

PROYECTO DE INVESTIGACION:

PROYECTO MULTINACIONAL DE INVESTIGACION EDUCATIVA:

Investigación en proceso de la implementación del
Curriculum para Formación de Maestros de Educación
Básica.

Coordinadora: Lic. Silvia Kremenchutzky

Investigadoras: Prof. María Isabel Bontá

Prof. Raquel D. de Graciano

Lic. Alicia Kossoy

Lic. Liliana Pascual

Lic. Susana Pires Mateus

Responsables Marco Teórico General:

Lic. Silvia Kremenchutzky

Lic. Liliana Pascual

Responsables Marco Teórico del Abordaje

Institucional y Metodología :

Lic. Alicia Kossoy

Lic. Silvia Kremenchutzky

INDICE

	Pág.
I. <u>Marco teórico general</u>	1
I.1 Introducción	2
I.2 Educación y democracia	3
I.3 Educación y regionalización	4
I.4 Calidad de la educación	6
I.5 Formación docente	8
II. <u>Marco teórico del abordaje institucional</u>	13
II.1 Introducción	14
II.2 El concepto de institución	15
II.3 La singularidad de las instituciones	16
II.4 Dinámica institucional	18
II.5 Lo grupal y la dinámica institucional	20
II.6 Adhesión y resistencia	22
II.7 Niveles de abordaje de lo institucional	24
III. <u>Objetivos</u>	25
III.1 Objetivo general	26
III.2 Objetivos específicos	26
IV. <u>Metodología</u>	27
IV.1 Introducción	28
IV.2 Etapa I	29
IV.2.1 Instrumentos	29
IV.2.2 Criterio muestral	30
IV.2.3 Visitas institucionales	30
IV.2.4 Vías de acceso a los cuatro niveles de abordaje de lo institucional	31

I.- MARCO TEORICO GENERAL

I.1 Introducción

El presente proyecto de investigación se plantea una tarea de seguimiento de la implementación del Nuevo Currículo para la Formación de Maestros de Educación Básica. 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**, iniciada como experiencia piloto, con vistas a su **generalización**.

Para comprender la naturaleza de esta innovación, vamos a transcribir el objetivo general que persigue: "El objetivo fundamental de este currículo -objetivo que de algún modo pretende superar la formulación siempre esquemática y fija del llamado "perfil del docente"- es lograr la formación de un profesional de la educación con espíritu inteligentemente crítico, reconstructivo del saber científico y no científico, sensible a la problemática sociocultural en su triple dimensión: regional, nacional y universal y diestro en el procedimiento didáctico de enseñar y aprender con niños, jóvenes y adultos. Es decir, que el objetivo general es brindar las bases para la formación permanente de un educador capaz de abreviar en la identidad cultural de nuestro pueblo y de transmitirla mediante un sistema democrático de adecuación histórica de dichos saberes a la realidad social argentina y latinoamericana"(1)

Este objetivo, así expresado, contiene -explícita o implícitamente- algunos supuestos sobre la concepción de educación y de sociedad a las

(1) Curriculum Maestros de Educación Básica- Ministerio de Educación y Justicia
D.I.N.E.S. 1988.

que suscribe, que desarrollaremos suscintamente a continuación.

I.2 Educación y democracia

Este currículo surge en un momento político de democratización, como un intento de dar respuesta a déficits suficientemente detectados y consensuados en la formación docente.

No es casual que surja en una situación política de esta índole. Las innovaciones educativas que proponen transformaciones orientadas a aspectos centrales del funcionamiento del sistema educativo, no pueden gestarse en los gobiernos que se sienten amenazados por la participación comunitaria -como es el caso de las dictaduras- y mucho menos implementarse en esas condiciones.

Así, a la vez que propender a la democratización, estas innovaciones necesitan de la democracia para emerger.

Sin embargo, como dice Filmus, "el desarrollo de la democracia como sistema político por sí sólo, no garantiza automáticamente su correlato en las distintas esferas de la vida social. Es más, el papel que el Estado, los partidos políticos, las organizaciones intermedias y los propios actores jueguen en el avance hacia nuevas formas de participación en los distintos sectores de la comunidad en otras dimensiones societales depende, seguramente, la salud del actual proceso político." (1)

Precisamente la falta de participación comunitaria es el nudo central a través del cual pueden analizarse muchas de las situaciones vigentes en el sistema educativo argentino. El aprendizaje de la participación es un proceso continuo y probablemente gran parte de los fracasos observados en las implementaciones de experiencias innovadoras, presenten algún quiebre en los canales de participación, ya sea por desacuerdos entre los distintos grupos intervinientes; por inadecuación entre objetivos y necesidades sociales; por falta de articulación entre los tiem-

(1) Filmus, Daniel. **Apuntes para la evaluación del proceso de democratización del sistema educativo argentino**. Ponencia presentada al Congreso Latinoamericano de Sociología. Río de Janeiro, Marzo 1986.

pos técnicos y políticos; o por diversas razones que impiden concretar una metodología de acción que involucre el compromiso activo de todos los integrantes en una misma dirección, coherentizada desde los lineamientos de la política educativa.

