por mejorar la investigación, el desarrollo curricular y las prácticas de la enseñanza.

Esperamos que este estudio sea de interés para futuros docentes y docentes en ejercicio, quienes puedan reconocer en la descripción de los casos y en la interpretación que de ellos se realiza, sus propias intenciones de clases a ser concretadas en el futuro, clases recientemente vividas y recuerdos de clases del pasado.

Suponemos también que este estudio se constituirá en antecedente de trabajo para futuros maestrandos con el fin de que puedan construirse nuevas orientaciones en la investigación didáctica.

Aspiramos a que este estudio se continúe en otro, que consistirá básicamente en registrar, documentar e interpretar los recuerdos y reflexiones que sobre docentes innovadores del nivel medio, puedan ofrecer personas creativas pero alejadas de los ámbitos educativos, especialistas reconocidos en educación y especialistas de otros campos de las ciencias sociales, con el fin de continuar este camino de construcción de relatos a partir de relatos, para que

vuelvan a ser contados en las aulas de formación docente y para que ofrezcan nuevas ideas para enriquecer la práctica docente.

Esto sólo será posible en un ámbito de democracia y libertad académica en donde la innovación didáctica gane su espacio social y sea reconocida y valorada por una sociedad que todavía no recompensa la labor de los docentes como debiera, y que genera un círculo sin fin en el cual no se innova porque se da por supuesto que no habrá reconocimiento y donde no se otorga reconocimiento porque se da por cierto que no existe innovación didáctica que lo merezca. Esta sociedad aun está a tiempo de cambiar de actitud si se lo propone. Los docentes que evitan la innovación también.

Buenos Aires, marzo de 1999

■ Referencias bibliográficas

- Adler, Patricia y Adler, Peter (1994) "Observational techniques" en Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (editors). *Handbook of qualitative research*. New York: Sage.
- Alexander, Patricia; Murphy, K. Y Woods, B. (1996) "Of squalls and fathoms: navigating the seas of educational innovation" en *Educational Researcher* N° 3. Vol. 25.
- Angulo Rasco, José Félix (1994) "Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo" en Angulo, José Félix y Blanco Nieves (coordinadores) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Aljibe.
- Angulo Rasco, José Félix (1990) *Innovación y evaluación educativa*. Málaga: Secretariado de Publicaciones.
- Autores Varios (1998) *Résumes des communications. Biennale del l'éducation et de la formation. Débat sur les recherches et les innovations*. París: La Sorbonne-Le CNAM.
- Autores Varios (1995) *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana
- Autores Varios (1991) *Léxicos- Ciencias de la Educación- Tecnología de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Autores Varios (1990, abril) "Restructuring, what is it?" en *Educational Leadership*. Vol. 47. N° 7. ASCD.

- Barthes, Roland (1992) "Literatura/Enseñanza" en Bombini, Gustavo (compilador) *Literatura y educación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Beattie, Mary (1995) *Constructing professional knowledge in teaching. A narrative of change and development*. New York: Teachers College.
- Bisquerra, Rafael (1996) *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Madrid: CEAC.
- Boix Mansilla, Verónica y Gardner, Howard (1997, enero) "Of kinds of disciplines and kinds of understanding" en *Phi Delta Kappan* Vol. 78. N° 5.
- Bolívar, Antonio (1996) "El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización" en Pereyra, Miguel y otros (compiladores) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Madrid: Pomares-Corredor.
- Bruner, Jerome (1997) *La educación: puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, Jerome (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Burke, Peter (1996) "Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro" en Burke Peter (editor) *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Universidad.

