

ESTRATEGIAS DOCENTES PARA CONSTRUIR INNOVACIONES EN LA ESCUELA MEDIA¹

TEACHERS' STRATEGIES TO DEVELOP INNOVATIONS IN MIDDLE SCHOOLS

M. Cecilia Martinez*

Esta ponencia analiza las estrategias que utilizan los docentes para construir innovaciones en la escuela media. En el marco de un estudio de investigación-acción se conformaron dos comunidades de aprendizaje para integrar el currículum. Ante la innovación, los docentes redefinen sus condiciones de trabajo organizando reuniones e influyendo a sus pares. Al mismo tiempo, buscan sistematizar la innovación para garantizar su implementación y continuidad. Estos hallazgos muestran que los procesos de implementación de innovaciones son complejos y que no se pueden analizar simplemente en términos de “resistencia docente” ó “éxito en la implementación”.

**Investigación acción - Capacitación docente - Innovaciones -
Condiciones de trabajo docente**

This work analyzes teacher's strategies to develop innovations in middle school. Through an action research design, the study developed three teachers' professional communities to promote an integrated curriculum. Upon innovation, teachers redefine their working conditions organizing meetings and influencing their peers. At the same time, they look for

¹ Este trabajo fue realizado con una beca post-doctoral otorgada por CONICET, con apoyo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. UBA, y dirigido por Dra. Edith Litwin.

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH).
Universidad Nacional de Córdoba. CE: cecimart@gmail.com

systematizing innovations to guarantee its implementation and continuity. These findings show that the processes of implementing innovations are complex and thus, it's analysis can not be limited to the categories of "teachers' resistance" or "successful implementation".

Action research - Professional development - Innovations -
Teachers working conditions



Antecedentes

Las innovaciones educativas son "toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados" (Litwin, 2008 p. 65). Es por esto que creación, promoción del cambio y mejora son algunos conceptos asociados con las innovaciones.

Las innovaciones se inscriben en un momento histórico y en contextos sociales específicos de las instituciones. Desde una perspectiva histórica algunos autores analizaron que después de formalizadas las innovaciones, en las instituciones se pueden ver vestigios de estas en forma aislada, fragmentada y deformada de la intención original (Cuban, 1998).

Las investigaciones dan cuenta de que las normativas de cambio nunca se alinean perfectamente con la lógica de ejecución, sino que las innovaciones "son inseparables" de las instituciones donde buscan albergarse. Y es por eso que las innovaciones se construyen políticamente (Ezpeleta Moyano, 2004). De este modo, las escuelas transforman a las innovaciones. Son los maestros, al decir de Ezpeleta, quienes le dan a las innovaciones su proyección práctica. Los maestros con sus conocimientos, creencias y habilidades en los contextos particulares donde trabajan. Y es en relación a ese contexto que los maestros "estiman", "calibran", dice Ezpeleta, su compromiso, credibilidad, y escepticismo respecto de la innovación.

Una de las dimensiones institucionales que se debe modificar para incorporar la innovación es la organización laboral. Siguiendo a Ezpeleta (2004), la organización laboral incluye jerarquías, reglas de trabajo, competencias, y salario. Y es esta organización, la que constituye el trabajo docente como "profesional asalariado".

Con la masificación y burocratización del sistema, los controles sobre el

trabajo docente se centraron en lo laboral y administrativo en detrimento de la dimensión profesional o pedagógica. Y es por eso que las valoraciones de los maestros a las innovaciones no dependen solamente de su aceptación intelectual, sino que además, se “estiman” al decir de Ezpeleta, los esfuerzos, costos personales y laborales que regulan el trabajo. Y en este contexto, la dimensión pedagógica, la lógica racional técnica de las innovaciones ha quedado subordinada a la lógica laboral.

Sin embargo, desde la perspectiva institucional se destaca que las innovaciones que se asientan en una estructura existente y tradicional, refuerzan la resistencia de las administraciones para revisar las estructuras escolares que sostienen, creando así una estructura paralela (Ezpeleta Moyano, 2004). En esta estructura paralela, se organiza el trabajo docente y las decisiones de la gestión. En muchos casos, tanto las decisiones de la gestión como las actuaciones de los docentes desafían los rígidos procedimientos burocráticos con nuevos sentidos y finalidades. Esta idea de organización paralela nos es útil para identificar las estrategias alrededor de la organización del trabajo docente.