A esta compleja situación debe añadirse las limitaciones que imprimen los vaivenes de la vida política, que habitualmente no logra mantener los objetivos de una innovación, más allá de la gestión educativa que los ha propuesto.

No puede pensarse en una educación más democrática si no se incorporan las necesidades y opiniones de quienes son los actores directos de una propuesta transformadora. Los objetivos y las estrategias para alcanzarlos deben tener amplio consenso de la comunidad educativa, para que sea factible su permanencia y generalización.

El caso del Nuevo Currículo, sometido a la recepción crítica de las escuelas intervinientes en la experiencia piloto, con espacios libres a ser "inventados" y recreados en función de las distintas realidades regionales e institucionales, tal vez contribuya, a partir de la invitación a la participación activa, a avanzar hacia la democratización del sistema educativo. El análisis de las distintas respuestas que se generen en los establecimientos, permitirá poner a prueba esta presunción.

I.3 Educación y regionalización

La regionalización también constituye un intento de dar participación a las diferentes comunidades que integran la diversidad socioeconómica y cultural de nuestro país, caracterizado históricamente por fuertes desigualdades internas.

Tomaremos una definición de regionalización educativa que nos parece apropiada a los fines de este trabajo: Es "un proceso de naturaleza político y social que se orienta hacia una redistribución espacial de los recursos y las decisiones para promover un nuevo equilibrio de poder

entre los actores sociales".(1)

La regionalización así entendida implica un proceso de descentralización, que abarca básicamente tres aspectos: el poder, la administración y el presupuesto.

La descentralización **del poder** está vinculada con la delegación de la toma de decisiones por parte del gobierno central hacia las autoridades locales; la descentralización **administrativa**, en su modalidad institucional, tiene que ver con la redistribución de funciones para que puedan ser asumidas por las distintas instancias regionales, provinciales o municipales; la descentralización **presupuestaria** exige contar con los recursos materiales que posibiliten las acciones anteriores.

Pero una gestión descentralizada requiere un nivel en el que la acción del Estado se constituya en eje organizador, que garantice una cierta unidad y homogeneidad, que responda al principio de equidad. La experiencia indica que lograr un equilibrio adecuado, que sea lo suficientemente flexible como para adaptarse a distintas situaciones, no resulta tarea sencilla.

Traducido al plano de la organización escolar, coincidimos con Tedesco en que el modelo descentralizado, tanto como su contrapartida, el modelo centralizado, presentan ventajas y desventajas. La descentralización potencia aspectos tales como la identificación institucional, la adecuación a los requerimientos locales y el dinamismo interno, pero parecería no ser tan eficaz en sociedades con desequilibrios regionales intensos, porque puede contribuir a legitimar o acentuar dichos desequilibrios. La descentralización, por su parte, facilita una oferta educativa más pareja, homogeneiza el proceso de planificación y favorece, desde el punto de vista nacional, acciones con mayor grado de unidad. Pero, como contrapartida, se intensifica la burocratización, la ineficiencia administrativa y la inadecuación curricular, pudiendo llegar dicha ho-

(1) Zenen González, Silvia, Reflexiones sobre las posibilidades y perspectivas de la regionalización educativa en América Latina, en: "La Educación". Revista Interamericana de Desarrollo Educativo Nº 101- O.E.A., 1987.

moguinización a profundizar las desigualdades iniciales.(1)

El Nuevo Currículo intenta revertir algunos de los problemas aquí planteados, por ejemplo, al entender a la regionalización "como expresión de respeto y valoración de patrones culturales específicos, que precisamente por serlo, intervienen en la conformación de lo nacional y de lo universal mismo"(2)

Esta propuesta de un currículo regionalizable, permite que en el marco de un proyecto común afloren las especificidades regionales; teniendo en cuenta que no se trata de una "incorporación ingenua de lo regional"(2) sino de la integración de los contenidos de la identidad cultural para el desarrollo de la cultura erudita.

I.4 Calidad de la educación

Se podría acordar -en primera instancia- que las experiencias innovadoras deben apuntar a un mejoramiento de la calidad de la educación. Sin embargo, cuando se habla de calidad no siempre se alude a lo mismo, ya que este concepto presenta diferentes acepciones.

