

Éxitos y fracasos de una innovación educativa en el marco de las instituciones escolares

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXIII, No. 2, pp. 87-104

Liliana Pascual

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es el resultado de una tarea de seguimiento de la implementación del Nuevo Currículo para la Formación de Maestros de Educación Básica (MEB).¹ Es un seguimiento crítico porque nace de la preocupación por detectar los inconvenientes, con la intención de buscar las formas más adecuadas para superarlos y también detectar los aciertos, pesquisando los mecanismos para que puedan extenderse.

Este currículo se enmarca dentro de lo que se considera una innovación educativa, porque constituye una acción planificada que se propone transformaciones cualitativas. Se inició como experiencia piloto en 23 escuelas en Argentina durante 1988, con vistas a su posterior generalización.

El seguimiento de la implementación en el conjunto de los establecimientos permitió relevar información sobre los logros y dificultades de los docentes durante la primera etapa de la experiencia.

Conjuntamente se realizó un estudio en profundidad en una muestra de nueve escuelas. Los establecimientos fueron seleccionados con base en diferentes criterios (localización espacial, tamaño, número de divisiones en el proyecto, configuraciones institucionales de aceptación/resistencia) tratando que la mayor cantidad de situaciones diversas estuvieran incorporadas a la muestra.

El material recogido en las nueve instituciones permitió evaluar cómo un

¹ Investigación en proceso del Currículo de Formación de Maestros de Educación Básica. Año 1988", Dirección Nacional de Educación Superior-Ministerio de Justicia y Educación-OEA, Buenos Aires, Argentina. Trabajo realizado en colaboración con las licenciadas Silvia Kremenchutzky y Alicia Kossoy.

proyecto curricular innovador se introduce en un establecimiento escolar y qué características adopta el proceso de institucionalización de este proyecto en función de la dinámica particular de cada establecimiento.

En este trabajo nos centraremos, entonces, en el análisis de aquellos aspectos de la dinámica institucional que juegan un papel decisivo en la tarea de implementación de un nuevo proyecto curricular.

I. CARACTERÍSTICAS DEL MEB

Al iniciarse un nuevo periodo democrático en Argentina, los esfuerzos de las autoridades educativas se centraron en la "democratización de la educación". Dentro de este objetivo, el Nuevo Currículo para la Formación de Maestros de Educación Básica surge, en 1988, como una propuesta innovadora que pretende dar respuesta a aquellos problemas visualizados en la formación de los docentes, sobre los cuales existe un amplio consenso.

En primer lugar, se propone restituir su identidad a la institución formadora de maestros, a través de la recuperación de sus raíces históricas, actualizadas en una nueva institución dinámica, flexible, abierta y crítica. Una institución donde se propicie la libertad de opinión, la participación de todos sus integrantes, las acciones autogestivas, la apertura a la comunidad y la descentralización y desburocratización del poder interno.

En lugar de un currículo académico propone un currículo flexible, capaz de atender a la diversidad cultural de las distintas regiones, integrando los intereses y proyectos de cada comunidad. Los contenidos curriculares se organizan en áreas, seleccionadas en torno a ejes significativos que apuntan al abordaje interdisciplinario de la realidad. Se define al área como un espacio de organización de contenidos que integran disciplinas con objetivos de investigación semejantes. Esta nueva articulación curricular permite la formación de "cátedras compartidas" integradas por los docentes de las disciplinas que componen cada área. El nuevo plan contempla la asignación de horas pagadas a los docentes para la coordinación de las tareas interdisciplinarias, intraáreas e interáreas. Se incorporan también talleres especializados optativos, como una instancia pedagógica unificadora, que permite la internalización del conocimiento y la necesaria vinculación con la problemática de la comunidad.

Por último, el Nuevo Currículo propone formas democráticas y participativas de apropiación del conocimiento y de evaluación del proceso de aprendizaje. Se propicia un nuevo rol del alumno, más protagonista y dinámico, teniendo en cuenta que el futuro maestro es una persona que debe reflexionar sobre su propia tarea, en una constante recreación de su función. Paralelamente, se propicia un nuevo rol docente, más libre, creativo, crítico, sensible a la problemática sociocultural en su dimensión regional, nacional y universal.

II. IMPORTANCIA DEL ABORDAJE INSTITUCIONAL

Cuando se trata de observar cuál es la repercusión que tiene una nueva idea en el campo de la educación, cómo es recibido —aceptado o rechazado— un cambio, todas las miradas se dirigen hacia el sector docente y las instituciones escolares.

Los mecanismos por los cuales pueden producirse el éxito o el fracaso de una innovación educativa son múltiples y abarcan campos muy amplios y complejos que incluyen desde los lineamientos de política educativa hasta la vida cotidiana del aula, atravesados por factores socioeconómicos, culturales, políticos, regionales, institucionales, etcétera.

Es necesario, además, que las instancias que participan en las distintas etapas que constituyen la puesta en marcha de una innovación (su gestación, su implementación, su evaluación) logren obtener coherencia en sus intereses y propósitos.

No desarrollaremos aquí la complejidad de esta problemática, pero es imprescindible tenerla en cuenta en los momentos de analizar los efectos de una innovación determinada.

Sin ser los únicos responsables, los docentes tienen en sus manos las posibilidades —y también las limitaciones— para adherirse o resistirse a cierta propuesta de transformación.