Mucho de ha dicho sobre las dificultades de llevar a cabo innovaciones. Las resistencias docentes, institucionales y las transformaciones de la innovación en la práctica (Block *et al.*, 2007). Sin embargo no muchos estudios sobre innovaciones, analizan las experiencias de enseñanza significativas que los docentes más activos generan para los alumnos. Quizás, porque estas estrategias quedan desdibujadas con las grandes dificultades que se encuentran al innovar. Esta ponencia intenta documentar el trabajo de aquellos profesores que se apropian de la innovación ó la construyen. No negamos que la innovación pueda morir prematuramente o se transforme como indican otros estudios. Pero creemos que tenemos que comprender más sobre qué hacen los docentes con las innovaciones, cómo las construyen y qué estrategias institucionales ponen en juego para poder luego diseñar innovaciones sobre la base de lo posible (Gergen, 2003). Estas son las preguntas que guían nuestra investigación.

Aproximaciones metodológicas

Desde una perspectiva de la investigación-acción este estudio desarrolló dos comunidades de aprendizaje en la escuela media. Las comunidades son grupos de docentes que se reúnen en forma estable para planificar y reflexionar sobre la práctica. La investigación-acción tiene la característica de ser investigación participante y orientada a modificar las prácticas. La modificación de las prácticas es intencional y está dirigida a encontrar soluciones a problemas

educativos y a legitimar a las personas o grupos que confrontan a esos problemas para que puedan resolverlos por sí mismos (Boog, 2003). Participante implica que el investigador debe ser un actor involucrado en el proyecto, programa o escuela donde se ubica el problema. Investigadores participantes están mejores equipados para interpretar las acciones y significados de las personas y acontecimientos que se investigan, porque van adquiriendo conocimientos de los códigos internos a las institución. Algunos investigadores sostienen que debe haber colaboración entre el investigador y los sujetos de análisis, esta colaboración implica también que las personas participen en la interpretación de los datos (Creswell & Miller, 1997).

Para llevar a cabo esta investigación se seleccionaron dos escuelas como casos, una de la ciudad de Córdoba, y otra de una ciudad aledaña a la capital cordobesa. Ambas escuelas atienden a una población por debajo de la línea de pobreza. La escuela de la periferia es provincial y la escuela de la ciudad de Córdoba es técnica subsidiada por un grupo de empresarios industriales quienes decidieron armar una escuela técnica en 2007 a partir de la falta de mano de obra especializada. Desde Septiembre de 2007 se han organizado diferentes comunidades de aprendizaje. Si bien hay dos comunidades estables, cada una tiene sus particularidades en cuanto a la frecuencia e intensidad de las reuniones. Desde Marzo de 2007 se recabaron datos que informaron cómo se enseña en las escuelas, qué estrategias institucionales se utilizan para mejorar la enseñanza, y cuáles son las creencias respecto de los alumnos y la enseñanza. Los datos incluyen 20 entrevistas a docentes, notas de campo que incluyen diálogos con docentes y directivos, observaciones de clase, y notas de la reuniones con docentes. Los datos fueron analizados inductivamente. A partir de la lectura de los mismos se generaron “temas emergentes”.

La propuesta innovadora

En el marco de la conformación de “Comunidades de Aprendizaje”, la propuesta de innovación consistía en integrar parcialmente el currículum. Esto es integrar algunas materias a través de problemas, casos o proyectos. La perspectiva pedagógica-didáctica desde la cual se basan estas propuestas está basada en el aprendizaje por descubrimiento.

Siguiendo a Ezpeleta, (Ezpeleta Moyano, 2004) las innovaciones formulan demandas de dos tipos:

Cognitivas: en tanto y cuanto los maestros necesitan aprender nuevos contenidos disciplinarios a la vez que diferentes concepciones de las disciplinas

para actualizar los contenidos que ya manejan.

Relacionales: en tanto los docentes deben trabajar de formas o maneras diferentes con sus pares y con los alumnos.

El enfoque del aprendizaje por descubrimiento supone cambios en la práctica de la enseñanza y en las concepciones de enseñanza que vienen llevando a cabo la mayoría de los docentes. A continuación describiremos los postulados o premisas innovadoras que subyacen a la propuesta y que se incluyen en la dimensión cognitiva.

