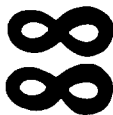


MEDIACIONES EN LOS PROCESOS DE CAMBIO PEDAGOGICO- DIDACTICO.

Avances de investigación.

ESTELA COLS*



* Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Becaria CONICET (Perfeccionamiento) en el IICE. Auxiliar docente de la cátedra Didáctica I, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Directora: Lidia Fernández.

Introducción

Desde hace algún tiempo, el tema del cambio ha pasado a ocupar un lugar central en el campo educativo y son muchas las voces que proclaman la urgencia del mismo. Numerosos pensadores han contribuido, también, a generar la idea de que el cambio y el movimiento constituyen un rasgo típico y -a la vez necesario- de nuestro tiempo y por ello personas e instituciones deberían estar capacitadas para hacer frente a situaciones de esta índole.

A su vez, la historia reciente de nuestro país nos muestra los numerosos intentos por producir cambios en la enseñanza brindada en las escuelas, fundamentando, muchas veces, la necesidad de los mismos en el avance de la teoría pedagógica. Estas tentativas se vieron cristalizadas en la elaboración de proyectos de reforma y en la introducción de modificaciones dentro del sistema de diversa índole y magnitud.

Sin embargo desconocemos en gran medida el carácter real de estos procesos más allá de la formulación de las propuestas de cambio y del impacto real de estas innovaciones en la práctica pedagógica de las escuelas.

En el presente artículo se presenta una síntesis del estado actual de avance de un trabajo de investigación acerca de la dinámica de los procesos de cambio pedagógico-didáctico. Específicamente, el estudio se centró en el análisis de un caso particular: la implementación de un nuevo documento curricular en las escuelas primarias de Capital Federal.

1. Los propósitos y supuestos

Al iniciar esta línea de investigación en 1989 se planteó como propósito general la posibilidad de alcanzar un conocimiento acerca de los procesos de cambio pedagógico, particularmente en la dimensión didáctica. Más específicamente, el problema central era describir la dinámica de la implementación de propuestas de cambio innovadoras -en grados diversos- surgidas en unidades centrales del sistema educativo.¹

Creemos que, ciertamente, una propuesta de esta índole encierra un cierto modelo acerca de cómo debe ser o cómo se espera que sea la tarea institucional y áulica; y está sustentada, generalmente, no sólo por fundamentos de carácter científico, sino también por una serie de concepciones de índole filosófico y políticas. Muchas veces, además, está cargada de expectativas sociales e institucionales en torno a lo que este cambio pueda significar, constituyéndose, de este modo, en un verdadero mandato que comienza a circular entre los distintos actores del sistema.

Configurada de este modo la propuesta de cambio, resulta interesante indagar de qué modo la misma llega finalmente a la institución y al docente; cuáles son las características del complejo "recorrido" que debe realizar. Sabemos que en un proceso de esta índole -en el cual

aparecen involucrados con mayor o menor grado de implicación sujetos, grupos e instituciones- son varias y diversas las determinaciones que entran en juego.

Asimismo, suponíamos que, si bien este mandato se estructura con carácter normativo para los miembros del sistema, existe a veces una cierta discontinuidad entre el plano de las intenciones/normas y el de las realidades que son reguladas por aquellas. Esta problemática se ubica más allá de los límites de lo que puede ser abordado desde un enfoque exclusivamente técnico, aunque por cierto creemos que tampoco excluye este nivel de análisis.

Con el problema así planteado, consideramos, como **hipótesis de trabajo, que, entre la propuesta tal como se origina -o tal como aparece en la versión escrita de los documentos producidos por las unidades centrales- y la práctica pedagógica institucional en sí misma es posible encontrar múltiples instancias mediatizadoras cuya existencia da lugar a procesos de transformación de la misma en diversos grados y sentidos.** De este modo, la dinámica misma de este procesos contribuye a que el modelo propuesto pueda sufrir modificaciones en su contenido y naturaleza, perdiéndose algunos elementos, agregándose otros o alterándose en algunos de sus aspectos.

La idea es en cierto modo semejante al concepto de trasposición didáctica planteado por Chevallard para hacer

referencia a la circulación de los saberes desde su contexto de producción hasta su "uso" en el ámbito didáctico y escolar. (Chevallard, 1985) Podríamos establecer una cierta analogía entre este tipo de trasposición y las sucesivas mediaciones -y modificaciones- que tienen lugar en el proceso de implementación de una propuesta de cambio tal como lo sugerimos anteriormente. Pero, además, el concepto de trasposición -en su sentido amplio- se refiere a los procesos de circulación del saber entre instituciones cuyo empleo del mismo está condicionado por las necesidades específicas que ellas registran. En este sentido, resulta particularmente apropiado para analizar, por ejemplo, en el proceso que tiene lugar en forma previa a la redacción del documento curricular definitivo -particularmente su encuadre teórico- o en la "traducción" de teorías pedagógicas, psicológicas, sociológicas, lingüísticas, etc. -que acompañan el cambio curricular- al ser difundidas entre los actores de un sistema -ya sea por vías formales como informales-.

Supusimos que un análisis minucioso de caso iba a permitir discriminar hitos recurrentes en este proceso

12⁸⁸



de mediación y esperábamos que entre ellos ocuparan un lugar significativo circunstancias vinculadas -por lo menos- a tres conjuntos de variables:

⟨ En primer lugar el constituido por el proceso mismo de difusión de la propuesta de cambio, como así también de capacitación del personal implicado en la situación.

En este sentido, nos preguntamos:

¿Cómo llega a la escuela y al docente esta propuesta de cambio? ¿Cuál es la "cantidad" y la "calidad" de la participación de los mismos en el proceso? ¿Qué estrategias se adoptan para preparar a los sujetos para llevar a cabo el mismo?

Ya en este nivel podría llegar a elaborarse una primera versión -o, posiblemente, varias- del modelo sustentado por la propuesta de cambio en mayor o menor medida semejante al original.

⟨ En segundo lugar, el conjunto de variables provenientes del papel que juega la institución escolar en sí misma cuya idiosincracia, cultura y estilo particular opera a modo de "filtro" que imprime sellos o matices peculiares a las propuestas provenientes del afuera -"tiñiéndolas", de algún modo- y elaborando también versiones particulares.²

En este sentido, nos preguntamos:

¿De qué modo "trabaja" la cultura institucional la propuesta de cambio? ¿Cómo operan los filtros institucionales haciéndola compatible con su idiosincracia? ¿Bajo qué condiciones una propuesta origina una revisión real de los modelos institucionales para el trabajo del aula?

⟨ En tercer lugar, se encuentra el conjunto de variables relativas a la figura del docente que por su función reguladora entre el ambiente externo e interno del aula selecciona, modifica, agrega matices personales, etc. Creemos que cada docente, a lo largo de su historia profesional, va configurando una cierta modalidad o estilo de llevar a cabo su tarea - que está sustentada, además, en una serie de creencias y concepciones acerca de la misma -. Es esta especie de matriz personal la que suponemos juega un papel mediador importante, actuando, inclusive como condición facilitadora u obstaculizadora del proceso de cambio.³

En este sentido, nos preguntamos:

¿De qué manera la cultura del trabajo de que es portador el docente influye en la concreción de la propuesta de cambio? ¿Qué tipo de modificaciones sufre para ajustarse a los estilos de desempeño? ¿Cuáles son los hechos que pueden convertir a un docente en experimentador interesado de la propuesta?