Una vez iniciado el proceso de implementación de una experiencia, las instituciones escolares son las encargadas de concretarla. Condicionadas por una normatividad y sujetas a múltiples influencias, construirán una particular manera de dar respuesta ante las exigencias de cambio.

En este caso, hemos elegido detenernos en las instituciones escolares porque entendemos que si bien esta innovación parte de una normatividad común —el Nuevo Currículo de Formación de Maestros e Educación Básica—, cada institución la recrea y genera una respuesta original y única.

Cada institución es un concreto real. El estudio del concreto real que es cada institución escolar puede contribuir al conocimiento de las particulares respuestas que genera. El análisis de su cotidianidad remite tanto al sistema educativo como a la población involucrada en la vida escolar. El concreto real es una expresión singular de las determinaciones del sistema educativo general, un lugar específico donde se desarrollan los procesos educativos, donde la normatividad oficial está presente, pero también donde el espacio posible entre las normas y su interpretación permitirán observar la generación de respuestas resultantes de una estructura y organización peculiares.²

² Véanse Ezpeleta, J. y E. Rockwell. "Escuelas y clases subalternas: otra historia cotidiana", en *Cuadernos de Investigación Educativa*, No. 8, DIE/IPN, México, 1981.

III. DINÁMICA INSTITUCIONAL

Observar la dinámica de una institución implica conocer las actitudes, acciones, verbalizaciones y representaciones de las personas y grupos que sustentan y recrean las pautas que están vigentes en el establecimiento. También supone conocer los movimientos que se dan (alianzas, fracturas, integraciones, dispersiones, etc.) en su interior, así como las modalidades de comunicación intrainstitucional.

Dentro de la institución educativa nos centraremos en la interacción de los distintos grupos que forman parte de la experiencia de implementación del proyecto curricular.

El espacio de lo grupal fue abordado desde la perspectiva de Pichón Rivière,³ que plantea como esquema de toda tarea un sistema de evaluación construido sobre la base de la observación de los modelos de conducta grupales. La escala de referencia para interpretar los fenómenos grupales incluye las siguientes dimensiones:

- a) pertenencia: consiste en el sentimiento de pertenecer a un grupo, de identificarse con la tarea que tienen en común;
- b) cooperación: es la actitud de colaboración entre los miembros de un grupo con el fin de avanzar en una dirección común hacia la consecución del objetivo;
- c) pertinencia: es la capacidad de centrarse sobre el trabajo a realizar colectivamente;
- d) comunicación: es el proceso por el cual los miembros de un grupo intercambian información;
- e) aprendizaje: es la posibilidad de abordar un objeto, apoderarse instrumentalmente de un conocimiento para poder operar con él, lograr una incorporación;
- f) telé: es la disposición (positiva o negativa) que cada integrante tiene para trabajar con cada uno de los demás en la tarea propuesta.

Estas dimensiones se encuentran íntimamente vinculadas. Es de suponer, por ejemplo, que un alto grado de identificación (pertenencia) con el proyecto curricular y un buen nivel de comunicación intrainstitucional, permitirán un mayor centramiento en la tarea de implementación (pertinencia). Conjuntamente el clima afectivo que se logra a través de las distintas telés, redundará en un proceso de aprendizaje colectivo.

El plano de los afectos juega un papel importante en las tareas grupales. En cualquier hecho social encontramos, además del nivel comprensible a

³ Véase Pichón Rivière, E. "El concepto de portavoz", en *Temas de Psicología Social*, Año 2, No. 2, noviembre de 1978.

partir de los datos observables, por lo menos dos niveles de significación oculta:⁴

- a) el psicoafectivo: se refiere a los factores emocionales que están en juego en la interacción entre los sujetos y que influyen en el comportamiento colectivo;
- b) el sociopolítico: se refiere a significaciones que tienen como eje a la problemática del poder, entre los distintos grupos —intrainstitucional, interinstitucional, comunitario, en relación con la institución educativa y con el sistema social más amplio— y que se expresan y justifican en el plano ideológico.

Tener en cuenta ambos niveles supera una lectura simplista, incapaz de abarcar el conjunto de causas que producen las adhesiones y resistencias surgidas ante una propuesta transformadora.

En consecuencia, el marco conceptual del análisis institucional que se tomó como referencia permitió obtener información sobre los distintos estilos de conducción, comunicación y participación existentes en cada establecimiento, así como las particulares configuraciones resultantes de adhesiones y resistencias al proyecto innovador.

A. Estilos de conducción

Para el análisis de la vida institucional en las escuelas, es preciso detenerse en la interacción entre los distintos actores sociales, cualesquiera fueren sus roles. Estas relaciones entre los alumnos, docentes y directivos son muy diferentes de un establecimiento a otro: la existencia de normas internas (condicionantes de las relaciones) transmitidas por el uso de la costumbre de generación en generación, constituye la historia particular de una modalidad institucional característica de cada establecimiento.

No obstante, estas normas no son estáticas y su evolución está sujeta al desarrollo del conflicto interno entre los diferentes actores que presionan desde sus respectivos roles.

En este sentido, es necesario analizar el papel privilegiado que ocupa la conducción, responsable en última instancia de la producción, ratificación o transformación de la normatividad institucional. Si bien su accionar condiciona muchos aspectos de la dinámica interaccional, también podría afirmarse que esta interacción condiciona, a su vez, particulares modalidades de conducción.