A veces se considera que el rendimiento escolar es un indicador de calidad (por ejemplo, un bajo índice de fracaso o de deserción); otras, se entiende desde la adecuación con las necesidades del aparato productivo; otras, con las respuestas que dan las instituciones escolares para que los alumnos desarrollen sus capacidades básicas.

Las distintas definiciones se relacionan con diferentes concepciones acerca de la educación, que privilegian determinados aspectos de la vida social.

-
- (1) Tedesco, Juan Carlos, **Bases para la definición de estrategias de cambio educativo**. Congreso Pedagógico Nacional. Buenos Aires, 1987.
- (2) **Fundamentos teóricos**. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. DINES. Buenos Aires, 1988.

Como dice Gimeno Sacristán: "Por calidad, desde una perspectiva socioantropológica, puede entenderse también la adecuación de la cultura escolar contenida en los currícula, a las distintas clases sociales o grupos culturales que acceden al sistema educativo, para los que la cultura escolar tiene una significación particular en cada caso.

La calidad puede relacionarse, así mismo, con la capacidad de un sistema educativo para atenuar las desigualdades sociales, en lugar de acentuarlas, mejorar los índices de progreso entre niveles escolares de diferentes colectivos sociales (...)"(1)

Resulta pertinente incluir aquí la relación que establece Benno Sander entre calidad de la educación y calidad de vida. Sostiene que los principios ideológicos que sustentan una definición de la calidad de la educación, están vinculados con aquellos que orientan la concepción de sociedad, y que pueden basarse en aspectos instrumentales, que tienden a la acumulación de bienes materiales, o en aspectos sustantivos, si se apunta a "la satisfacción de las necesidades básicas de sobrevivencia y promoción colectiva de toda la población en su medio cultural, contextualizado en la sociedad como un todo"(2)

Es en este sentido que Almandoz y Abate hablan de la calidad de la educación en la medida en que dé respuesta a los problemas críticos de la sociedad, siendo el papel de la escuela preponderante en la distribución de los saberes relevantes para la participación sociopolítica y económica de los sujetos.(3)

Para llegar a esta idea de calidad, las autoras citadas rebaten (en tanto se consideren como únicos) los criterios que se desprenden de un enfoque

(1) Gimeno Sacristán, José, **Profesionalización docente y cambio educativo**. Ponencia presentada al Seminario: Formación docente y calidad de la educación. DINES-OEA Buenos Aires, Abril de 1988.

(2) Sander, Benno, **Calidad de vida, calidad de educación y formación docente**. Ponencia presentada al Seminario: Formación docente y calidad de la educación. DINES-OEA.Bs. As. 1988.

(3) Almandoz y Abate, **Calidad de la educación. Aportes para su análisis**. Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Educación. Dirección de Planificación Educativa. Buenos Aires, 1988.

económico de la educación, que entiende que un sistema educativo es de buena calidad cuando logra **eficiencia** (máximo de resultados con el mínimo de esfuerzo); **eficacia** (llega a los objetivos previstos) y **productividad** (actúa independientemente sobre el desarrollo socioeconómico).

Incluyen y priorizan, a partir del principio de equidad (que privilegia la distribución de los servicios educativos), los criterios de **pertinencia** (que valoriza la relación entre calidad de la educación y cultura comunitaria); **relevancia** (se refiere a la jerarquización de objetivos, recursos y acciones para la atención de situaciones de pobreza crítica) y **efectividad** (entendida como la capacidad de dar respuesta a las demandas sociales y políticas de la comunidad).

Ahora bien, para que la escuela cumpla efectivamente este rol de distribución de los saberes relevantes para la participación sociopolítica y económica, es necesario un replanteo de sus funciones y la revisión de la formación docente, que ubique dicha formación dentro de un propósito democratizador. Tal como se expresa en el documento: "Fundamentos teóricos":

"Concebimos al maestro como un profesional:

- . insertos en un sistema de prácticas docentes como agente crítico de una política educativa democrática
- . integrante de un medio socio-económico regional, con rasgos de identidad cultural específicos
- . responsable de la educación (nacional, interregional) y de la educación universal, en otras palabras, de la educación básica
- . formado para investigar modos adecuados de transmisión y recreación de conocimientos integrables en sus diferencias y siempre referenciables a las prácticas sociales de donde provienen y a las cuales están destinados."

I.5 Formación docente

Una de las críticas más recurrentes que se le suele hacer a la formación docente, consiste en su desvinculación de las necesidades de quienes es-

tán transitando esa formación, situación que lleva a un aprendizaje carente de interés y burocratizado.