Currículum Integrado: Siguiendo a Bean (Bean, 1993), el currículum integrado conecta las disciplinas entre sí a través de una foto que lo guía. Alrededor de un tema central, se identifican actividades y disciplinas que contribuyen a comprender en profundidad ese tema.

Aprendizaje por descubrimiento: el aprendizaje por descubrimiento asume que los alumnos van adquiriendo el contenido a medida que van resolviendo los casos, problemas o llevando a cabo sus proyectos. Supone también que los alumnos tienen conocimientos previos a partir de los cuales construyen nuevos contenidos.

En cuando a las demandas relacionales la innovación admite los siguientes supuestos:

Rol docente: el docente es un facilitador y es responsable de organizar situaciones de aprendizaje cuya resolución requiere de los alumnos la reflexión sobre los conceptos. Al decir de Newmann (1996), la situación de enseñanza debe estar estructurada de tal manera que la única forma de resolverla sea a través de la construcción de conceptos (Newmann & Associates, 1996). Creemos que esta dimensión está al borde de lo cognitivo y relacional porque implica ambas: interiorizar una nueva forma de enseñanza pero también de relacionarse con los alumnos.

Comunidades de Aprendizaje: La conformación de las comunidades implica trabajar cooperativamente en la selección de temas y problemas y actividades de enseñanza desde cada disciplina para abordar esos temas. Colaborar en este contexto implica también compartir las experiencias de la clases con los pares lo cual conlleva a someter a escrutinio las estrategias y decisiones que los docentes llevan a cabo en el aula.

Estas son las principales y más generales demandas de la innovación pedagógica propuesta. Para llevar a cabo dicha propuesta, se organizaron reuniones mensuales con los docentes durante un año². Las reuniones tenían una

² Si bien el trabajo de campo duró dos años, no fue hasta el segundo año que finalmente se constituyeron los dos grupos estables de docentes que conformaron las comunidades de aprendizaje. Durante el primer año se recolectaron datos más generales de las escuelas y se

duración promedio de dos horas y media. Durante los primeros encuentros, los docentes trabajaron en la selección de un tema que posibilitara la integración de las diferentes áreas del currículum. En una escuela el tema fue la “La contaminación del Canal” y en la otra “La basura”. Luego, se consensuaban diferentes contenidos y actividades que cada área iba a desarrollar en sus clases (ver apéndice 1). Una vez seleccionados los temas, contenidos y actividades generales para llevar a cabo la integración del currículum, las reuniones posteriores tenían la función de seguimiento y ajuste de la implementación. Por lo general, las reuniones de seguimiento se caracterizaban por tener tres momentos:

1) Primeramente se recuperaban las actividades de la reunión anterior. Los docentes podían en ese momento comentar cómo habían sido sus experiencias en la clase con las innovaciones. La pregunta que guiaba este momento era: ¿Cómo les ha ido con la propuesta? Los docentes relataban cómo habían reaccionado sus alumnos ante la propuesta, qué operaciones cognitivas realizaron, cómo fue la participación, y cómo se habían sentido ellos mismos en la clase.

2) En segundo lugar, el investigador introducía nuevos conceptos o estrategias de enseñanza. Por ejemplo se desarrollaba algún dispositivo didáctico, en forma de “actividades”, que pudiera acompañar la enseñanza por descubrimiento.

3) En un tercer momento se discutían los pasos a seguir para continuar con la propuesta de integración curricular (que por lo general duraba un semestre). Habitualmente los docentes sugerían nuevas actividades para apoyar el proyecto de integración curricular, ó bien proponían actividades de reflexión docente tales como lecturas de materiales teóricos, búsqueda de experiencias de enseñanza, etc.

Hallazgos

1) Redefinición de sus condiciones de trabajo: Reuniones espontáneas y organizadas

La innovaciones necesitan tiempo (Ezpeleta, 2003). Tiempo de aprendizaje, de desaprender modos de trabajar aprendidos y también tiempo de implementación.