⁴ Véase Fernández de Ruiz, L. "El perfil institucional de la escuela. Su adecuación a situaciones de marginalidad", en Seminario-Taller Subregional: Métodos de educación bajo condiciones adversas, Ministerio de Educación-UNESCO, Mar del Plata, 1987.

Desde el aspecto formal, los requisitos necesarios para cubrir el rol de dirección, condicionan al individuo que se postula al cargo. También las costumbres del establecimiento constituyen los antecedentes que preceden a la asunción del mando. Por último, existen expectativas disímiles y contradictorias o quizás hegemónicas en el conjunto de los actores sociales del establecimiento —docentes, personal administrativo, alumnos, etc.—, además de las propias expectativas de los individuos postulados para ocupar la dirección.

La modalidad de conducción, condicionada desde lo formal por las normas y leyes del sistema educativo y desde lo informal por “la manera de hacer” específica de cada establecimiento, será negociada permanentemente entre subordinados y autoridades.

Las normas adoptadas se institucionalizan en un proceso continuo que comienza en el momento de asunción, ratificando o anulando las disposiciones anteriores, e instalando otras nuevas. La llegada de un proceso innovador conmueve esta normatividad y realimenta el proceso de negociación de lo instituido.

Sintetizando, las modalidades de conducción que adopta el ejercicio de la autoridad dependerán de las normas colectivas, de las situaciones específicas y de la personalidad del individuo que ocupa el rol de dirección.

Las observaciones del trabajo de campo en las instituciones de la muestra permitieron detectar ejemplos de estilos de conducción que, si bien pueden acercarse a las modalidades “puras” descritas en la literatura que proviene del campo de la sociología y de la psicología social, no se corresponden totalmente con ellas.⁵

Algunas escuelas poseen conducciones autoritarias, caracterizadas por la coerción y el control estricto de los subordinados, a quienes se les exige una obediencia de las disposiciones institucionales al pie de la letra. Así describe esta situación una profesora entrevistada:

Habría que reorganizar la parte directiva, que es la que más nos pesa. Es gente que está pensando en retirarse, les falta interés. Las inquietudes fracasan por no tener apoyo de la dirección que es muy verticalista. Los docentes queremos tener participación en este tipo de cosas. Esto frena, nos frena a todos. Se ha pedido poder participar pero no tenemos respuesta. Los nombramientos son verticalistas...

Pero aun en estas escuelas se observa una gama de características diferentes. Por ejemplo, en uno de los establecimientos se detectó un tipo

⁵ Véanse Blau, P. M. *La burocracia en la sociedad moderna*, Buenos Aires, Paidós, 1971; Crozier, M. *La sociedad bloqueada*, Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1974 y *El fenómeno burocrático*, Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1969; Dahrendorf, R. *Clase y conflicto de clase en la sociedad industrial*, Buenos Aires, Ed. Proteo, 1971; Mayntz, R. *Sociología de la organización*, Madrid, Ed. Alianza, 1967; Weber, M. *Economía y sociedad*, Tomo 2, México, FCE, 1964.

de conducción autoritaria-corporativa, que reserva para “su grupo” (un grupo limitado) el privilegio de compartir algunas decisiones, quedando los demás fuera de esta posibilidad. Refiriéndose a lo que sucede en dicha escuela, una profesora nos dice:

Mucha gente siente que han sido injustos con ellos, no han sido elegidos... Una profesora que no está recibida es cuestionada por los alumnos y, sin embargo, fue elegida para reemplazar a otra con mayor antigüedad. Son muchas situaciones mal manejadas. Hay un sentimiento de injusticia..., gente que está en lista negra, manejos que no se sabe bien por qué...se exalta el egoísmo, la adulación y los que no adulamos somos los soberbios. Me abatieron por mucho tiempo, por eso me he dedicado a las clases y nada más.

La misma situación es relatada por otra profesora de esta manera:

Existen subgrupos marginados y otros que trabajan libremente. hay problemas con los directivos, no ideológicos, sólo de agrado o desagrado. No hay instancias que permitan hacer algo, la pauta es la designación de profesores a dedo.

Por el contrario, en otra escuela se combina un estilo autoritario con una modalidad *laissez-faire*, que se desinteresa de las actividades del grupo de docentes del establecimiento, provocando un vacío de poder. Muchas veces esta situación de abandono y de falta de contención de los miembros del grupo se vivencia como un caos institucional.

En otros establecimientos la conducción es de tipo democrática-participativa, donde los directivos permiten que el grupo de docentes esté en situación de decidir colectivamente. En estos casos, la autoridad se asienta sobre bases consultivas y racionales. Al respecto, esto es lo que dice una de las profesoras entrevistadas en una escuela con estas características:

No actuamos solos sino integrados, ante cualquier tropiezo se hace una reunión, está la Rectora, surgen interrogantes, tratamos de resolverlos... hay compañerismo, nos ayudamos mutuamente, nadie piensa igual, pero cuando tenemos que trabajar nos sacrificamos sin protestar.

Y agrega otro profesor:

[...] hay lugar para discrepar, pero se llega a un punto común después de la discusión...se percibe que como docente uno se puede equivocar y que se puede solucionar después de discutirlo con un compañero. Humanamente tenemos mucho apoyo de los directivos, leemos con ellos los documentos... Aquí no sólo acompañan, sino que empujan, colaboran, hay una gran integración.