También se dice que esta formación -así como la que luego impartirán a sus alumnos los futuros egresados- no prepara para las funciones que debe cumplir el maestro, funciones múltiples no siempre delimitadas y frecuentemente extensibles a una diversidad de campos que exceden su especificidad.

Una demanda social contradictoria con respecto a su rol, hace que sea difícil situarlo como profesional, como trabajador o como intelectual.

"... hasta dónde se lo puede considerar un trabajador cuando la sociedad en forma conflictiva caracteriza a la profesión docente como una entrega desinteresada, al adjudicarle la prolongación del rol paterno-materno? En todo caso es un trabajador bastante particular (...) que trabaja por un lado aisladamente dentro de su aula con un espacio de poder que no tiene dentro del sistema, al que se le atribuye la función de prolongar el cuidado familiar (pero) que no lo hace igual a cualquier otro trabajador."(1)

También se amplían las funciones y competencias técnico-pedagógicas, porque a medida que pasa el tiempo se exige del maestro un adentrarse en áreas más vastas en relación con el saber, preparando a sus alumnos no sólo en la incorporación de este saber, sino también en aspectos de socialización que, además, no presentan necesidades semejantes en distintos grupos sociales.

Como consecuencia del devenir histórico, la escuela cumple cada vez más un rol de socialización que, en muchos aspectos reemplaza la acción ejercida anteriormente por la familia. Por otra parte, los niños se incorporan más tempranamente a la vida escolar, acompañando un proceso de organización familiar en el cual la mujer se va integrando progresivamente al mercado laboral y por ende, se delega en el maestro muchas de las funciones educativas tradicionalmen-

(1) Lenzi, Alicia, **Rol docente**. En: Kremenchutzky, Silvia. **La problemática de la atención educativa en sectores populares**. Cuaderno Nº 36. CIPES. Buenos Aires, Diciembre de 1984.

te desempeñadas por los padres.

Que los maestros den respuesta a estas funciones, implica el desarrollo de un rol integrado e integrador, que contemple las necesidades de los niños desde una concepción de totalidad, que va más allá del marco de lo específicamente pedagógico.

Estas exigencias múltiples no parecen estar compensadas ni con la retribución económica ni con el prestigio social de la tarea docente en nuestras sociedades. Lo expresa claramente Gimeno Sacristán: "Se genera además una cierta especulación sobre un tipo de profesor ideal cada vez "más completo" y complejo, que contrasta con las condiciones y los medios de trabajo que tiene, con el bajo status económico, social, intelectual, etc. que el profesor suele tener en la sociedad, con la importancia real que se da a su formación. Corremos el peligro de "diseñar" a un profesional que es, sencillamente, cada vez más difícil de encontrar en la realidad. Se idealiza un discurso pedagógico alejado de las condiciones reales de trabajo, de preparación y de la selección de profesores. Condiciones no muy favorables de trabajo y de formación, en paralelo a exigencias ampliadas y contradictorias, suelen favorecer un sentimiento creciente de insatisfacción personal. La sociedad le pide mucho más de lo que está dispuesta a darle a él, generándose cierta hipocresía social, que ensalza una figura, por las altas misiones a las que se le llama, al tiempo que se le proporcionan muchas menos compensaciones."(1)

También señala que habitualmente la calidad de la enseñanza está apoyada en la dedicación extraprofesional de los maestros, naturalizándose esa situación y quedando muchas veces parte de su tarea fuera del tiempo laboral retribuido. Esta idea está legitimada en la concepción de la docencia como un sacerdocio.

Esta serie de contradicciones no puede sino estar presente en el momento de confeccionar un curriculum que pretende formar formadores. Debe te-

(1) Gimeno Sacristán, ob. cit.

nerse en cuenta que lo que hace un formador en el vínculo con sus discípulos, es reeditar el modelo con el cual él mismo ha sido formado, porque es la estructura que tiene internalizada. De modo que si algo quiere cambiarse en el vínculo docente-alumno, es imposible pensar este cambio sino es a partir de transitar nuevas experiencias vinculares que permitan revisar las viejas matrices de aprendizaje y replantearlas en función de nuevos objetivos.

"... matriz o modelo interno de aprendizaje (es) la modalidad con que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz o modelo es una estructura compleja y contradictoria con una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales, sino también emocionales, afectivos y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos. Estas matrices no constituyen una estructura cerrada, sino una gestalt-gestaltung, una estructura en movimiento, susceptible de modificación..."(1)

A ese espacio susceptible de modificación debe apuntar la tarea de formación, desde una propuesta que pueda interpretar esta estructura en movimiento, privilegiando precisamente aquellos modelos abiertos y flexibles, que permitan la incorporación permanente de las necesidades cambiantes de las nuevas generaciones de educandos.