Uno de los supuestos de esta innovación era la conformación de las

realizaron reuniones con varios grupos de docentes hasta el proceso de selección de las comunidades en cuestión.

comunidades de aprendizaje. La comunidad se conforma concretamente sosteniendo reuniones continuas entre los docentes. Es sabido que la estructura del trabajo docente en el nivel medio en Argentina, en general no contempla en su diseño y organización estos tiempos de reunión para el aprendizaje y la planificación que son necesarios para sostener un proyecto de escuela con fines y medios coherentes. Sin embargo dichos tiempos son imprescindibles para integrar el currículum. La integración curricular asume colaboración entre las distintas disciplinas y supone acuerdos en cuanto a quien enseña qué y cómo.

Hablar de que no existe una cultura de colaboración entre los docentes es una generalidad poco precisa e infertil para explicar lo que sucede dentro de las escuelas. En las dos escuelas que investigamos hallamos que muchos son los docentes que colaboran entre sí, aunque esta colaboración no sea sistemática (reuniones frecuentes), ni organizada (reuniones planificadas). Por el contrario, los docentes discuten sobre temas educativos en la sala de profesores, sobre las planificaciones en la puerta del aula, etc. Una docente expresó *“se aprende en la práctica cotidiana, se aprende con los otros docentes pudiendo contrastar experiencias y problemas.”* Otra docente comentó *“y aprendemos con el compañero, con el colega”*.

En particular, algunos docentes se reúnen además especialmente para desarrollar innovaciones. Cuando la propuesta implica coordinación entre materias, reunirse para ellos es una necesidad. Por ejemplo, los docentes quienes tienen que trabajar en *“Cátedras compartidas”*³. En las dos escuelas estudiadas, algunos de los docentes que conformaban cátedras compartidas se reunían periódicamente para planificar. Esto incluye principalmente coordinar contenidos y algunas actividades. Muchas de esas reuniones ocurren en los pasillos, pero otras son más estructuradas. Una docente nos comentó:

“...para [innovar] necesitamos un tiempo de reunión que no tenga que ser encima de un sábado a la tarde, de un domingo a la siesta. El viernes después de la 5 de la tarde cuando salimos todas muertas. La historia es que debería haber un tiempo, para que la persona prepare su material. En el primer año nos lo dieron, en el 2005. Pero ya lo han sacado. Y este año nos juntamos el 28 de febrero, nos juntamos en casa, a pispear cómo nos había ido. Nosotros decimos che, acá está mal, acá está bien. Esa historia tiene que estar que es decir que es la autoevaluación tuya. Ya lo hemos hecho, antes del 17 y nos vamos preguntando, “¿Cómo te va? ¿Por dónde vas?””

³ La *“Cátedra compartida”* en la Provincia de Córdoba designa a la integración de varias materias en un área. Por ejemplo, Historia y Geografía constituyen la cátedra de Ciencias Sociales.

Los docentes demandan que esas horas sean pagas porque son parte del trabajo docente. Un docente menciona que ser tratados como profesionales implica también invertir en horas de desarrollo intelectual. Otro docente también sugería lo mismo cuando explicaba *“hay que pagarle al jefe las horas, que se vaya a reunir con su gente y a su gente hay que pagarle las horas que se haya reunido. Entonces educación es posible, por qué, porque hay toda una estructura que vos decís: no puedo estar hablando macanas si me están pagando.”*

Sin embargo, lo que queremos rescatar, es que lejos de resistir llanamente las innovaciones, algunos docentes reforman y redefinen sus condiciones de trabajo cuando se les presenta una innovación. Y es esta actitud profesionalizante del docente la que hizo posible las reuniones en el marco de este proyecto, a pesar de que la gran mayoría de los encuentros ocurrieron fuera de las horas de cátedra y del espacio escolar. En una de las escuelas nos reunimos los sábados, en la otra, cuando nos cerraban la escuela nos dirigimos a la biblioteca pública de la localidad. El equipo directivo también contribuyó a re-definir las condiciones de trabajo. En un caso, el equipo directivo liberaba sistemáticamente a algunos docentes de sus horas de clase para que pudieran asistir a las reuniones. Este equipo directivo se caracterizaba por mantener una “resistencia productiva”, por llamarlo de alguna manera, a muchas de las normas del Ministerio de Educación, privilegiando siempre la calidad educativa ante los requisitos burocráticos. En la otra escuela, si bien en el segundo año del estudio se planteó como imposibilidad el pedirles a los docentes reunirse sistemáticamente fuera de clase, ante la aprobación del proyecto por parte del Ministerio, se reanudaron las reuniones durante el horario escolar, donde el equipo directivo participó activamente junto a los docentes. En el primer caso, integrantes de la comunidad de aprendizaje (comunidad que he llamado abiertamente “el dream team” por su entusiasmo y eficacia para implementar la innovación) se reunieron varias veces, en forma espontánea para planificar y reflexionar sobre los avances de sus prácticas durante la duración del proyecto. Del mismo modo, dos docentes integrantes del “dream team” continuaron trabajando con uno de los dispositivos didácticos aprendidos en el marco de la experiencia en las comunidades de aprendizaje (el dispositivo de Aprendizaje Basado en Problemas) durante el año posterior a la culminación del proyecto. Sus reuniones informales en las cuales intercambiaban experiencias y sugerencias también continuaron. Este proceso terminó con un pedido a la dirección de re-establecer las comunidades de aprendizaje pero para abordar puntualmente el dispositivo del Aprendizaje Basado en Problema. Una nueva comunidad, o una continuidad de aquella conformada en el 2007, generada por