También en las instituciones con estilos de conducción democráticos, éstos presentan rasgos particulares si se atiende a la personalidad de sus

dirigentes. En este sentido, algunas escuelas asocian una modalidad democrática con un estilo carismático, que imprime características muy marcadas al vínculo entre subordinados y directivos. El directivo carismático es aquel que goza de la administración y estima del conjunto de docentes y/o alumnos, y de esta forma reúne las funciones de autoridad en el rol de líder.

En los establecimientos escolares la dirección es ejercida por personas con distinto rango jerárquico. Los rectores, vicerrectores, regentes, establecen vínculos de autoridad con los docentes y alumnos del establecimiento. Según el grado de compatibilidad de los criterios adoptados por el conjunto de directivos, se pueden visualizar diferentes situaciones institucionales que oscilan entre una conducción fuertemente cohesionada hasta una situación de fractura entre las distintas autoridades.

Teniendo en cuenta el grado de cohesión o fractura de la conducción, se pudo detectar que, en general, en los establecimientos con rasgos autoritarios en la dirección no hay unidad de criterios, es decir, el conflicto también está instalado en los niveles jerárquicos. En cambio, en las escuelas con dirigentes democráticos, pareciera existir mayor grado de cohesión; la discusión más abierta permite elucidar las diferencias adoptando las posturas mayoritarias. Resultan ilustrativas, en este caso, las palabras expresadas por un directivo refiriéndose a la forma en que desempeña el rol de conducción:

Vivimos los problemas de la gente, lo que sucede en los hogares repercute en la escuela, nos damos tiempo para eso. Gracias a esto no hay problemas de reacciones rebeldes, porque no hay autoritarismo. Mi tarea, más que estar en el despacho es andar. La directora está absorbida por lo administrativo, aunque está pendiente de lo pedagógico. El ir y venir me permite captar lo que sucede en la escuela, en las clases, no para fiscalizar. Hace seis años que estoy al frente de la escuela. Lo fundamental es la identificación que tenemos con la directora, podemos no coincidir en muchas cosas, pero no trasciende. El vernos unidas les sirve a los profesores, no hay bandos, lo que lleva a las escuelas a ser un infierno. Nos decimos las cosas con confianza una a la otra.

B. Participación

Estrechamente asociado a los diferentes estilos de conducción, se encuentra el grado de participación de los docentes dentro de cada institución en el proceso de implementación de una innovación educativa.

Un análisis de la participación requiere, en primer lugar, dilucidar los mitos contenidos en este concepto enarbolado, la mayoría de las veces, a la manera de un "slogan", para delimitar posteriormente el abordaje del verdadero problema.

Según Crozier (1974), uno de los principales mitos asociados a la partici-

pación tiene que ver con la idea de que ésta debe contener una importante carga de afectividad en los vínculos humanos. Este autor señala los peligros que se desprenden de la afirmación anterior y que básicamente se relacionan con la manipulación de los vínculos colectivos, de los que sólo se puede escapar apelando a la conciencia y la racionalidad.

Por otro lado, es usual visualizar a la participación o bien como el producto de un regalo o dádiva de los que detentan el poder y permiten participar a sus subordinados, o como el resultado de una conquista por parte de estos últimos. Ambas posiciones conducen a desarrollar expectativas igualmente erróneas y no permiten explicar por qué, por ejemplo, muchas veces las personas no están dispuestas a usar los espacios de participación que se les ofrecen.

A esta altura, podríamos entonces preguntarnos en qué consiste la participación y cuáles son las modalidades que puede adoptar.

Coincidimos con Crozier cuando dice que la participación, en tanto es una intervención comprometida, resulta una carga, a veces bastante pesada. En este sentido, participar puede implicar para el individuo una pérdida de la propia libertad, ya sea al quedar expuesto a las autoridades o sometido a las decisiones del propio grupo. Paradójicamente, la libertad es el principal requisito para poder asumir el compromiso que implica participar. Este requiere la inexistencia de limitaciones previas que puedan desencadenar una actitud de protección frente a los riesgos que supone involucrarse en una decisión colectiva.

Debido a ello los individuos no están siempre dispuestos a ocupar los espacios de participación ofrecidos, a menos que de esta forma obtengan algún beneficio que permita compensar las eventuales pérdidas. La idea de que la base de la participación consiste fundamentalmente en una “negociación” permite comprender por qué a pesar de que esta innovación educativa supone estrategias de participación entre los docentes, alumnos y padres, en algunas instituciones escolares se prefieren otras estrategias cuando no hay seguridad de obtener contrapartidas favorables, o cuando se presupone la existencia de cierta forma de manipulación. Se generan, entonces, en lugar de la participación, comportamientos tendientes a vincularse lo menos posible con las instituciones de pertenencia, a protegerse de los avatares del cambio a través de una fidelidad absoluta al orden establecido o, por el contrario, a adoptar una actitud de efecto paralizante al poner en tela de juicio al sistema educativo en su conjunto.

Por otro lado, cabe reflexionar aquí sobre la importancia que tiene la adopción de una estrategia participativa en un proceso de cambio. Desde una perspectiva psicosocial,⁶ son ampliamente conocidas las ventajas derivadas del alto grado de implicación que se genera en los individuos a

⁶ Véase Maisonneuve, J. *La dinámica de los grupos*, Ed. Proteo, 1979.

partir de una discusión grupal, que lleva a adoptar decisiones colectivas. Pudo observarse en algunas instituciones de la muestra que de esta manera era factible eliminar una importante fuente de resistencia al cambio, consistente en el temor de apartarse de las normas del propio grupo.