Para ello, es preciso tener en cuenta que el futuro maestro es una persona que debe implicarse como tal, reflexionando sobre su propia tarea, su actitud frente al rol a cumplir, en una constante recreación de su función.

La formación necesaria para el desarrollo de estas aptitudes no puede estar apoyada en esquemas acabados que aparezcan como paradigmas pre-establecidos. Por el contrario, a partir de una direccionalidad clara, el camino se

(1) Quiroga, Ana P. de, **El sujeto en el proceso de conocimiento** (Modelos internos o matrices de aprendizaje). En: **Enfoques y perspectivas en psicología social**. Ediciones Cinco. Buenos Aires, 1986.

puede construir paulatinamente, intentando evitar rigideces y estereotipos.

En sociedades como la nuestra, con raíces autoritarias en el conjunto de la organización societal y en el sistema educativo en particular, no resulta sencillo emprender una labor de esta índole. El trabajar con espacios abiertos no produce la misma seguridad que se tiene cuando el modelo prefijado se sitúa en el lugar del objetivo a cumplir. Pero parecería ser la única vía cuando se trata de contribuir desde el campo educacional a la democratización de la vida social.

Considerar al nuevo currículo como una innovación educativa que intenta actuar para favorecer la participación, la democratización y el mejoramiento de la calidad de vida, implica otorgar a la educación cierta autonomía de acción frente al sistema social dentro del cual se encuentra inmerso. En ese sentido, y bajo el riesgo de caer en una excesiva simplificación, podemos decir que el sistema educativo difícilmente actúe como primer motor del cambio social, pero puede desarrollar una acción relativamente independiente que le permite a veces no someterse a los cambios que vienen de afuera y otras, promover innovaciones desde dentro.

El Nuevo Currículo propone una formación centrada "en una concepción democrática del quehacer educacional. Es decir, en los principios que sustenta una educación que, partiendo de la realidad regional, se inscribe en el valor universal de la ciencia, el arte y la tecnología, respetando los caracteres individuales y grupales más diversos, los modos de pensar, de sentir y de creer de todos y cada uno de los educandos, padres y educadores involucrados en el proceso educativo global y particular"(1)

(1) Curriculum Maestros de Educación Básica. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. DINES, 1988.

II.- MARCO TEORICO DEL ABORDAJE INSTITUCIONAL

II.1 Introducción

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 puede 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, etc.

Es necesario, además, que las instancias que participan en las distintas etapas que constituyen la puesta en marcha de una innovación (su gestión, 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 adherir o resistir 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 normativa y sujetas a múltiples influencias, construirán una particular manera de dar respuesta ante las exigencias de cambio.

Cualquiera sea la naturaleza del cambio o los aspectos específicos que

éste implique, su puesta en marcha afectará, sin duda, la vida institucional, produciendo una ruptura con el pasado, un quiebre de la cotidianeidad.

"Sea que la innovación continúe o haya desaparecido, ejerce un impacto de intensidad y alcance variados, según sea el caso, a modo de lo que podría denominarse el legado de la empresa. (...) Cuando una experiencia cesa, el vacío es llenado por el retorno a la práctica que le precedió o por la introducción de un nuevo proyecto. En ninguna de las dos formas puede afirmarse que el proyecto desaparezca totalmente, (...) algún saldo de las experiencias siempre pervive..." (1)

II. 2 El concepto de institución

El concepto de institución tiene un carácter polisémico, cuyas distintas acepciones es preciso diferenciar a los fines de esta investigación.

George Lapassade (2) distingue tres niveles de análisis que recortan tres niveles de realidad social: el grupo, la organización y la institución.

La instancia de lo **grupal** corresponde a la base, a la vida diaria, la interacción en el aula entre docentes y alumnos; entre docentes entre sí; los alumnos entre sí, etc.

El nivel de la **organización** está representado por el conjunto de grupos que constituyen el grupo total de cada establecimiento.

Lo **institucional**, en este planteo, pertenece al nivel de lo normativo, de las pautas que definen lo que es legítimo y lo que no lo es, es decir, el sistema educativo en su conjunto.

La línea de pensamiento que propone Lapassade -y que comparten Loreau y Lobrot en Francia, y en nuestro país Bleger y Ulloa- se inscribe dentro del análisis institucional, que intenta revelar el nivel oculto de la vida de los gru-

(1) Corsico y Aguerro. **Innovaciones educativas en la Argentina** . Serie Situación Educativa Argentina 20. Ministerio de Educación, 1983.

(2) Lapassade, George. **Grupos, organizaciones e instituciones** . Ed. Galisa, 2ª edición, Bs. As. 1985.

pos y de las organizaciones, así como su funcionamiento en relación con la Institución.