estas dos docentes, se re-abrió en el año 2010.

Este proceso muestra cómo las innovaciones son apropiadas y transformadas por los docentes y las instituciones que las albergan, a la vez que pone en evidencia el carácter de larga duración de estos procesos. Los mismos perduran en las instituciones inclusive cuando la propuesta de innovación ya no está siendo llevada a cabo.

Es interesante también advertir que integrantes de esta comunidad de aprendizaje, utilizaron los encuentros con sus pares para insistir, influenciar y educar en la innovación. Por ejemplo, una docente integró el área de Tecnología (área con la cual no habíamos trabajado), en el currículum de primer año del ciclo básico (solamente habíamos abordado el currículum de segundo año) para extender la innovación que veníamos llevando a cabo en el área de Ciencias Naturales. Otro docente, se reunía frecuentemente con una de las docentes que no podía asistir a las reuniones para transmitirle los lineamientos que habíamos trabajado al interior de la comunidad. Este docente también, contribuía al seguimiento de la innovación de los docentes ausentes. En ese sentido, este profesor había adoptado un rol de “monitor” de la implementación del proyecto de integración curricular. El monitoreo es una tarea central en la implementación de innovaciones que supuestamente llevan a cabo los “líderes” de los proyectos (Heller & Firestone, 1995). En este caso, los propios docentes toman posiciones de liderazgo, tanto para monitorear como para darle continuidad a las comunidades, lo que daría indicios del potencial de las comunidades de aprendizaje para devolverles el poder a los docentes en la toma de decisiones pedagógicas de la escuela.

Asimismo, era notable observar al interior de las comunidades, cómo los docentes explicaban las innovaciones a aquellos docentes que ofrecían más resistencia o que no comprendían la raíz de la innovación, ejerciendo influencia en favor del cambio.

No tratamos de decir aquí que los docentes transforman radicalmente sus condiciones de trabajo ante una innovación. O que es posible que la innovación sea aprendida e implementada a través de las reuniones que los docentes mantienen en los pasillos. Por el contrario, creemos que uno de los problemas que vemos con las reuniones espontáneas o poco estructuradas alrededor de la innovación es que a falta de lineamientos técnicos y pedagógicos, estos espacios se vuelven más propicios para reproducir prácticas rutinarias establecidas. Por ejemplo fue muy común escuchar en sala de profesores sobre el comportamiento de los alumnos, lo cual contribuye a reproducir creencias alrededor del déficit, de la carencia de sus alumnos y sus limitaciones.

Sin embargo, reconocer también que ante una innovación pedagógica los

docentes y directivos intentan redefinir sus modos de trabajo más allá de las reuniones pautadas con la coordinadora, colaborando y ejerciendo control e influencia ante sus pares, contribuye a comprender la complejidad que tienen los procesos de implementación de innovaciones en las escuelas. Estos hallazgos nos permiten ampliar el entendimiento sobre cómo los docentes innovadores se apropian de las innovaciones, las transforman y seleccionan elementos de ellas que son significativos para cada escuela. De alguna manera también, la colaboración entre docentes y el aprendizaje de innovaciones que resulta de estos diálogos espontáneos entre ellos, nos animan a repensar el supuesto tan instalado en la bibliografía especializada sobre lo solitario y asilado del trabajo docente.