En función de todo esto la investigación quedó planteada como un estudio de caso en el que se pretendió describir el recorrido de una propuesta de cambio determinada y la manera en que la misma era interpretada y plasmada en la realidad cotidiana de la escuela y el aula, analizando la vinculación con alguna de estas instancias de mediación, particularmente -durante la primera etapa del trabajo- la de carácter institucional.

2. Características generales del diseño de investigación

El trabajo de investigación comprendió las siguientes etapas sucesivas:

1. Descripción de la propuesta de cambio.

1. a. Selección y análisis de una propuesta de cambio pedagógico-didáctico en el nivel primario del Sistema Educativo:

El caso seleccionado fue la introducción de un nuevo Diseño Curricular en los establecimientos dependientes de la Secretaría de Educación de la M.C.B.A. durante el período 1986.

Se llevó a cabo, en esta instancia, un análisis de contenido del documento curricular, como así también de algunos documentos considerados como antecedentes del mismo (trabajos de investigación realizados por la Secretaría de Educación durante 1984-85).

Además, se realizó una serie de entrevistas a informantes claves y gestores del proyecto, que pudieran aportar información significativa respecto de las características más relevantes del mismo y de su proceso de implementación.

En este punto, también, debió realizarse un trabajo que permitiera, en cierto modo, "operacionalizar" la propuesta curricular en términos de modalidades de desempeño docente sustentadas por ella. Para ello, se realizaron una serie de observaciones a docentes que han sido especialmente capacitadas y cuentan con apoyo técnico por ser miembros de una experiencia piloto de investigación. Se consideraron, además, otras fuentes documentales y bibliográficas.

1. b. Análisis de los diversos modos de difusión de la propuesta:

Para la realización de esta tarea se tuvo en cuenta, en primer lugar, la información proveniente de las entrevistas anteriormente citadas a gestores e informantes claves.

Además, se llevó a cabo un análisis de contenido de los documentos de capacitación para el personal docente -correspondientes al área de Lengua- que precedieron a la propuesta curricular (La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia -SICaDIS- Secretaría de Educación de la M.C.B.A. -Dirección General de Planeamiento, 1985).

1. c. Análisis de algunos puntos críticos de la propuesta de cambio:

El trabajo de análisis de documentos, como así también el material recogido a partir de las entrevistas, permitieron detectar algunos aspectos de la propuesta de cambio que se consideraron como puntos críticos particularmente en relación con el proceso de implementación de la misma (son los que se comentan en el apartado 3).

2. Descripción y análisis de la práctica pedagógica institucional:

2. a. El trabajo en las escuelas.

En este punto, se optó por un diseño comparativo, para lo cual se seleccionaron, como casos paradigmáticos, dos escuelas -consideradas significativamente diferentes por

informantes del propio sistema- con el propósito de efectuar un trabajo que permitiera estimar rasgos de los estilos institucionales de ambas tanto en relación a la dinámica como a los resultados del proceso de cambio:

El trabajo en las escuelas tuvo como primer propósito describir las prácticas pedagógicas vigentes pues constituyen, de acuerdo con la hipótesis planteada, la particular versión que cada establecimiento elabora del modelo de enseñanza planteado por la propuesta de cambio.

También era necesario, en esta etapa, recoger información que permitiera caracterizar a cada institución tanto en los aspectos estructurales (espacio, estructura organizativa y comunicacional, distribución de funciones, organización pedagógica, etc.) como dinámicos (percepciones e imágenes de los sujetos acerca de sí mismos, de la tarea, de los otros y de la institución, nivel de pertenencia institucional, cultura institucional).

Por último, también se intentaba caracterizar la dinámica institucional frente a la situación de cambio, teniendo en cuenta entre otros aspectos:

⟨ Grado de conocimiento de la propuesta.

⟨ Opiniones acerca de la misma. Grado de acuerdo/ desacuerdo con la misma.

⟨ Capacitación ad hoc recibida.

⟨ Participación en acciones relacionadas con la propuesta.

⟨ Obstáculos, temores, resistencias, dificultades frente a la situación de cambio.

⟨ Estrategias institucionales de implementación de la propuesta.

⟨ Logros obtenidos.

Para llevar a cabo este trabajo se realizaron observaciones de la práctica pedagógica y de la vida cotidiana en la escuela (clases, actos escolares, recreos, reuniones de maestras) y entrevistas con el personal docente, directivo y administrativo.

2. b. Tareas de análisis:

El análisis del material recogido en ambas escuelas se centró sobre los siguientes aspectos:

⟨ Caracterización de la institución en sus aspectos estructurales y dinámicos.

⟨ Descripción de los resultados institucionales de las escuelas y los desempeños de los docentes, de acuerdo al material proveniente de observaciones y entrevistas.

⟨ Comparación entre estos resultados y el modelo sustentado por la propuesta de cambio, con el propósito de estimar el tipo de concreción alcanzado por cada una de las instituciones.⁴

Es importante señalar aquí que, si bien esta instancia es relevante y necesaria dentro de la totalidad del trabajo, esta especie de contrastación modelo-realidad escolar no constituyó en modo alguno el fin último del análisis, sino que, justamente aportó un especie de sustrato empírico al mismo. El interés por comparar los dos conjuntos de datos no proviene de compartir una visión de los procesos de cambio que concibe a los mismos como una directa traslación de avances teóricos, resultados de investigación o propuestas innovadoras a la práctica pedagógica de las

escuelas. Sino que, es a partir del reconocimiento de la complejidad de este tipo de procesos y de las múltiples mediaciones existentes entre estas dos dimensiones de la realidad, como también del rol decisivo que en los mismos juegan los sujetos que protagonizan estos sucesos; que se hace necesario adoptar un enfoque comprensivo que permita ir un poco más allá de la posibilidad de determinar el éxito o no en la implementación de una propuesta y analizar de qué modo operan algunos de estos mecanismos mediadores.

⟨ Descripción de la dinámica institucional frente a la situación de cambio, desde la perspectiva del personal directivo y docente.

⟨ Estimación de aquellas características estructurales y/o dinámicas de la institución que pudieran estar vinculadas con la modalidad que había adquirido el proceso de cambio en cada escuela y en los productos alcanzados.

3. Algunas conclusiones

LA PROPUESTA DE CAMBIO EN LA VISION DE LOS SUJETOS.

En primer lugar, el análisis de los datos recogidos a través de entrevistas a informantes claves y gestores del proyecto, nos posibilitó el conocimiento de algunas características importantes tanto de la propuesta de cambio en cuestión como del proceso en sí mismo, que más tarde aparecieron vinculadas con lo que se vivía y había vivido en las escuelas.

En efecto, la propuesta era valorizada por algunos sujetos en muchos aspectos -su apertura, su espíritu, su fundamentación teórica-; pero también se advertían en ella algunos puntos críticos o de riesgo cuando se atendía, particularmente, a las posibilidades de su implementación en las aulas.

Significativamente, aquellos aspectos más altamente valorizados en términos positivos, como por ejemplo la mayor apertura y flexibilidad del diseño curricular en relación con el anterior, eran, a su vez considerados como un importante factor de riesgo, dadas las características que se señalaban en el sistema educativo municipal y en el personal docente.

Estos primeros análisis también mostraron que el proceso de cambio que se esperaba generar con la introducción de esta nueva propuesta curricular -considerada como proyecto pedagógico y no tan sólo como un cuerpo de contenidos de enseñanza-, revestía un carácter bastante complejo e implicaba un monto de transformación importante en muchos aspectos tanto de la vida institucional como del desempeño del rol de los docentes.