Por su parte, desde una perspectiva sociopolítica,⁷ interesa el fenómeno de la participación como una estrategia de acción colectiva que permite replantear el papel del poder en la sociedad y en las organizaciones.

Es importante aclarar que el MEB se inscribe dentro de esta perspectiva, en tanto es una propuesta de participación docente con amplios márgenes de libertad y flexibilidad, lo que permite que pueda ser recreada por cada establecimiento, dentro de ciertos lineamientos básicos.

En consecuencia, si tomamos como eje central del análisis el "ejercicio del poder", podemos hablar de tres modalidades de participación en las instituciones observadas: real, formal y pasiva.

La participación es "real" cuando los miembros de un grupo o de una institución ejercen el poder, tanto en el proceso de toma de decisiones como en su implementación y evaluación permanente. En todos los casos es menester que se produzca una reestructuración del sistema de distribución del poder.⁸ Esta situación se vislumbra en la versión de una de las profesoras entrevistadas cuando nos dice:

Surgió la toma de conciencia de que el proyecto podía salir adelante o no por nuestra responsabilidad. Es un buen proyecto, podemos cristalizar a nivel institucional muchas cosas que queremos, es nuestra responsabilidad. La gente está muy estimulada, contenta de ponerse a estudiar. Exige mucho tiempo. Los profesores que no están en el proyecto se han sumado para ayudarnos, todo el Departamento trabaja para apoyarnos. Ahora tenemos institucionalmente el espacio de hacer lo que hacíamos a escondidas, como cuando armamos el proyecto de "lectura silenciosa" con biblioteca ambulante. Fundamentalmente, estamos reunidos a toda hora, en la sala de profesores, fuera de la escuela, hay una movilización general. Hubo gente grande que dijo que no quería participar en el proyecto, se realizó una selección y se quedó la gente que tiene ganas de hacer cosas nuevas o cosas que hacía antes sin respaldo institucional.

Otra modalidad de participación es la "formal" o "forzada", que tiene lugar cuando se aceptan las decisiones tomadas por otros, quedando el ejercicio del poder relegado al proceso de ejecución de las acciones resueltas. Es el caso de aquellas instituciones donde los profesores se limitan a llevar adelante las directivas emanadas de las autoridades. En

⁷ Véanse Crozier M. y E. Friedberg. *L'acteur et le système: Les contraintes de l'action collective*, París VI, Editions du Seuil, 1977.

⁸ Véase Sirvent, M.T. "Estilos participativos: ¿Sueños o realidades?", en *Revista Argentina de Educación*, Año III, No. 5, Buenos Aires, 1984.

general, las iniciativas quedan restringidas a los límites del aula y a la relación docente-alumno. Así se refiere a esta actitud de los docentes una directora entrevistada:

Debemos apuntar a un cambio de mentalidad en alumnos y docentes. Creo que los cambios más claros se dan en los alumnos. Es difícil para los docentes..., tienen que concientizarse. La democracia debe partir de la escuela misma, tienen que aprender a escuchar al otro, a opinar. La directora y yo, con nuestro entusiasmo, no dimos lugar a que la gente realmente entendiera, aprendiera a través de su propia experiencia. Actuamos como los profesores que explican, explican y por eso creen que los alumnos, sólo por escuchar y ser aplicados, han aprendido.

Por el contrario, cuando ninguna de las condiciones mencionadas precedentemente están presentes, se puede hablar de una participación “pasiva”. En general, en estos casos se resiste a la propuesta innovadora, reeditando el viejo estilo de trabajo tradicional. Al respecto, nos dice una profesora refiriéndose a sus colegas:

A priori consideran que el proyecto no resulta. No han modificado su forma de trabajar.

Si entendemos que la modalidad de participación más deseable dentro del sector educativo es la participación “real”, podemos también asumir que es la forma más difícil de implementar, en la medida en que implica redefinir modelos de interacción fuertemente internalizados en la práctica cotidiana.

C. Comunicación

La comunicación institucional, y específicamente del grupo de docentes y directivos que participan en el proyecto, es uno de los vértices que permiten comprender el funcionamiento grupal y la dinámica de interrelaciones.

En la teoría de las comunicaciones se estudia el proceso por el que una información es transmitida desde un emisor hacia un receptor. Emisor y receptor pueden intercambiar permanentemente de roles, según el grado de fluidez que se establezca.

Atendiendo a la direccionalidad que toma la comunicación se podría hablar de comunicación unidireccional, o sea, la información corre en un solo sentido; bidireccional, cuando se establece una corriente de ida y vuelta de información; o multidireccional, cuando existen varios emisores y receptores que intercambian informaciones en todo sentido.

Según sea el caudal de información transmitido, puede hablarse de comunicación fluida (abundante), fragmentada o bloqueada.

Por último, las vías o canales que sigue la comunicación pueden estar más o menos institucionalizados en un establecimiento. Por ejemplo, las reuniones de docentes al inicio del ciclo lectivo o las departamentales, constituyen canales de tipo formal, mientras que las notas depositadas en la cartelera o las reuniones de docentes fuera de la escuela, representan algunos de los canales informales de comunicación.

En los establecimientos escolares se han analizado dos tipos de comunicación: vertical (entre directivos y docentes) y horizontal (entre pares).