2) Documentar y estructurar la innovación: tensión entre la prescripción y la apertura

Las innovaciones son proyectos específicos donde las teorías o ideas pedagógicas en este caso, se materializan, se ponen en juego, se sistematizan (Litwin, 2008). En esta reconstrucción de la teoría en propuestas innovadoras se presenta la tensión entre organizar proyectos abiertos o más prescriptivos. Muchos han documentado ya que los proyectos prescriptivos que indican a los docentes qué enseñar, cómo y cuándo tienden a la desprofesionalización docente. En estos procesos el docente es considerado un técnico que aplica meramente instrucciones. A la larga, al no apropiarse genuinamente de las reformas, los docentes vuelven a su práctica tradicional, o bien transforman la innovación en prácticas eclécticas donde se conjuga lo nuevo con lo viejo.

En el otro extremo igualmente, cuando la innovación es poco estructurada, se pierde el sentido de orientación. Los docentes reclaman un sentido, una guía que los ayude a implementar las nuevas prácticas pedagógicas. Para que una innovación tenga más posibilidades de ser implementada en la práctica de enseñanza, tiene que ser continua y ofrecer seguimiento y acompañamiento a la vez que mantener la flexibilidad necesaria que permita a los docentes adaptar la innovación a los contextos específicos, e incorporar sus propios criterios profesionales para apropiarse genuinamente de las innovaciones. Si el docente no puede conjugar las innovaciones con su propio sistema de creencias o teorías implícitas y explícitas sobre la enseñanza, difícilmente haya apropiación.

En este estudio, la innovación se fue acomodando a las necesidades y demandas de las diferentes comunidades de aprendizaje. En aquellas comunidades donde hubo más dificultades para reunirse, (ya sea porque los docentes trabajaban en múltiples escuelas o porque no disponían de tiempo

extra), y donde los docentes no elaboraban de forma individual sus propuestas de clase; la coordinadora diseñaba propuestas de clase y las traía para consideración del grupo. En ese sentido, la innovación fue más estructurada e impuesta por el investigador con poca participación en el diseño de las clases. En cambio, en los grupos que se reunían más frecuentemente, y que construían propuestas didácticas a partir de las mismas reuniones, el trabajo de la coordinadora era más de reflexión y análisis de esas propuestas, y la concreción de la innovación con el diseño de las clases quedaba en manos de los docentes.

En el caso donde los miembros del grupo tenían dificultad en reunirse y elaborar sus propias propuestas, no se lograron implementar las actividades diseñadas por la coordinadora a pesar de haber discutido el diseño de la clase al interior del grupo. Los docentes transformaban la propuesta inicial de una manera tal que reproducía las prácticas más tradicionales. Por ejemplo, una actividad que comenzaba con lluvia de ideas colectiva guiada por una pregunta abierta se transformaba en una actividad individual para contestar una pregunta cerrada.

En cambio en el segundo grupo, caracterizado como más activo, los docentes implementaban las propuestas más coherentemente con las intenciones pedagógicas y didácticas iniciales. Seleccionaban críticamente aquellas propuestas que tenían, según ellos, potencial en su clase y descartaban enteramente aquellas que desde su punto de vista no podían llevarse a cabo. En muchas ocasiones, las clases de propia elaboración transformaban la propuesta inicial, aunque no la cambiaban totalmente. Una transformación frecuente era proponer una clase guiada por ‘el descubrimiento’, y evaluar ‘memorización de conceptos’. Pero lo interesante en este caso, era que estos docentes fácilmente veían la incoherencia y activamente trabajaban para superarla.