- Camilloni, Alicia (1998) "Constructivismo y educación" en Baquero, Ricardo y otros en *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Camilloni, Alicia (1996) "De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica" en Camilloni, Alicia y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.
- Cané, Miguel (1995) *Juvenilia*. Buenos Aires: Colihue.
- Carbone, Graciela (1988) "Prólogo" en Gimeno Sacristán, José. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Buenos Aires: Rei Argentina.
- Carretero, Mario (1998) "La investigación europea sobre enseñanza y aprendizaje" en *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Carretero, Mario (1996) "El poder de las metáforas" en *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Cohen, Louis y Manion, Lawrence (1989) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Contreras, José Domingo (1990) *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Barcelona: Akal Universitaria.
- Corominas, José (1988) *Diccionario etimológico de la lengua española*. Madrid.

- Cros, Françoise y Adamczewski, Georges (1996) *L'innovation en éducation et en formation*. París: De Böeck Université.
- Cros, Françoise (1996) "Définitions et fonctions de l'innovation pédagogique: le cas de la France de 1960 à 1994" en Bonami, Michel y Garant, Michèle (Editores) (1996) *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement*. París: De Böeck Université.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1998) *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós Transiciones.
- Davini, María Cristina (1996) "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales" en Camilloni, Alicia y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.
- De la Torre, Saturnino (1994) *Innovación curricular. Procesos, estrategias y evaluación*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Denevi, Marco (1998) *Juan Nielsen. Retrato de un maestro*. Buenos Aires: Ediciones Unilat.
- Edelstein, Gloria (1996) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en Camilloni, Alicia y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.
- Eisner, Elliot. (1998) *El ojo iluminado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador.

- Estebaranz García, Araceli (1994) *Didáctica e innovación curricular*. Universidad de Sevilla: Secretariado de Publicaciones.
- Fernández, Lidia (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós. Grupos e Instituciones.
- Fontana, Andrea y Frey, James (1994) "Interviewing. The art of science" en Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (editors). *Handbook of qualitative research*. New York: Sage.
- Fullan, Michael (1998) "The meaning of educational change: a quarter of a century of learning" en Hargreaves, Andy y otros (editors) *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Garant, Michèle (1996) "Modèles de gestion de l' établissement scolaire et innovation" en Bonami, Michel y Garant, Michèle (editores) en *Systemes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement*. París: De Bœck Université.
- García, Carlos Marcelo (1996) *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Gardner, Howard (1995) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Educador.
- Gardner, Howard (1995) *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós Testimonios.
- Glickman, Carl (1990, abril) "Open accountability for the '90: between the pillars" en *Educational Leadership* Vol. 47. N° 7.

- Goetz, Judith y Le Compte, Margaret (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, Gabriel (1998) *Historia del ajedrez*. Buenos Aires: Planeta.
- Gómez Da Silva, Guido (1998) *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goodson, Ivor y Walker, Rob (1998) “Contar cuentos” en Mc Ewan, Hunter y Egan, Kieran (editores) *La narrativa en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hamel, Jacques (1993) *Case study methods*. New York: Sage.
- Hargreaves, Andy (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Haroutunian-Gordon, Sophie (1998) “El papel de la narrativa en la discusión interpretativa” en Mc Ewan, Hunter y Egan, Kieran (editores) *La narrativa en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hodder, Ian (1994) “The interpretation of documents and material culture” en Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (editors). *Handbook of qualitative research*. New York: Sage.
- House, Ernest (1994) *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- House, Ernest. (1988, mayo-agosto) “Tres perspectivas de la innovación: tecnológica, política y cultural” en *Revista de Educación* N° 286.

- Imbernon, Francisco (1996) *En busca del discurso educativo: la escuela, la innovación educativa, el curriculum el maestro y su formación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Jackson, Philip (1968) *La vida en las aulas*. Madrid: Marova
- Langellier, Kristin y Peterson, Eric (1997) "Las historias de la familia como estrategia de control social" en *Narrativa y control social. Perspectivas críticas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lewandowski, Theodor (1995) *Diccionario de lingüística* Madrid: Cátedra
- Libedinsky, Marta (1998, agosto) "Experiencias vicarias en educación a través del estudio de casos" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) N° 12. Año VII*.
- Lightfoot, Sara (1983) *The good high school. Portraits of character and culture*. New York: Basic Books.
- Lipman, Matthew (1997) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Litwin, Edith (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