La acción por parte de las autoridades de poner en común la información recibida en el establecimiento puede adoptar diferentes modalidades según los criterios escogidos por el emisor (la conducción), el tipo de recepción que los docentes realicen y el grado de intercambialidad que se establezca entre ambos roles.

La comunicación vertical es de tipo verticalista cuando los directivos bajan a los docentes informaciones seleccionadas con criterios arbitrarios. En general, los canales son unidireccionales y existen pocas instancias de comunicación informal. Una profesora entrevistada, refiriéndose a esta cuestión, nos dice:

[...] hay desconcierto, desorientación, las directivas no son claras, no hay buena orientación por parte de la dirección... no hay buena información en ningún lado, aquí no podemos hablar con nadie, ser escuchados.

Y agrega otro docente de la misma institución:

No se leyó ningún documento. No los repartieron, se oculta información.

En la comunicación vertical de tipo democrático se establecen canales más fluidos entre autoridades y subordinados, dando lugar a un flujo de información abundante, por vías formales e informales. Los roles son ampliamente intercambiables, ya que el acceso a la información constituye uno de los factores primordiales para el ejercicio democrático. Por ejemplo, así define su función la regente de una de las instituciones visitadas:

He operado como apoyo pedagógico de las compañeras, sé lo que pasa en todas las áreas. En el recreo charlamos de diferentes cosas, respondo a preguntas y sin existir un espacio consagrado para ello, nos reunimos con las profesoras de las distintas áreas.

Por su parte, una profesora de la misma escuela señala:

Leemos todos los documentos en conjunto y con los directivos. Ahora hay otro espacio de acercamiento y conocemos los problemas y los avances de los demás.

La comunicación horizontal, analizada en la implementación, puede

establecerse entre los docentes de la misma área o entre colegas que realicen trabajo interdisciplinario interáreas. Hay canales formales propuestos por el Nuevo Currículo, tales como las reuniones interáreas, las reuniones de profesores que comparten un curso, las reuniones con los coordinadores de talleres y las instancias articuladoras ejercidas por los docentes de Ciencias de la Educación.

Los canales informales, inventados por los mismos docentes, son, entre otros, las reuniones de estudio, de discusión o de trabajo ya sea en el ámbito institucional o fuera de él.

Existe una relación directa entre los niveles de participación docente y el tipo de comunicación horizontal que se establece. En general, el grupo de docentes que se adhiere al proyecto tiene una actitud más abierta para compartir con sus colegas las tareas de coordinación, planificación y estudio.

En todas las escuelas analizadas hay canales de comunicación horizontales, pero cuanto mayor es la adhesión entre los docentes, estas vías se multiplican y aumenta el canal de información transmitida.

Así, en algunos establecimientos se generaron vínculos comunicacionales muy fluidos, tanto por vías formales como informales. Al respecto nos dice una profesora:

Mejora evidentemente la tarea docente, sobre todo por el apoyo y orientación que recibimos. Los docentes nos reunimos, hacemos subgrupos, elaboramos y planificamos clase por clase. Nos permite un contacto continuo entre profesores.

Por el contrario, en otros establecimientos donde se observa una resistencia mayoritaria al proyecto, la comunicación horizontal es escasa y fragmentada y utiliza generalmente canales informales. Así relata esta situación una profesora:

Lamentablemente conozco sólo el trabajo del aula, porque no nos reunimos para nada, sólo comentarios aislados. Ése es un obstáculo...

Entre ambos casos extremos se encuentran aquellas escuelas donde al no haber un tipo de participación hegemónica, se producen actitudes disímiles entre los profesores, lo que da lugar a situaciones de bloqueo y resistencia a actividades propuestas por otros colegas. En estos casos, la comunicación también es fragmentada. Una profesora entrevistada hace referencia a esta situación de la siguiente manera:

Todas las áreas tienen el mismo tipo de problemas, personas que no quieren el proyecto. Encontrar el momento para reunir a todos los profesores del área es una tarea muy difícil... hay profesores que no logran integrarse y tratar de convencerlos nos insume todo el tiempo de las reuniones, cuando éstas logran concretarse.

D. Adhesión y resistencia

Siempre que nos encontramos frente a un proceso de institucionalización de un nuevo proyecto curricular en el ámbito educativo, se pueden observar dos tipos de reacciones en las escuelas encargadas de implementarlo: *adhesión y resistencia*.

Es muy difícil que exista una respuesta monolítica dentro de cada establecimiento, como también es poco probable que se registren actitudes polares, donde no coexistan diferentes grados de adhesión y resistencia. En general, los directivos y docentes de una institución pueden acordar individualmente con algunos aspectos de la innovación y estar en desacuerdo con otros. Del interjuego de estas adhesiones y rechazos se construirá, en forma progresiva, la respuesta de cada institución donde podrá predominar una u otra actitud.

La escuela se transforma así en un espacio de confrontación entre dos tendencias en conflicto: aquella que intenta salvaguardar lo instituido y aquella que pretende modificarlo. Al mismo tiempo, la presencia o ausencia de diferentes factores de índole psicoafectiva, sociopolítica y técnico-pedagógica pueden favorecer u obstaculizar un comportamiento u otro.