Esta corriente introduce una serie de conceptos que permiten comprender la dialéctica de la interacción entre grupos, organizaciones e instituciones. Tales conceptos, desarrollados por Castoriadis (1) son los de instituído, instituyente e institucionalización.

Lo **instituído** designa lo establecido, los valores y normas dominantes: status y roles de leyes que fundamentan el orden social. Lo **instituyente** es aquella fuerza contestataria de protesta o renovación de lo instituído. La **institucionalización** es el proceso por el que la fuerza innovadora de lo instituyente genera reglas nuevas que permiten que la institución se perpetúe.

En el marco de este proyecto vamos a considerar **institución educativa** a cada uno de los establecimientos donde se está implementando el Nuevo Currículo, concepto que corresponde al término organización para la escuela francesa. Reservamos la denominación de Institución (con mayúscula) para designar el nivel del sistema educativo global.

Lo **instituído** es el conjunto de normas, pautas, y su correlato en comportamientos institucionales vigentes en el conjunto del sistema escolar. Lo **instituyente** -representado por el Nuevo Currículo- viene a cuestionar algunos aspectos de lo instituído, proponiendo una alternativa de funcionamiento. Le otorgamos el carácter de instituyente porque, generado dentro del sistema educativo contrapone normas y pautas instituidas por el mismo. La **institucionalización** de este instituyente -proceso a analizar desde la investigación- resultará de su particular articulación con lo instituído en cada uno de los establecimientos escolares.

II.3 La singularidad de las instituciones

Hemos elegido detenernos en las instituciones escolares porque consi-

(1) Castoriadis, Cornelius en: Lureau y otros. **Análisis institucional y socioanálisis**. Ed. Nueva Imagen, Año .

deramos que, más allá de partir de una normativa común -en este caso el Nuevo Currículo de Formación de Maestros de Educación Básica- cada institución recrea esta normativa y genera una respuesta original y única.

Acordamos con Elsie Rockwell cuando expresa: "La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada por un orden institucional existente y por diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela. (...) La totalidad de la experiencia escolar está involucrada en esta dinámica entre la normatividad oficial y la realidad escolar. El conjunto de las prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos" (1).

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 cotidianeidad remite tanto al sistema educativo como a la población involucrada en la vida escolar. El concreto real tomado como una expresión singular de las determinaciones del sistema educativo general, como 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) (particularidad de cada proceso de institucionalización).

Pero, centrarnos en la singularidad de las instituciones no excluye el acceso a una tipología de respuestas posibles ante una misma propuesta. Por el contrario, suponer un resultado "correcto" en función de las bondades atribuibles al proyecto curricular y entender las restantes como desvíos o rechazos, puede producir más distorsiones en la búsqueda de los efectos de una innovación que tener en cuenta que la diversidad de situaciones institucionales representan, con sus múltiples matices, las posibilidades concretas de consolidación y generalización.

(1) Rockwell, Elsie. **De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela** en: Cuadernos de Investigaciones Educativas N° 3. DIE/IPN. México. Agosto 1982

(2) Ezpeleta, J y Rockwell, E: **Escuela y clases subalternas: otra historia cotidiana** en: Cuadernos del DIE N° 8. México, 1981.

II. 4 DINAMICA 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.

Fernando Ulloa (1) aporta una conceptualización que contribuye a la formulación de una tipología institucional. Define que toda organización cuenta con tres distribuciones: espacial, temporal y de responsabilidades.

La distribución espacial representa las ubicaciones geográficas y los pasajes de comunicación entre ellas. La distribución temporal da cuenta del tiempo compartido por los integrantes de la institución en una tarea común. La distribución de responsabilidades indica el rol que juegan los sujetos y su posible distorsión.

Bleger (1) señala un conjunto de datos que es preciso obtener para el conocimiento de una institución, que constituyen, a nuestro entender, condicionantes de su dinámica:

- a) finalidad u objetivos de la institución;
- b) instalaciones y procedimientos con los que se satisface su objetivo;
- c) ubicación geográfica y relaciones con la comunidad;
- d) relaciones con otras instituciones;
- e) origen y formación;
- f) evolución, historia, crecimiento, cambios, fluctuaciones, sus tradiciones;
- g) organización y normas que la rigen;
- h) contingente humano que en ella interviene, su estratificación social y de tareas;
- i) evaluación de los resultados de su funcionamiento para la institución y para sus integrantes.

(1) Ulloa, Fernando. *Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica*. Revista de la APA. Buenos Aires, Tomo 26, 1969.

(2) Bleger, José. *Psicohigiene y psicología institucional*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1966.