Ya en las escuelas, volvieron a aparecer este tipo de juicios acerca del proyecto curricular -aunque predominando en una de las instituciones una valoración global positiva, y, en la otra, una negativa- y fue posible ver el juego real en la práctica de aquellos aspectos rescatados como positivos, como así también el de los señalados como puntos de riesgo.

EL PROBLEMA DE LAS MEDIACIONES

Digamos, en primer lugar, que el caso escogido para realizar el trabajo -la introducción del diseño curricular 1986 -, nos enfrenta, por algunos de sus rasgos, a una situación con características particulares. Se trata, como dijimos anteriormente, de un modelo de diseño curricular en gran medida abierto -o, al menos, bastante más que los lineamientos curriculares de 1981- con prescripciones de carácter general; que establece algunos criterios para la acción de la escuela y del docente, pero que, justamente, requiere un trabajo de interpretación y de completamiento en instancias de concreción cada vez mayores, con lo cual lleva implícita la posibilidad de modificaciones y versiones diferentes según sean las diferentes circunstancias de su implementación.

Por consiguiente, puede plantearse la pregunta de cuáles son aquellas modificaciones deseables, consistentes con la propuesta -y que, por tanto, implican un desarrollo de la misma- y cuáles constituirían una distorsión significativa de sus criterios esenciales.

La situación se plantea del siguiente modo: Desde el espíritu mismo del proyecto, es positivo y hasta deseable que cada institución y cada docente -dentro de los márgenes de autonomía planteados- reelaboren ciertos lineamientos del documento y los desarrollen; pero, a su vez, al revestir el documento un carácter normativo, hay ciertos criterios que deben ser respetados para no alterar la esencia misma de la propuesta pedagógica planteada y esto hace que no todas las versiones del modelo sean igualmente deseables.

Hay espacios de normatividad y espacios de autonomía y la problemática reside en que algunas reelaboraciones de la propuesta curricular son más consistentes con los criterios expuestos en ella que otras.

Veamos esto en un ejemplo, tomado del área de Lengua.

En la fundamentación didáctica del área, se sostiene expresamente la posibilidad de que cada maestro opte por el método de iniciación a la lectoescritura que le parezca más apropiado de acuerdo con sus criterios profesionales. Pero, al mismo tiempo, se establecen algunos criterios teórico-metodológicos (Por ejemplo: trabajar con unidades significativas del lenguaje,

particularmente el discurso) que, de hecho, dejan excluidos algunos de esos métodos.

Analicemos, ahora, de qué modo se dio el juego de las mediaciones en este caso particular.

a) Instancias de difusión y capacitación:

Dijimos anteriormente que suponíamos que la primera mediación tenía lugar durante el proceso de difusión y comunicación de la propuesta de cambio desde las unidades centrales del sistema hasta las instituciones y los maestros, considerando aquí también las estrategias de capacitación a directivos y docentes implementadas con tal fin.

⟨ En este caso, para llevar a cabo la tarea de difusión, se optó por dar a conocer un anteproyecto mediante la

puesta en práctica de una estrategia de agentes multiplicadores, para después efectuar una consulta masiva. En este sentido, los datos obtenidos nos permitieron observar que, evidentemente, en esta instancia se presentaron algunas dificultades, como, por ejemplo, la heterogeneidad del grupo de multiplicadores en cuanto al tipo de formación y su compromiso con el proceso en marcha.

“Funcionó muy bien hasta los mil multiplicadores. De ahí a la escuela, no.”, señala uno de los testimonios; lo cual nos indica que en muchas ocasiones se pudo haber producido un corte importante en este punto que modificó, sin duda, la entrada de la propuesta original a la institución.

Sumemos a esto, el problema de la escasez de tiempo para realizar este trabajo y las resistencias, dudas y temores propios de las primeras etapas de un proceso de cambio.

Todo esto nos puede llevar a suponer que ya en el momento de difusión, tendiente a que todos los agentes del sistema conozcan el proyecto de cambio y lo discutan, el mismo pudo haber sufrido modificaciones, supresiones o agregados de aspectos.

En efecto, también en las escuelas, muchos docentes al ser consultados acerca de las características de esta propuesta pedagógica la describían en forma parcial o atribuyéndole rasgos no presentes en la versión original.

Podríamos decir, entonces, que si bien todas las escuelas tienen acceso al modelo original del proyecto en el documento curricular, a ellas y a sus docentes también llegan, por otras vías -algunas de carácter formal y otras más informales- versiones fragmentadas y/o modificadas del mismo. Citemos, por ejemplo, que algunas de las maestras de las escuelas seleccionadas se refieren a la propuesta para el área de Lengua con el rótulo de “la psicogénesis” o “el método de Emilia Ferreiro”, mientras que en el documento curricular este enfoque no ocupa en absoluto un lugar central, si bien es cierto que se mencionan algunos aportes



teóricos provenientes de esta línea.

(Para ampliar la preparación y acompañar el proceso de cambio, se realizaron algunas experiencias de capacitación para el personal docente y directivo. En forma previa a la puesta en vigencia del nuevo lineamiento curricular, se llevó a cabo el SICaDIS I -que se centró exclusivamente en el tema de la lectoescritura inicial-, cuyo impacto en los docentes debió ser fuerte, ya que es la experiencia más recordada y mencionada por los sujetos entrevistados. Además, por tratarse de una estrategia semipresencial, la participación de maestros fue importante en términos cuantitativos.

Posteriormente, para acompañar la puesta en práctica del diseño, vino el SICaDIS II, que abarcaba todas las áreas, pero su repercusión parece haber sido menor.

El análisis de los textos de los módulos que integraron el SICaDIS I, evidencia que el mensaje y el contenido de los mismos era en gran medida coherente con la propuesta curricular para el área de Lengua. Sin embargo, en el testimonio de algunos entrevistados -incluyendo a tutores- aparecen algunos aspectos críticos de la experiencia tales como la falta de preparación lo suficientemente sólida en algunos de los responsables de los talleres, la ausencia del contacto "cara a cara" y la escasa posibilidad de puesta en práctica de las diferentes propuestas en el marco de la experiencia.

b) El papel de los supervisores como comunicadores y posibles formadores:

Además de esta primera instancia de difusión y capacitación, el trabajo realizado mostró el papel importante jugado por los supervisores de cada distrito escolar, por encontrarse en una especie de escalón intermedio entre las unidades centrales y la escuela, pudiendo actuar en forma neutral o como facilitadores u obstaculizadores del proceso de cambio.

En este sentido, reiteramos que al tratarse de una propuesta curricular bastante abierta en comparación con la vigente hasta 1986, hace necesario un fuerte trabajo de desarrollo curricular, que garantice el acompañamiento y la capacitación para que los distintos niveles del sistema vayan "cerrando" y reelaborando de algún modo el diseño.

En este caso concreto, encontramos una gran heterogeneidad en el nivel de la supervisión, tanto en el grado de compromiso de los sujetos con el proceso de cambio como en su formación y capacitación respecto de la propuesta. Además, de acuerdo con los datos recogidos a través de las entrevistas, no hubo una estrategia de capacitación especialmente dirigida a este estrato del sistema.

Esto significó que, en la práctica, encontramos supervisores que participaron activamente en el proceso de elaboración y difusión del diseño, otros que también fueron capacitadores de docentes en el SICaDIS, otros que -si bien no ocuparon un rol de este tipo en las experiencias de capacitación- se sintieron atraídos por el proyecto y trataron de leerlo y comprenderlo para poder transmitirlo a otros; y otros que o bien no estaban demasiado comprometidos con la propuesta o no tenían un conocimiento

adecuado de la misma o estaban francamente opuestos a ella.