- Lucarelli, Elisa (1996, junio) “La construcción de la articulación teoría-práctica en las cátedras universitarias: búsquedas y avances” Instituto de Ciencias de la Educación- Facultad de Filosofía y Letras- Universidad de Buenos Aires.
- Lucarelli, Elisa y Donato, María. (1995, septiembre) “La innovación en el aula universitaria: el eje teoría-práctica como dinamizador de la estructura didáctico curricular” Primer Encuentro Nacional La Universidad como Objeto de Investigación- Universidad de Buenos Aires.
- Luzuriaga, Lorenzo (1960) *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Losada
- Marsollier, Christophe (1998) *Les maîtres et l'innovation. Ouverture et résistance*. París: Anthropos.
- Mc Ewan, Hunter y Egan, Kieran (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Merriam, Sharan (1998) *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Miles, Matthew (1998) “Finding keys to school change: a 40-Year Odyssey” en Hargreaves, Andy et al (editors) *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Moliner, María (1996) *Diccionario del uso del español*. Madrid: Gredos.
- Mumby, Dennis (1997) “Introducción: narrativa y control social” en *Narrativa y control social. Perspectivas críticas*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Olson, David (1994) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Palacios, Jesús (1984) *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Pereyra, Miguel Angel y otros (1996) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.
- Pérez Gómez, Angel (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Ángel y Gimeno Sacristán, José (1994) *Evaluación de un proceso de innovación educativa. Evaluación educativa*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- Perkins, David (1995) *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Phillips, D.C. (1996) "Philosophical perspectives" en Berliner, David y Calfee, Robert (editors) *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Raths, Louis; Wassermann, Selma y otros (1991) *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*. Buenos Aires: Paidós Studio.
- Salguero, Manuel (1997) *Libertad de cátedra y derechos de los centros educativos*. Barcelona: Ariel.
- Savater, Fernando (1997) *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

- Schank, Roger (1990) *Tell me a story. Narrative and intelligence*. Evanston: Northwestern University Press.
- Scheffler, Israel (1989) "Educational metaphors" y "Four languages of education" en *In praise of the cognitive emotions*. New York: Routledge.
- Sirvent, María Teresa (1997) "Los distintos modos de operar en investigación social" Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Sizer, Theodore (1992) *Horace's compromise*. New York: Houghton Mifflin.
- Souto, Marta (1996) "La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal" en Camilloni, Alicia y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.
- Stake, Robert (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Stake, Robert (1994) "Case studies" en Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (editors) *Handbook of qualitative research*. New York: Sage.
- Stone Wiske, Martha (1995) " A cultural perspective on school-university collaboration." En Perkins, David; Schwartz, Judah; Maxwell West, Mary; Stone Wiske, Martha (editors) *Software goes to school. Teaching for understanding with new technologies*. New York: Oxford University Press.
- Taylor, Steve y Bogdan, Robert (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Studio.

- Trilla Bernet, Jaume (1996) "Escuela tradicional. Pasado y presente." en *Cuadernos de Pedagogía* N° 253.
- Trilla Bernet, Jaume (1985) *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.
- Tyack, David y Cuban, Larry (1995) *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wise, Arthur (1990, abril) "Six steps to teacher professionalism" en *Educational Leadership* Vol. 47. N° 7.
- Wittrock, Merlin (1989) *Investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Yin, Robert (1994) *Case study research. Design and methods*. New York: Sage.
- Young, Robert (1992) "Una tradición en crisis (Gran Bretaña)" en Bombini, Gustavo (compilador) *Literatura y educación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Zoppi, Ana María y otros (1995) "El pensamiento en la práctica de los docentes generadores de innovaciones curriculares" Segundo Informe Académico. San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy. Secretaría de Ciencia, Técnica y Estudios Regionales.