Según los docentes, dos eran los motivos por los cuales transformaban una propuesta didáctica o la descartaban. Una era la preocupación por perder el control de la clase. El aprendizaje por descubrimiento requiere activa participación de los alumnos; que los estudiantes dialoguen, realicen experimentos, presenten sus opiniones, discutan entre ellos, etc; actividades todas que contribuyen a la construcción colectiva de conceptos. Los docentes mostraban preocupación y ansiedad por esta nueva dinámica que se iba a generar en la clase. El control sobre la conducta de los alumnos es muy importante para ellos en tanto y cuanto es necesario para el aprendizaje. En este punto coincidían los docentes de ambos grupos. Una de ellas decía: “...esa cuestión que uno quiere tener el control, del aula, de lo que está pasando por ahí, ... que se genere un poco de desorden...(da inseguridad)”

Una dimensión que influye sobre la idea de “mantener el control en el

aula” es el imaginario institucional sobre qué constituye ser un buen docente o dar una buena clase. Muchos docentes entrevistados dieron cuenta de ese imaginario de forma crítica, uno de ellos respondió: *“todavía, se sigue creyendo que el mejor docente es aquel que tiene 40 tipos sentados escribiendo muchos, mirando para adelante y vos hablando y escribiendo al frente....Ese, ese, es la estructura del buen docente.”* En este sentido, para implementar la propuesta de innovación, los docentes más activos también tuvieron que redefinir su rol como docentes: de docente de clase magistral, a guía a facilitador. Redefinir el rol fue difícil para algunos porque incluía revisar esas creencias implícitas sobre lo que constituye una buena clase o un buen docente.

La segunda razón por la cual no implementaban las propuestas era porque los docentes pensaban que los alumnos no tenían los conocimientos previos suficientes para poder llevar a cabo la propuesta. Una docente explicaba:

“a ver, eh, la escuela en la parte de innovación pedagógica nos cuesta bastante. Porque justamente al estar con un nivel de los chicos cultural bastante complicado, es como que nosotros tenemos que poner demasiados límites en los chicos. Están tan atrasados culturalmente que a veces las innovaciones nos cuestan más, cuestan más aplicarlas.”

En algunos casos esta profecía se cumplía. Por ejemplo, una actividad constaba en escribir una carta al intendente y muchos alumnos no sabían cómo escribir una carta o carecían de herramientas para expresarse por escrito. La primera reacción de algunos docentes fue “no podemos hacer esta actividad porque los alumnos no saben como escribir una carta”. Esta situación fue motivo de reflexión al interior de las comunidades y se decidió conjuntamente con los docentes aprovechar este contexto para efectivamente enseñarles a los alumnos a escribir una carta y a expresarse formalmente por escrito. El aparente problema u obstáculo para implementar la innovación fue visto así como posibilidad de enseñanza.

En cuanto a la tensión entre innovación prescriptiva y flexible, coincidimos con la bibliografía: que en los casos que la propuesta era facilitada por el coordinador, los docentes no se apropiaban de las nociones pedagógicas de base y transformaban las propuesta. Sin embargo los docentes innovadores, quienes se hicieron cargo del diseño de sus clases, demandaban por momentos mayor estructura y menos flexibilidad en la innovación; es decir, querían propuestas más prescriptivas, que enunciaran las actividades que debían implementar.

Al respecto, una docente nos decía: *“me pareció muy positiva [la innovación] pero lo valoro mucho, por ahí uno tiene la intención de hacerlo de una forma. Yo soy una enamorada de los pasitos. Soy muy metódica y esa*

estructura a mi me viene muy bien. Si no, uno termina divagando en cualquier cosa.”

Dos docentes de la misma comunidad de aprendizaje solicitaban que se documentara en un “esqueleto” los contenidos y las actividades generales, pero no las clases que ellas mismas elaboraban. Otro docente, apuntaba que la innovación necesita un sistema, una estructura y seguimiento. Pero fundamentalmente, demandaban tener una hoja de ruta. Hablando de las transformaciones en general, una docente explicaba:

“Esta resistencia del docente, cuando no sabe para dónde va es muy dura...no lo podés sacar el libreto a un docente si el docente no sabe a dónde va ... Cuando alguien sabe a dónde va, le toma la mano al otro y le dice “mirá lo que sucede”Aquí nadie sabe a dónde va...”

Aquellos docentes con quienes trabajamos en la construcción de esa hoja de ruta, pudieron construir sus clases a partir de la propuesta. Esto fue posible porque al interior de las comunidades se discutían tanto propuestas didácticas como los sustentos teóricos que les daban forma y se contraponían estas ideas pedagógicas con las creencias de los docentes. De este modo, se reflexionaba sobre las teorías implícitas de los docentes. Sacarlas a la luz permitió revisarlas y modificarlas.