Por otra parte, si volvemos a la hipótesis de las posibles modificaciones ocurridas en las distintas etapas de un proceso de cambio a partir de su origen, podríamos decir que, la información obtenida -tanto en las primeras entrevistas a informantes claves como en el trabajo posterior en las escuelas- nos **permite suponer que en esta instancia de supervisión distrital pueden haber surgido nuevas versiones de la propuesta -más empobrecidas o enriquecidas que la original- aún teniendo en cuenta a aquellos supervisores con reales intenciones de promover el cambio.**

En efecto, si consideramos los testimonios de los que implementaron por sí mismos acciones de capacitación a nivel distrital, podemos observar que en sus descripciones de la propuesta aparecen diferencias, matices, aportes de otras líneas teóricas, etc. En algunos casos, inclusive, esto es también reconocido en forma expresa en sus relatos.

Además, según los informantes, el transcurso del tiempo permitió una mayor comprensión de la propuesta curricular por parte de ellos a la vez que dio lugar al surgimiento de nuevos aportes teóricos y a revisiones o reformulaciones de otros ya existentes -esto es particularmente significativo en el área de Lengua- que pudieron ser integrados por los sujetos a la versión original.

El trabajo posterior en las escuelas ratificó la importancia del nivel de supervisión en un proceso de este tipo, ya que, el distrito elegido está a cargo de un supervisor que ha encarado personalmente acciones de capacitación en el área de Lengua, logrando avances significativos en aquellos docentes que participaron de esta formación especial.

c) La propuesta de cambio en la dinámica institucional:

Pasemos ahora a considerar las variables de tipo institucional. En este sentido, cabe recordar que, de acuerdo con la hipótesis de trabajo que venimos manejando, suponíamos que la institución escolar, con sus características estructurales y dinámicas, su cultura y su estilo particular, operaba a modo de filtro, mediatizando las propuestas de cambio venidas del exterior, dando así lugar a la elaboración de nuevas versiones.

El trabajo en las escuelas permitió describir y analizar el comportamiento de dos instituciones -con ciertas características en común pero con modalidades de producción y culturas sustancialmente distintas- frente a la misma situación de cambio y, de este modo, poder plantear la posible vinculación entre algunos aspectos de carácter específicamente institucional y los rasgos asumidos por el proceso de implementación en cada caso.

Consideramos que llegados a este punto, hemos podido describir algunos hechos que hacen a la institución en tanto ámbito facilitador u obstaculizador de procesos de cambio. Sin embargo, si bien tenemos evidencias para considerar que ciertamente la versión que cada escuela elabora de la propuesta se desvía -en distinto grado- de su versión original, también es cierto que una definición más rigurosa

requiere de los análisis que se realizaran como próximo paso de la investigación. A través de ellos esperamos tener una descripción más minuciosa del conjunto de transformaciones a la versión original del modelo de cambio operadas a partir de la incorporación de la misma a la dinámica institucional.

Comentemos, entonces, brevemente, los resultados hallados hasta aquí respecto de este tema a partir del análisis de los datos referidos a las dos escuelas en las que se trabajó.

Con respecto al **primer caso**, se trata de una escuela que ha recibido de un modo bastante favorable el cambio curricular y, particularmente, la propuesta pedagógica que lo sustenta y lo ha convertido en parte integrante de su propio proyecto institucional.

Para que esto pudiera ocurrir, parece de vital importancia el papel jugado por la dirección del establecimiento que acordaba, en gran medida, con el planteo pedagógico del diseño y procuraba, entonces, que el trabajo cotidiano de la escuela fuera coherente con los criterios que de él se desprenden.

Se suma además otro factor que, de acuerdo a la información recogida, ha contribuido con este proceso. Nos referimos a la estrecha relación de trabajo existente

entre los miembros de la institución -no sólo el personal directivo sino también los docentes- y el supervisor del distrito. Este tipo de vínculo facilitó aún más la aceptación de la propuesta curricular y la decisión de intentar implementarla, ya que el supervisor también aparece como una figura comprometida con el proceso de cambio que además puede prestar asesoramiento técnico.⁴

De este modo, nos encontramos con un cierto consenso institucional con respecto a este tema y una situación bastante favorable en lo que se refiere a capacitación del personal docente -particularmente en el área de Lengua; ya que las maestras no sólo participaron de estos talleres sino también de otras experiencias vinculadas con la implementación de esta propuesta curricular (algunas hicieron el SICaDIS, otras fueron maestras multiplicadoras durante el momento de difusión del anteproyecto, etc.)

Creemos que algunos rasgos de la cultura institucional tuvieron también importancia decisiva en este proceso caracterizando el comportamiento frente a la situación de cambio.

En este sentido, el análisis nos presentó a una institución en gran medida integrada, que aparece unida no sólo por lazos no sólo de índole laboral y profesional sino también afectivos, con posibilidad de diálogo y de trabajo en equipo -a pesar del límite que imponen la organización

y los tiempos escolares-, con miembros que en general manifiestan sentirse contenidos, estimulados y -en su mayoría- con un alto grado de satisfacción en la tarea que realizan. Predomina en la mayoría una imagen del objeto -institución de rasgos marcadamente positivos y cargados de afecto. Pareciera que el docente que intenta un cambio aquí, no se siente solo pues -según concuerdan en su información- las iniciativas individuales cuentan con el apoyo de los directivos.

La institución parece presentar algunos de los rasgos que caracterizan a una modalidad progresiva de funciona-

miento -tal como es descrita por Lidia Fernández (Fernández, L. 1994)-, particularmente en lo que se refiere a la clara orientación hacia el futuro, el compromiso y la disponibilidad de los miembros para explorar nuevas alternativas.

Siendo estas las condiciones -o, al menos, algunas de ellas- ¿cuáles son los logros alcanzados?

En virtud del análisis comparativo en base a los criterios expuestos en la propuesta curricular algunos aspectos del trabajo institucional como también los desempeños particulares de la mayoría de los maestros resultaban en gran medida coherentes con el espíritu del diseño, con su concepción de escuela, de alumno,

de docente. Parece tener gran pregnancia -en virtud de su recurrencia en las distintas entrevistas- la idea de que el cambio más importante se vincula con una mayor apertura y flexibilidad en el desempeño del rol por parte de los docentes y directivos y por la existencia de más espacios de participación en la escuela y el aula.

Particularmente, en el área de Lengua, si bien hay algunos aspectos que no han podido ser evaluados, puede decirse que el trabajo de las maestras en lo que se refiere a los aspectos metodológicos se ajusta -en mayor o menor medida si se tiene en cuenta la relativa heterogeneidad en los desempeños docentes- al modelo propuesto.

Seguramente, si tomamos la propuesta curricular en su conjunto -perfil institucional, concepción de enseñanza, de aprendizaje, de alumno y de docente, tal como fue descrita al realizar el análisis del documento-; hay algunos elementos importantes de la misma que no están reflejados en el trabajo de la institución y de sus docentes. Sabemos, por otra parte, que algunos de estos aspectos están fuera, en cierta medida, de los márgenes de decisión institucional. Mencionemos, a modo de ejemplo, el énfasis puesto en el documento curricular en las estrategias de descubrimiento, la enseñanza individualizada, el aula taller, el trabajo cooperativo, el trabajo interdisciplinario, la caracterización del maestro como profesional; etc.