Dentro de la dimensión psicoafectiva, podemos considerar los aspectos emocionales que se ponen en juego en la vida de relación de los sujetos y que van a influir en el comportamiento colectivo. Del análisis realizado se desprende que ocupa un lugar importante el carisma que rodea la figura de algunos directivos o de las autoridades ministeriales que impulsan el proyecto. El líder carismático resulta ser así un factor de cohesión alrededor de la propuesta cuya influencia, en el caso de los directivos, permite crear un clima colectivo propicio para asumir la innovación como proyecto de la institución.

Por el contrario, la ausencia de una identificación colectiva con un líder carismático dentro de una institución favorece la manifestación de los proyectos personales que posee cada uno de sus miembros y su confrontación con el proyecto innovador, generando distintas formas de enfrentamiento y oposición en aquellos casos en que no existan coincidencias.

Es importante considerar también la influencia de factores tales como la solidaridad, la pertenencia grupal y el temor a la exclusión, ampliamente estudiados por diferentes autores, que condicionan las actitudes de adhesión y resistencia y dan cuenta del profundo carácter psicoafectivo de dichas respuestas.

Básicamente, estos aspectos tienen que ver con el temor a apartarse de las normas del propio grupo, situación que se acrecienta cuando el grado de integración es muy alto. Puede suceder entonces que, si en el grupo predomina una actitud proclive a cuestionar las normas instituidas, se encuentre allanado el camino hacia la transformación.

Los docentes con mayores dudas e incertidumbres encontrarán en el grupo la contención necesaria para sus propias ansiedades frente al cambio. La solidaridad grupal actúa, en este sentido, reasegurando a sus miembros y favoreciendo la actitud hacia lo nuevo. Al respecto, relata una profesora:

Algunos se sintieron temerosos de no poder responder, pero fueron tranquilizados por el resto y los convencimos de que los problemas que traían eran males menores y nos lanzamos al proyecto.

Por el contrario, una actitud aprensiva, rígida y poco permeable a los cambios tenderá a sancionar o reprobar a aquellos que intenten apartarse de la normatividad sustentada colectivamente.

Es importante mencionar que, en este caso, por tratarse de un Currículo para la Formación de Maestros de Educación Básica, la intención explícita de revalorizar el normalismo se constituyó algunas veces en una fuente de adhesión psicoafectiva, como se desprende de la frase de una profesora:

Yo acepté el proyecto, a pesar de estar cerca de la jubilación porque considero que la escuela normal tenía que volver a su viejo carácter de institución pedagógica.

Otorgar a la escuela normal el prestigio perdido de antaño puede funcionar como una propuesta atractiva para aquellos que se sienten identificados con el viejo normalismo, independientemente del grado de coincidencia que exista en la evocación de esta representación. La escuela normal está asociada con imágenes que poseen una fuerte carga histórica y cultural. Imágenes que tienen que ver con el ejercicio de una profesión que otrora gozaba de un mayor reconocimiento social y que, paralelamente, reivindicaban una práctica escolar fundada en la concepción pedagógico-didáctica tradicional, donde el maestro es el representante del “valer, saber y saber hacer”.

Paradójicamente, la revalorización del normalismo puede actuar como propuesta movilizadora, aun cuando la significación otorgada a esta evocación contenga precisamente aquellas actitudes y valores que el Nuevo Currículo intenta revertir. En este sentido, se trata de una metáfora movilizadora pero con alto contenido equívoco.

Por su parte, los factores de índole sociopolítica tienen que ver con aquellos aspectos que expresan las relaciones de autoridad y de poder entre los distintos grupos —a nivel intrainstitucional, interinstitucional, comunitario y societal— y los sustentos ideológicos que las justifican.

Así, el prestigio que otorga participar de una innovación educativa, tiene fundamentos de orden psicoafectivo y sociopolítico. El MEB participa del primero en tanto jerarquiza el estatus social profesional, al otorgar a los docentes la posibilidad de pertenecer al nivel educativo superior (terciario)

y al conferir mayor importancia al rol de conducción, en el caso de los directivos. Así, por ejemplo, nos dice una profesora:

Hay gente que está fuera del proyecto y está viendo la posibilidad de entrar, porque es nivel terciario, es otro ámbito, otra metodología, implica ascenso de jerarquía, distinta valoración y en algunos casos representa mejora económica. También porque trabajar en el nivel terciario da posibilidad de aspirar a cargos directivos.

Por su parte, una directora expresa:

Estoy encantada, muy contenta. Era necesario un cambio, darte valor como directivo, darte valor en tu creatividad y responsabilidad.

Paralelamente, ubicarse en un estatus social más elevado permite gozar de ciertos privilegios y derechos de los que antes no se disponía, situación que se traduce también en una redefinición de las relaciones de poder dentro del mismo establecimiento y/o con las autoridades ministeriales.

Por otro lado, dentro de los factores sociopolíticos condicionantes del grado de adhesión o rechazo a una nueva propuesta curricular, tiene un peso significativo el nivel de participación de la institución en su conjunto en el proceso de su gestación y en su posterior implementación y evaluación. En ese sentido, la propuesta innovadora, independientemente de que responda o no a las expectativas de quienes la implementen, puede ser vivida como imposición y, por ende, rechazada al no surgir como resultado de una consulta participativa. Si bien la situación inicial de la cual se parte puede favorecer u obstaculizar la aceptación, los espacios ofrecidos durante el proceso de implementación para participar activamente, acompañados de una evaluación sobre la marcha que permita realizar los ajustes necesarios y convenientes, son factores que pueden favorecer un mayor grado de adhesión.