*con el fin de
se debe
1 nivel de
intervención*

Es necesario acotar que, siguiendo el propósito de este trabajo, serán sujetas a observación aquellas situaciones de la dinámica institucional vinculadas con la tarea de implementar el proyecto curricular. Por lo tanto, quedarán fuera del análisis otros aspectos que hacen a la vida de la institución y que permitirían tener una visión más acabada de sus movimientos internos.

También debemos diferenciar nuestra propuesta de la de los analistas institucionales que, dentro de la vertiente del socioanálisis, se proponen una intervención en el campo que corrija las posibles distorsiones o cuellos de botella que se producen en la interacción grupal y que dificultan la tarea en común.

Pero esto no significa que este trabajo soslaye una intervención en el campo. Debemos mencionar que la implementación del Nuevo Currículo se acompaña con una tarea de asesoramiento permanente, que realiza el equipo de especialistas de áreas. El grupo de investigadores se encuentra íntimamente vinculado con este equipo y se propone (como figura en los objetivos) observar la interacción que se produce entre el mismo y los docentes, interviniendo para optimizar la operatividad de dicha interacción. Este es un nivel de intervención.

Otro de los niveles de intervención tendrá lugar a partir de la devolución a las instituciones participantes del Proyecto de los resultados del seguimiento realizado, al finalizar el presente período lectivo.

Los señalamientos o sugerencias para la producción de modificaciones a realizarse durante el proceso, es tarea de los especialistas de áreas en los aspectos técnico-pedagógicos, y es a través de ellos que vehiculizaremos nuestras intervenciones hasta finalizar la primera etapa de la investigación (ver Metodología). También se colabora con los especialistas en el diseño de los instrumentos para la evaluación pedagógica y su posterior análisis, ya que esta evaluación es tarea específica del equipo que acompaña técnicamente la implementación.

El marco conceptual del análisis institucional que tomamos como referencia, nos permitirá evaluar cómo un proyecto curricular innovador se introduce en un establecimiento escolar que tiene una dinámica particular y cómo interactúa

ese establecimiento con el sistema escolar en su conjunto (es decir, qué características adopta el proceso de institucionalización del proyecto).

Coincidimos con Lidia Fernández (1) cuando sostiene: "Los proyectos y programas tendientes a provocar procesos de cambio, deben considerar el ámbito conformado por el espacio de cada organización institucional como campo de operación decisivo y a los sujetos miembros como actores institucionales de cualquier acción en ese sentido. El fracaso de muchos intentos de innovación y cambio se relaciona con el desconocimiento de los hechos antes enunciados o con la falta de informaciones perceptuales, cognitivas y afectivas para acceder a la comprensión del particular código y estilo cultural de cada institución singular".

La misma autora plantea la importancia de considerar la cultura y el lenguaje institucional como vía de acceso a los rasgos estructurales de la propia dinámica de cada establecimiento. También sugiere atender al imaginario institucional configurado por el interjuego de representaciones del rol docente, representaciones que deben reacomodarse ante una situación de cambio.

II.5 Lo grupal y la dinámica institucional

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.

Abordaremos el espacio de lo grupal desde la perspectiva teórica de Enrique Pichón Riviére (2), 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 que toma como referencia para interpretar los fenómenos grupales incluye las siguientes dimensiones:

-
- (1) Fernández de Ruiz, Lidia: **El perfil institucional de la escuela. Su adecuación a condiciones de marginalidad**, en: Seminario-Taller Subregional: Métodos de Educación bajo condiciones adversas. Ministerio de Educación-Unesco. Mar del Plata, 1987.
- (2) Pichon Riviére, Enrique. "El concepto de portavoz" en Temas de Psicología Social. Año 2. N°2. Noviembre de 1978.

- a) pertenencia: consiste en el sentimiento de pertenecer a un grupo, de identificarse con la tarea que tienen en común, en un clima de seguridad que la favorece;
- 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 informaciones;
- 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 que cada integrante tiene para trabajar con cada uno de los demás (positiva o negativa) en el logro de 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 proceso de aprendizaje colectivo.

Como puede verse, el plano de los afectos juega un papel importante en las tareas grupales. Tal como lo expresa Lidia Fernández de Ruiz (1) "en cualquier hecho social encontraremos, además del nivel comprensible a partir de los datos observables, por lo menos dos niveles de significación ocultos ..."

Estos niveles son:

- 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, interinstitu-

(1) Fernández de Ruiz, Lidia: ob.cit.

cional, 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 resistencias surgidas ante una propuesta transformadora.