Es decir que, si bien el cambio propuesto no está dado en forma total y acabada; podemos decir que hay una disposición favorable a él e importantes indicios de concreción de la propuesta. Esto permite suponer que los logros podrían ser cada vez mayores con una profundización de la ayuda técnica y con más posibilidades de trabajo institucional sobre determinados aspectos de la tarea escolar.

El segundo caso, se trata de una escuela en la cual también ha jugado un papel decisivo el personal directivo, actuando a modo de primer filtro, que recibe la propuesta, la analiza, la juzga y, al no considerarla satisfactoria por diversos motivos, decide -a pesar del carácter normativo que reviste- no aceptarla y trabajar, en su reemplazo con un programa de años anteriores basado fundamentalmente en la determinación de una serie de contenidos para cada grado.

Sin embargo, si bien esto podría parecer un obstáculo para la implementación de la propuesta curricular; la situación es así sólo en parte ya que la actitud de las autoridades consiste en establecer esa norma, pero permitir, al mismo tiempo, que cada docente elija los encuadres de trabajo y las herramientas metodológicas más adecuadas para llevar a cabo la tarea de enseñanza, siempre que respete el programa de contenidos adoptado para toda la institución.

Esto conduce a que la posibilidad de introducir innovaciones en el desempeño quede en gran medida librada al plano individual. Entonces, mientras algunos docentes aceptan totalmente los lineamientos de la dirección, otros lo hacen en forma parcial, integrando en su desempeño criterios de la propuesta curricular que juzgan positivos. Esta libertad de elección con respecto a determinados aspectos de la tarea es percibida, por algunos, como una especie de abandono y falta de normas claras y por otros como una posibilidad real de ejercer su autonomía profesional.

Pero aún siendo positivo el hecho de que existan ciertos márgenes de discrecionalidad en el accionar del docente, no parece haber, de acuerdo a los testimonios de las entrevistas, a nivel institucional un criterio pedagógico común o un proyecto que integre los esfuerzos individuales.

Por otra parte, el análisis de los datos evidenció la presencia de una dinámica y cultura institucional con rasgos de dispersión, lazos débiles entre los miembros y una tendencia al fortalecimiento de las individualidades. Las expresiones elegidas por los diferentes miembros de la institución para referirse a la misma, son claras en manifestar que la escuela, en este caso, no aparece como espacio de crecimiento o como un ámbito en el cual la pertenencia resulte gratificante.

En síntesis, la instancia institucional no facilita aquí el cambio -tampoco lo obstaculiza abiertamente- quedando librada la posibilidad del mismo al plano personal. De este modo, al no haber un trabajo de conjunto que permita el análisis y la comprensión de la propuesta, son mayores las probabilidades de que cada docente realice su propio

procesamiento, introduciendo modificaciones, de carácter superficial o sustantivo, multiplicando las posibilidades de pérdida o desvío.

Es necesario recordar, en este punto que, si bien es cierto que entre las dos instituciones hay algunas diferencias bien marcadas, ellas también se asemejan en algunos aspectos. Es decir que, aunque en una escuela se intenta con bastante éxito ser coherente con la propuesta curricular y en la otra esto lo hacen sólo algunas maestras por elección personal y otras enseñan con otros encuadres metodológicos; en algunos puntos que hacen a lo estrictamente didáctico no aparecieron diferencias sustanciales sino de grado. Mencionemos, por ejemplo, algunos aspectos tales como la consideración de las variables grupales por parte del maestro, la posibilidad de encarar la enseñanza incluyendo planteo y resolución de problemas, el trabajo con unidades más globalizadoras -como, por ejemplo los proyectos- o la elección de estrategias menos directivas.

Un análisis en mayor profundidad -que constituye la segunda etapa del trabajo- permitirá seguramente precisar etapas en el proceso de modificación de los desempeños. Hasta aquí sólo aparecen sugeridas por los datos:

1. Recepción de la propuesta y rechazo.
2. Intentos de prueba en los aspectos metodológicos.
3. Cambios en técnicas, estrategias, encuadres.
4. Puesta en cuestión de las instituciones internas que hacen a los supuestos, creencias, concepciones y estilos de desempeño.

Con los datos que aporta la primera etapa, sólo podemos decir que sólo algunas docentes llevaron a cabo cambios sustantivos en el desempeño del rol, mientras que en otros casos, se incorporaron elementos nuevos a una matriz que permanece casi intacta.

d) El papel del docente como agente mediador del proceso:

Detengámonos, por último en las variables de tipo personal. Supusimos que constituyen una instancia decisiva en la mediatización del proceso de implementación de la propuesta. En efecto, cada docente la recibe, interpreta y concretiza en función de múltiples factores, entre los que se encuentran, por ejemplo, su historia en el rol y sus motivaciones, su propia modalidad de enseñanza, la capacitación recibida, las características que adopta en cada caso la dinámica propia de la situación de cambio, su inserción institucional, etc.

La particular relación entre estos distintos factores y la propuesta de cambio en cuestión, condicionará el desarrollo de este proceso, dando lugar a la aceptación de la innovación o a su rechazo en forma parcial o total, o a la adopción de "estrategias mixtas". Pero aún en el caso de que la misma se acepte y que el docente desee implementarla en el aula, estos mismos factores entran en juego para generar una particular versión de la misma, que puede coincidir en mayor o menos grado con la versión institucional.

En efecto, el trabajo con los docentes nos permitió

observar que, aún en el caso de docentes que manifiestan conocer la propuesta curricular y estar en gran medida de acuerdo con ella, se presentaban diferencias y matices que dan cuenta del peso de las variables de tipo personal. Parecería que la innovación es aceptada pero no puesta en práctica en toda su extensión y características sino -empleando las palabras de una de las docentes- en su versión "made in X", que indica la suma de sus propios aportes.

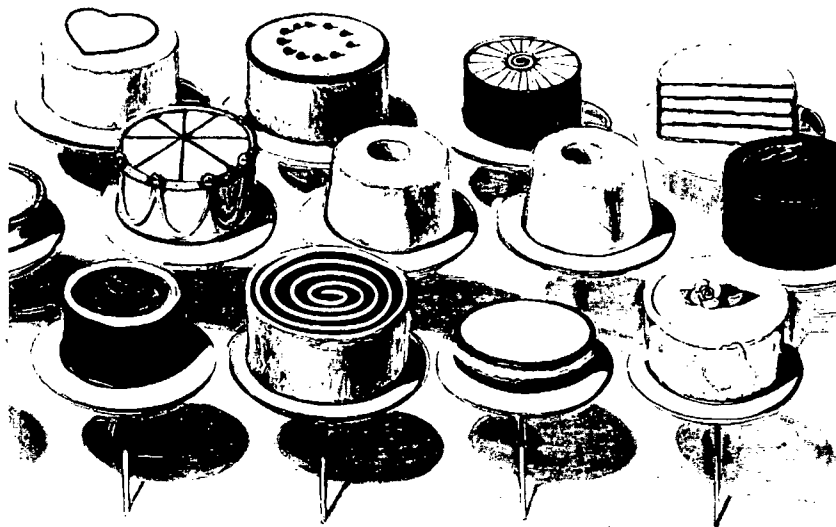
Muchos fueron los docentes que dijeron "hacer una mezcla de ideas y de métodos", y, al hacerlo, priorizan algunos aspectos, desechan otros e incorporan otros nuevos. Esta suerte de procesamiento personal cobra mayor importancia cuando nos encontramos con una institución -como es el caso de la segunda escuela mencionada- que no ofrece un ámbito de acompañamiento del proceso de cambio, en el que pueda hacerse el análisis e interpretación de la propuesta, sino que deja libradas este tipo de decisiones al juicio de cada docente.