En la comunidad donde por razones de tiempo y personalidades esto no fue posible, la prescripción de la innovación ocupó mayor lugar que la reflexión y los docentes no lograron apropiarse de dichas innovaciones. Las condiciones de trabajo docente, donde el tiempo para la reflexión y planeamiento por parte del docente es prácticamente inexistente en las instituciones, no contribuyen a crear momentos de reflexión. En este contexto, es un desafío para los pedagogos encontrar el equilibrio entre la guía necesaria a través de la reflexión y la prescripción que a veces demanda el docente. Pero que como se ha dicho en otras ocasiones, tal carencia de tiempo y espacio, resulta desprofesionalizante e infértil y no conduce a la implementación de las innovaciones.

Discusión

Está claro que las innovaciones requieren de una modificación de un sistema: una organización del trabajo y una estructuración de cambios en diferentes niveles y dimensiones. Esto es lo que demandan los docentes y lo que vemos es necesario para transformar las prácticas. Nos preguntamos entonces si esta modificación puede comenzar desde adentro de las escuelas en manos de docentes y directivos innovadores. Algunos hallazgos de este trabajo indicarían

que en alguna medida es posible en tanto y cuanto los docentes redefinen sus condiciones de trabajo y sus roles para llevar a cabo innovaciones educativas. En la forma de comunidades de aprendizaje, influyen a sus pares, se convierten en líderes, monitorean la innovación y solicitan mayor estructura de capacitación para darle continuidad y extensión a la innovación. Reconocer la complejidad de los procesos de implementación nos ofrece pistas para diseñar futuras innovaciones que tengan en cuenta algunos elementos claves de la redefinición del trabajo docente y sus roles y de la estructura que sustenta la innovación en la forma de comunidades de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Bean, J. (1993). In search of a middle school curriculum. *Education Digest*, 59(2).
- Block, D.; Moscoso, A.; Ramirez, M. & Solares, D. (2007). La apropiación de innovaciones para la enseñanza de las matemáticas por maestros de educación primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 731-762.
- Boog, B. (2003). Action research and emancipation. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 13(6).
- Creswell, J. & Miller, D. L. (1997). Validity (verification) in qualitative research: Perspectives, terms, procedures and methodologies.
- Cuban, L. (1998). How school change reform: Redefining reform, success and failure. *Teachers College Record*, 99(3), 453-477.
- Ezpeleta Moyano, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, LX(021), 403-424.
- Gergen, K. (2003). Action research and orders of democracy. *Action Research*, 1(1), 39-59.
- Heller J. & Firestone, W. (1995) Who's in charge here? Sources of Leadership for change. *The elementary school journal*. 96 (1) pp. 65-85.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Newmann, F. & Associates, A. (1996). *Authentic achievement. Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco: Jossey-Bass.

Apéndices

Apéndice 1

**Actividades que realizan los docentes en los primeros encuentros.
Definición de temas para integrar el currículum.**

Actividad 1:

Reunidos en grupos por curso, seleccionen tres temas a manera de lluvia de ideas.

1. _____

2. _____

3. _____

Luego pregúntense:

1 ¿Qué conceptos pueden incluirse para analizar y comprender este tema? Puede ir haciendo un mapa de posibilidades para documentar los conceptos.

2. ¿Qué otros conceptos de otras materias se necesitarían para abordar el análisis y posibles soluciones del tema?

3.¿Cómo se relaciona este tema con la vida de los alumnos? ¿Qué exposición tienen a ese problema? ¿qué saben los alumnos de ese problema?"

4. ¿Qué otros conceptos de otras materias se necesitarían para abordar el análisis y posibles soluciones del tema?

5. ¿Qué posiciones piensan ustedes que tomarán sus alumnos ante el tema?

6. ¿Qué conocimientos previos necesitan recuperar para abordar el tema?

Actividad 2

Realicen un mapa de posibilidades uniendo conceptos y procedimientos si es necesario al abordaje del tema.

Actividad 3

Elaboren un mapa curricular que le permita organizar la secuenciación de contenidos con otras materias en base a lo desarrollado en el Mapa de

Posibilidades

Fases de la Resolución de Problemas	Mes	Contenidos/ Materias	Actividades
Presentación del problema			
Definición del Problema			
Definición de Causas			
Análisis de Alternativas			
Planificar la Implementación e implementarlo			
Monitorear la implementación			
Presentación final de la Experiencias			