Otro aspecto importante es la dimensión político-partidaria, que tiene que ver con la gestión responsable de la propuesta. Se entrecruzan aquí elementos relacionados con afinidades ideológicas, lealtades partidarias y la mayor o menor confianza que se deposita en la continuidad de los cambios propuestos, que obviamente condicionan las respuestas de los docentes.

Por último, el momento político que se elige dentro de una gestión para poner en práctica una innovación puede reforzar o disminuir el grado de confianza en su continuidad. Así, la inminente confrontación electoral a un año de implementación del Nuevo Currículo se constituyó en una fuente importante de desconfianza sobre las posibilidades de su continuidad.

En general, las transformaciones que se proponen las innovaciones educativas trascienden los aspectos meramente didácticos de la práctica

de la enseñanza, apuntando a modificar la ideología que la legitima, basada en una concepción tradicional y autoritaria del rol docente. Detrás de una práctica pedagógico-didáctica existe siempre una determinada concepción ideológica que sustenta la forma de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta concepción, que se origina en un contexto social pero que se expresa en un ámbito educativo, puede ser coincidente o no con las ideas que legitiman un nuevo instituyente y de ello dependerá en gran medida el grado de aceptación o rechazo de una propuesta innovadora. Así se expresa una profesora con respecto al proyecto analizado:

La propuesta me parece muy interesante, ajustada a la formación integral del individuo. Teníamos un egresado libresco, cargado de contenidos, pero con escasísimo juicio crítico y valores humanos, solidaridad, respeto hacia el otro. Creo que este Nuevo Currículo, que da oportunidad de expresión individual y grupal, cambiará el producto.

Al mismo tiempo, cabe la posibilidad de que la innovación resulte o no atractiva atendiendo exclusivamente a sus aspectos técnico-pedagógicos, sin reflexionar sobre los principios ideológicos subyacentes. Al respecto, nos parece interesante ilustrar esta situación con la opinión vertida por dos profesoras acerca de la propuesta. Una de ellas nos dice:

En general es satisfactoria. Me parece interesante el enfoque interdisciplinario porque el alumno no puede seguir trabajando en compartimientos estancos... el proyecto me permite innovar, actualizarme en metodologías.

Por el contrario, la segunda expresa:

Mis mayores inquietudes pasan por lo interdisciplinario. No puedo expresar si lo encuentro efectivo o no. Hasta ahora no me convence en forma absoluta. Creo que sería más conveniente que sigan las materias en forma independiente.

Tal actitud, que implica un bajo grado de compromiso, generalmente consiste en una aceptación o rechazo formal de ciertas prácticas metodológicas que se consideran el resultado actual de avances tecnológicos, más que la consecuencia de la adhesión a un nuevo paradigma. Es importante preguntarse qué transformaciones permite lograr este tipo de adhesión, al no ir acompañada de una actitud de reflexión crítica sobre el rol docente en el contexto educativo y la sociedad global en su conjunto.

IV. CONSIDERACIONES FINALES

Los fenómenos analizados no son los únicos que influyen en la particular respuesta que se genera dentro de cada establecimiento cuando se pretende implementar un proyecto innovador. No obstante, son aspectos

centrales en tanto tienen una fuerte incidencia en el proceso de institucionalización de una innovación.

Además, sin bien fueron distinguidos y diferenciados en función de los objetivos del análisis, no se nos escapa que en la vida cotidiana escolar se presentan interrelacionados.

En este sentido, se pudo observar que una conducción autoritaria aparece en general asociada a canales de comunicación verticalistas, donde no se transmite la información al conjunto de actores sociales o se hace en forma fragmentada o distorsionada. Cuando así ocurre, habitualmente no se promueven los espacios de comunicación entre pares, dando lugar a la existencia de canales paralelos informales, que suelen vehicular información imprecisa o deformada. La falta de cohesión entre las autoridades contribuye a la dispersión de la comunicación, aumentando la confusión.

Por el contrario, los estilos de conducción participativo-democráticos, se corresponden con fluidos canales de comunicación verticales de tipo bidireccional, ya sea a través de espacios instituidos u otros más informales. También favorecen la comunicación entre pares. Cuando además la conducción es cohesionada y la información tiende a transmitirse en forma unificada y coherente, los integrantes de la institución encuentran un interlocutor válido para presentar dudas, intercambiar ideas, creándose un clima más propicio para la implementación de las innovaciones.

Por su parte, la participación de los docentes en la vida institucional tiene una correlación directa con los canales de comunicación existentes. En general, cuando los niveles de participación son más altos, existen mayores lazos entre colegas y se desarrollan más actividades interdisciplinarias. Cuando por el contrario, la participación se vuelve más formal, los canales de comunicación se utilizan menos o están obturados. Por último, en los casos en que la participación de los profesores es pasiva o resistente a la innovación se ignoran los espacios ofrecidos o se desarrollan otros canales, poco propicios para el cumplimiento de los objetivos comunes.

Al mismo tiempo, la participación de los equipos de trabajo de la institución se encuentra en estrecha vinculación con los niveles de adhesión o resistencia que tengan con el proyecto. Así, cuanto mayor es el grado de adhesión, mayor es la tendencia a la participación y viceversa. En general, en los establecimientos donde la adhesión es minoritaria, se registra un clima institucional de poca cooperación y comunicación. Por el contrario, en casos donde la adhesión es alta, son mayores las posibilidades de implicación y recreación activa de la propuesta innovadora.