Creemos que en este juego personal de apropiación/rechazo/moldeamiento de un proyecto innovador actúan también una serie de factores que hacen a la dinámica misma de todo proceso de cambio, en este sentido -y retomando algunas ideas planteadas al comenzar este trabajo-, recordemos que en este tipo de procesos suelen aparecer resistencias provenientes de fuentes cognitivas, perceptuales y emocionales; ansiedades, temores, dudas y estados confusionales.

Los datos con los que contamos nos permiten afirmar que, en efecto, todos estos aspectos estuvieron presentes -y aún están en ciertos casos- tanto en el momento de difusión de la propuesta como en las experiencias de capacitación, como así también en el momento en que cada docente decidía llevar estas nuevas ideas al aula.

Los testimonios expresan, por un lado, sentimientos de confusión, inseguridad, incertidumbre por los posibles resultados, temor al fracaso; y, por otro, un estado interno según el que todo lo hecho hasta el presente se vivía como perimido y erróneo.

Si tenemos en cuenta estos aspectos, tanto más se comprende el hecho de que algunas docentes -frente a la lógica del aula que impone la necesidad de dar respuestas urgentes, pero, a su vez, con dudas y temores frente a aquello que no conocen o no manejan bien- elaboren "estrategias mixtas" o de cambio "a medias". Constituyen versiones personales en las que los aspectos nuevos parecen incorporarse en los marcos referenciales del desempeño en una forma y medida que resulta del grado de tolerancia a la ambigüedad del sujeto. Estas versiones personales cumplen funciones de garante. Algo así como "probar de a poco" disminuyendo el riesgo al mínimo y garantizando un pronto retorno a lo seguro si hay fracaso



o si el costo es muy alto.

Es probable que el reaseguro que provocan sucesivos éxitos permita inclusiones cada vez mayores de lo nuevo en ese marco. La cuestión es advertir el punto en que se produce una modificación con la profundidad de un "punto sin retorno": "Después de esa experiencia, nunca más pude volver a trabajar como antes".

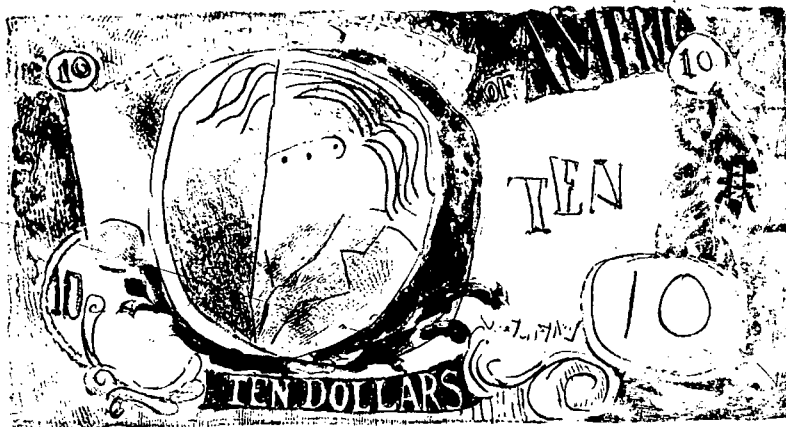
EL TIPO DE CAMBIO Y EL POTENCIAL TRANSFORMADOR DE LAS PROPUESTAS CURRICULARES.

Intentaremos caracterizar algunos aspectos de este proceso de cambio a partir de algunos conceptos incluidos en el marco de referencia de la investigación.

En primer lugar, podemos preguntarnos de qué tipo de cambio se trata? Sintéticamente, recordemos, que, siguiendo a Watzlawick, los procesos de cambio pueden clasificarse en dos grandes categorías. En el cambio tipo 1, se trata de un proceso en el cual, sustancialmente, el sistema permanece sin modificar; mientras que el cambio tipo 2 implica una total reestructuración del sistema, una discontinuidad de naturaleza cualitativa. En este último caso, lo que cambia es el sistema mismo. (Watzlawick, P., 1985)

El caso aquí seleccionado, es decir, la implementación de un nuevo diseño curricular, es un proyecto cuya puesta en práctica requiere un proceso de cambio bastante complejo. No se trata sólo de la aparición de un nuevo documento en las escuelas. Sino que el mismo en tanto propuesta pedagógica intenta modificar diferentes aspectos de la vida de las escuelas y las aulas. Baste recordar que el proyecto es novedoso, en primer término, como modelo curricular en sí -ya que los docentes venían manejando un diseño mucho más estructurador de su tarea-; pero también lo es si atendemos al perfil del docente y de la institución escolar que propone.

Si consideramos este aspecto, la propuesta se acercaría bastante a lo que se ha denominado cambio 1, puesto que su implementación -en la totalidad de los aspectos por ella abarcados- implicaría una transformación importante del sistema. Sin embargo, si cambiamos el foco



de nuestra mirada y desplazamos nuestra atención al resto de los componentes que constituyen el sistema educativo municipal y a otros factores que condicionan la tarea pedagógica -además de lo estrictamente curricular- la situación se modifica. Es decir que, nos encontramos con la introducción de un elemento novedoso, el currículum, en un sistema -nos referimos aquí, por ejemplo, a las características de las instituciones escolares, a la capacitación del sector docente, a sus ingresos, a la estructura organizativa del sistema, etc.- que en principio no parece modificarse sustancialmente. Y, en cierta medida, son algunos de esos aspectos los que dificultan la completa puesta en vigencia en las escuelas de la nueva propuesta curricular.

Nos estamos planteando aquí el potencial de cambio de una propuesta curricular, aspecto que es sin duda inseparable de la concepción que se sostenga acerca del mismo.

En este sentido recordemos que el currículum, concebido como proyecto, ha sido en numerosas ocasiones considerado una herramienta privilegiada para mejorar los sistemas educativos.

Un ejemplo de esta postura "optimista" lo encontramos en la siguiente frase de Sacristán:

"El currículum es lo que determina lo que pasa en las aulas entre profesores y alumnos, de ahí que pueda decirse en una acepción amplia que es un instrumento potente para la transformación de la enseñanza y un instrumento inmediato, porque es una fecunda guía para el profesor." (Sacristán, J. G., 1984)

La historia reciente nos muestra que, en la práctica, no sólo en nuestro país sino también en otros, han tenido lugar varios intentos en esta dirección, con mayor o menor éxito, según los casos.

Es posible decir que una propuesta curricular de este tipo -más bien abierta y poco estructurada- necesita, para ser implementada exitosamente, otro tipo de escuelas; lo cual implica afirmar que el poder transformador del currículum en sí mismo es débil.

También debemos tomar en cuenta que aún con escuelas ideales, la sola introducción de un nuevo documento no garantiza de hecho el cambio. Ambas ideas nos conducen a pensar -y este trabajo contribuye en parte a reforzar este

pensamiento- que el aspecto crítico y el que mayor esfuerzo demanda consiste en la relación entre estas dos instancias -lo deseable y lo prescripto, por un lado; y la realidad de las escuelas con sus lógicas, estructuras y dinámicas propias, por el otro; el punto en el cual

un proyecto entra en juego con toda una trama de factores condicionantes institucionales, grupales y personales. De allí la necesidad de reconsiderar la importancia de las estrategias de intervención tendientes a facilitar y acompañar el cambio, brindar contención y capacitación técnica a los protagonistas, etc.

Creemos que lo que revela su importancia aquí es el modo de concebir y pensar el currículum. Y en este sentido, mayores serán las posibilidades transformadoras del currículum en tanto nos alejemos de una visión que lo considere como un diseño -documento que debe "aplicarse" en las escuelas y las aulas para considerarlo un componente institucional, y, por lo tanto, social e históricamente condicionado, mediatizado en sus diferentes ámbitos de implementación por prácticas e ideas diversas.

Consideramos que la realización de este trabajo contribuye a afirmar que, la introducción de un nuevo lineamiento curricular -junto con los otros documentos e instancias de capacitación y reflexión que lo acompañan- no garantiza la iniciación de un cambio pero sí genera en algunas escuelas, un cierto movimiento: nuevos planteos cobran vigencia entre los docentes y colaboran en modificar algunos aspectos de la vida institucional y del desempeño del rol. El desafío para la investigación es precisar las condiciones de este movimiento.

En síntesis, estamos planteando que es **conflictiva la articulación entre un proyecto que sintetiza un deber ser y la lógica que rige la vida de las escuelas y las aulas -lo cual relativiza sin duda, el potencial transformador de un currículum- y que la cuestión es definir en qué condiciones un cambio de este tipo puede abrir espacios nuevos, dar lugar al surgimiento de otras alternativas y posibilidades.** La naturaleza y "calidad" de las mismas, su continuidad, profundización y perfeccionamiento estarán condicionadas por una serie de elementos de índole sociopolítico, institucional, pedagógico-técnico y personal que es necesario atender.

EL PAPEL DOCENTE

Cabe hacer ahora algunas reflexiones en torno al rol de los docentes, que son, en este caso, los grandes protagonistas de este proceso. La perspectiva del maestro constituyó un punto de nuestro interés desde el comienzo, y, al

respecto, estaban planteadas algunas ideas e interrogantes.

Intentemos, ahora, retomar este tema a la luz de los resultados obtenidos.

Ya nos hemos referido a algunos aspectos de esta cuestión al hablar del proceso por el cual un docente se apropia de una propuesta y de la dinámica propia del mismo. El docente se encuentra frente a una situación en la cual se intenta sustituir el modelo en vigencia por otro que aparece como novedoso y mejor en diversos aspectos vinculados con el desempeño de su rol.

Algunos docentes, aún después de dudas y resistencias internas, aceptan la nueva propuesta por convicción e intentan llevarla a la práctica. Para otros, lo nuevo "se convierte en un cuco más" -empleando las mismas palabras de uno de los sujetos entrevistados-, y se intenta, por cuestiones que tienen que ver más con la disciplina que con la propia elección, adoptarlo. Con el paso del tiempo y el mayor conocimiento de la propuesta puede venir la aceptación y el afianzamiento del cambio, o bien puede continuar la actitud inicial de rechazo. También puede ocurrir -y de hecho, esta es la situación predominante- que se mantengan, yuxtapuestos o integrados en una síntesis personal, el modelo "viejo" y el "nuevo" en forma parcial o total.

El material obtenido en entrevistas y observaciones ha permitido discriminar tres tipos de vicisitudes a lo largo de este proceso:

a. La nueva propuesta es considerada interesante pero el maestro prescinde de involucrarse en el intento de implementación. En el caso estudiado -que se refiere al área de Lengua en particular- algunas docentes, efectivamente, decidían continuar con la modalidad de enseñanza empleada hasta entonces por no ver con claridad otra que la sustituya en forma adecuada. La propuesta curricular se plantea como el modelo de reemplazo; sin embargo, para algunos maestros -aquellos con escasa experiencia y capacitación- no funciona así ya que su amplitud y su grado de generalidad dificulta la posibilidad de derivar pautas de acción concretas para el trabajo del aula.

"El diseño es muy abierto. Vos podés dar todo o nada. Depende de cada uno. El docente que tiene experiencia sabe todo lo que implica un determinado tema o título, pero uno que no tiene experiencia..."

"Yo no quería ni loca grados chicos, porque con esa imposición de que hay que trabajar con psicogénesis... Cuando me enteré de que acá trabajaban con generadora, respiré. Si los chicos aprenden a leer y escribir, no me importa cómo llegan. Yo le tenía terror a eso. Te dicen: empezá con los nombres, los días de la semana... ¿Y después?"

b. La nueva propuesta es idealizada y el modo de trabajo anterior se carga de valoraciones negativas y se convierte en lo "prohibido".

"Al principio hubo gente que hasta lloró y se fue. Se sintieron desvalorizadas. Se fueron un montón de maestras. Parecía que todo lo que habían

hecho hasta entonces no servía de nada."

"Cuando asisto por primera vez al taller, vine bastante desmoralizada porque a mi entender era como que todo lo que había hecho hasta ese momento era nefasto. Me parecía como que la gente renegaba de lo aprendido. Entonces me cuestionaba si yo hasta ese momento había enseñado mal. ¿Qué había hecho yo con los chicos?"

Si el docente no tiene un apoyo especial, la situación se configura en términos dilemáticos: fracasa si usa su antiguo modo de trabajo pero también fracasa si intenta usar el nuevo. El proceso adquiere características anómicas: los marcos de referencia del sujeto se han derrumbado, no hay otros en su reemplazo. La parálisis, la angustia y el comportamiento errático aparecen en lugar del trabajo de experimentación, prueba y reflexión.

c. La nueva propuesta es valorada sin invalidar la experiencia anterior. En estos casos el docente puede elaborar respuestas superadoras que desarrollan la propuesta curricular y lo hace a partir del análisis de su práctica y la resignificación o nueva contextualización de estrategias y técnicas.

"Al año siguiente me largo más y me coloco en la postura de no tirar todo lo anterior a la basura. Empiezo a buscarle la fundamentación a lo que hacía antes y entonces decido qué es lo que conviene seguir haciendo y qué no."

Pero para que esto pueda ocurrir, y la resultante sea una síntesis y no una "mezcla" de técnicas, ideas y enfoques metodológicos -a veces inconsistentes entre sí- se requiere, entre otras cosas, una formación adecuada y espacios de acompañamiento y trabajo en equipo a nivel institucional.

En relación con este punto, digamos también, que la información obtenida posibilitó reafirmar la importancia de determinadas estrategias de capacitación docente. Este es el caso de los talleres realizados dentro del horario escolar en los que se trabaja directamente a partir de problemáticas y situaciones concretas de aula, avanzando hacia la producción de respuestas construidas por el propio grupo de docentes, de acuerdo con los testimonios presentes, este espacio se constituyó, por otra parte, en un ámbito privilegiado para acompañar un proceso de este tipo.

Uno de los aspectos más interesantes y valorados de este tipo de experiencias es el hecho de que el maestro encuentra allí un modelo de desempeño alternativo que resulta claro y en gran medida viable.

EL PAPEL DE LA TEORIA.

Consideremos, por último, otro aspecto que se relaciona con algunos de los comentarios precedentes. Nos referimos al papel que juegan algunas teorías pedagógicas, psicológicas o didácticas que parecen haber estado presentes desde sus orígenes a todo este proceso.

En el marco de este trabajo, no haremos más que señalar algunos aspectos que resultaron de interés en este

sentido y esbozar algunas inquietudes acerca del tema.

Digamos que en el caso de Lengua, en particular, ha tenido lugar en los últimos tiempos un gran avance en las investigaciones que generó numerosos aportes teóricos en el campo de la lingüística, la psicolingüística y la didáctica de la Lengua.

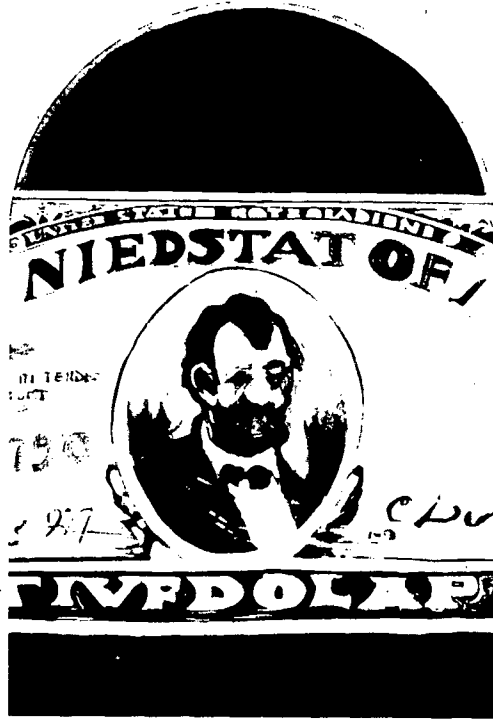
Tanto en la propuesta curricular como en los materiales de apoyo de la misma -como el SICaDIS I, por ejemplo- aparecen muchos de estos referentes teóricos como fundamento de las propuestas didácticas.

Sin embargo, en los testimonios de las entrevistas no aparecen, en general, claras referencias a algunos de estos conceptos y supuestos teóricos en el momento de describir la propuesta o caracterizar el trabajo del aula, aún en el caso de docentes que hayan participado de experiencias de capacitación sobre el tema. Es evidente, de todos modos, que tampoco se trata de una total ausencia de las mismas ni de la falta de otro tipo de construcciones teóricas -o de otra naturaleza según los casos- para dar cuenta de su desempeño. Lo que, en muchos casos, las maestras expresan son principios para la acción junto con concepciones y creencias que actúan como supuestos.

Parecería, entonces, que los docentes cuentan con ciertos saberes y principios -con un grado de articulación variable- contruidos a veces con fragmentos, retazos de grandes teorías que circulan por vías tanto formales como informales, y que, de algún modo, se han ido acrisolando junto a las propias creencias y concepciones -por un lado- y la cultura y modelos pedagógicos institucionales -por otro-. También observamos que, en algunos casos, constituyen versiones simplificadas y aún distorsionadas de estos cuerpos teóricos -recordemos lo dicho al comienzo en relación al tema de la trasposición-.

Quedan planteadas, de este modo, una serie de preguntas. ¿Cuáles son los posibles "usos" de la teoría? ¿Cómo se establece y qué características tiene la relación entre las teorías, pensamientos y creencias de los docentes y "las teorías científicas" a las que aludíamos anteriormente? ¿Qué papel juegan, en esta mediación, los grandes lemas y pedagógicos que integran la cultura escolar?

Por último señalemos otro punto de interés con respecto a este tema. En esta circulación de los saberes dentro del sistema educativo, encontramos también que, en reiteradas ocasiones, la teoría aparece planteada en términos bastante dilemáticos. Concretamente, en este caso, es la teoría conductista la que se presenta siempre con una serie de connotaciones de carácter negativo, como aquello que hay que evitar, mientras que el "constructivismo" aparece en el lugar del deber ser.



A modo de síntesis

El trabajo realizado nos ha permitido describir diferentes momentos e instancias de un proceso de cambio, deteniéndonos, especialmente, en el análisis y la comparación de la dinámica propia del mismo en dos instituciones diferentes y de los logros y dificultades en cada una de ellas. Al hacerlo, se intentó, por un lado, reconstruir la perspectiva de los actores de las unidades centrales que gestaron y participaron en distintas etapas del proyecto, pero también la de las escuelas y los maestros.

El tipo de caso seleccionado, nos enfrentó directamente con la problemática curricular y con las posibilidades reales que tiene una innovación a este nivel de generar cambios en los modos vigentes de

llevar a cabo la enseñanza en las escuelas.

El análisis evidencia la necesidad de reconsiderar el papel de una intervención técnica de este tipo y de prestar especial atención a las instancias que van mediatizando aquello que configura la propuesta en el plano de las intenciones.

El mismo hecho de que la propuesta curricular en sí misma abriera la posibilidad -y, aún más, la considere deseable- de que cada institución trabajara internamente el proyecto dando lugar a reelaboraciones, nos puso, también, frente a la problemática de los grados de libertad y autonomía en los distintos ámbitos del Sistema Educativo y de las posibilidades y obstáculos reales del surgimiento de procesos de carácter autogestivo.

Dijimos anteriormente que, con los datos presentes hasta el momento, podemos llegar a analizar el potencial de la institución como facilitadora u obstaculizadora de procesos de cambio y afirmar que, evidentemente, las prácticas pedagógicas de las escuelas no constituyen copias totalmente fieles de los modelos propuestos en la normativa curricular -y necesario es analizar las ventajas y los riesgos de que esto así ocurra-.

Pensamos en la posibilidad de que un estudio más profundo de las variables de tipo personal vinculadas a la figura del docente y su modalidad de desempeño, permita, a la vez, completar y agudizar el análisis de este tipo de procesos.

Este trabajo, por otra parte, evidenció la relevancia de factores de esta índole, particularmente por tratarse de una propuesta de cambio que deja espacios abiertos para la autonomía del docente y el aprovechamiento de sus márgenes de libertad en la tarea. Creemos, por último, que este último aspecto resulta vital a la hora de definir una concepción de la tarea docente, punto álgido de la polémica educativa actual.

Notas

¹ En 1989 se inició el trabajo de búsqueda bibliográfica, y formulación del problema y elaboración de un proyecto de trabajo con una beca de pre-iniciación otorgada por CONICET. Continuó durante el período 1990-91, con beca de iniciación, centrado en el análisis de la incidencia de algunos rasgos de los estilos institucionales en los procesos de cambio; y continúa en desarrollo con una beca de perfeccionamiento. Actualmente, el interés sigue centrado en los procesos de cambio pedagógico-didácticos, pero, analizando, específicamente el papel de las variables personales del docente.

² Un análisis más detallado de estos diversos filtros institucionales puede hallarse en Fernández, L. (1992)

³ Actualmente, se está terminando el informe correspondiente a la segunda etapa de la investigación. En ella se ha analizado -para el mismo caso- el papel del maestro como instancia de mediación a través de un diseño en el que se combinaron entrevistas de historia de vida profesional, semanas de observación, entrevistas dedicadas al análisis conjunto (el maestro y el investigador) de parte del material observado y entrevistas donde se trabajó la interpretación que el maestro hace del documento curricular y el modo en que se traducen a la práctica esas interpretaciones.

⁴ Varias docentes de la escuela participaron en talleres coordinados por él que se constituyeron en verdaderas matrices de experiencia ofreciéndoles modelos viables de desempeño en el aula.

Bibliografía

Chevallard, Y., *La transposition Didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985. Traducción mimeografiada de la Cátedra de Didáctica II, U.B.A., Fac. de Filosofía y Letras.

Fernández, L., *La escuela como institución desde el punto de vista psicosocial*, O.E.A., Documentos de Trabajo, PRODEBAS, Washington, 1992.

Fernández, L., *Instituciones Educativas*, Bs.As., Paidós, 1994.

Sacristán, J. G., Prólogo al libro de Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata, 1984

Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. SICaDIS, *La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia*, 1985.

Watzlawick, P. y otros, *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*, Barcelona, Herder, 1985.