Sabemos, siguiendo a Pichon Riviere (1) que todo cambio produce una vivencia de miedo a la pérdida y de miedo al ataque, miedo a la pérdida de lo ya logrado y miedo a perder las defensas. Ambos son sentimientos universales, que constituyen las ansiedades básicas de resistencia al cambio.

II.6 Adhesión y resistencia

En el proceso de institucionalización de un proyecto curricular podría llegar a decirse, muy a primera vista, que su recepción en la institución genera dos tipos de respuesta: adhesión o resistencia.

Es evidente que estas respuestas estarán condicionadas por el grado de participación que la institución haya tenido en la generación de dicha innovación.

Decimos muy a primera vista y decimos respuestas institucionales porque creemos que nunca las actitudes son tan polares (adhesión o resistencia) y que tampoco la institución responde monolíticamente.

Es decir que la propuesta puede provocar predominantemente adhesión o resistencia, pero es habitual que se encuentren aspectos con los que se acuerde y otros con los que se discrepe. Del mismo modo, pueden existir determinados directivos y docentes que acompañen la innovación y otros que se resistan a hacerlo.

En estas actitudes de adhesión y resistencia intervienen factores de orden psicoafectivo y sociopolítico que atraviesan el clima institucional generado por la introducción de un proyecto innovador.

(1) Pichon Riviere, Enrique. *Del psicoanálisis a la psicología social. El proceso grupal*. Ed. Nueva visión. Buenos Aires, 1975

La respuesta institucional se construye progresivamente en el interjuego de adhesiones y resistencias. Pero es interesante detenerse a analizar cuáles son los factores que influyen para que predomine una u otra respuesta:

- la formación y experiencia de los docentes, que los hace visualizarse como instrumentados o desinstrumentados para la implementación;
- la confianza o desconfianza ante la gestión educativa y su continuidad;
- la disponibilidad o resistencia a participar en nuevos proyectos ante la situación gremial particular por la que atraviesa el sector docente;
- el acuerdo o desacuerdo con la propuesta en sus diferentes niveles (pedagógico, metodológico, ideológico, etc.);
- la aceptación o rechazo de la comunidad (padres y alumnos);
- el grado de participación institucional en las etapas de gestación, implementación y evaluación.

Sintetizando, podría decirse que en la situación donde predomina la adhesión, existe una identificación con lo instituyente (Nuevo Currículo) que puede ser de orden psicoafectivo (por afinidad personal - telé positiva- con quienes proponen lo instituyente, dentro del mismo establecimiento y/o a nivel ministerial) o de orden sociopolítico. Lo sociopolítico puede tener origen en un acuerdo técnico-político (aspectos pedagógicos, metodológicos, ideológicos, etc.) o político-partidario (con la gestión responsable de la propuesta).

En la situación donde predomina la resistencia, ésta puede deberse a la adhesión a lo instituido o a la adhesión a otro instituyente. En ambos casos influyen factores psicoafectivos y sociopolíticos, tal como sucede con la adhesión. Los psicoafectivos pueden estar originados en incompatibilidades personales -telé negativa- con quienes proponen lo instituyente y los sociopolíticos concier-

nen a discrepancias tanto de orden técnico políticas como político-partidarias. Como es obvio unos y otros factores no son excluyentes, sino que dan en la práctica en forma combinada.

II.7 Niveles de abordaje de lo institucional

Vamos a definir cuatro niveles que serán en este trabajo las vías de acceso al fenómeno institucional (1). Estas definiciones son de carácter meramente analítico, es decir, representar una construcción artificial que no permite en la práctica una visualización diferenciada.

1. Institución **manifiesta**: pertenece a lo formal, descriptivo, es decir que corresponde a la situación **aparente**.
2. Institución **presunta**: es la representación fantaseada de los individuos que están implicados en ella, corresponde al terreno de lo **supuesto**.
3. Institución **requerida**: es la situación tal como debería ser para satisfacer las necesidades reales de todos sus componentes, o sea la **deseable**.
4. Institución **real**: es la revelada por la explotación y análisis sistemático de las variables y procesos reales que inciden en la situación, o sea la **existente**.

Si bien en términos teóricos la institución requerida es definida tal como figura en el punto 3, dado que nuestro interés, no es en este caso el del análisis institucional en su totalidad, sino en uno de sus aspectos (la respuesta a la innovación que plantea el currículo), vamos a redefinir institución **requerida** de acuerdo a aquella que es esperable para satisfacer los objetivos de la nueva propuesta curricular.

(1) Corresponden a las cuatro formas de organización que, siguiendo a Jaques y Brown, plantea Aldo Schelemenson en su artículo **Análisis organizacional, aportaciones para una definición del objeto y del nivel de análisis**.

III. - OBJETIVOS

III.1 Objetivo General

Realizar un seguimiento de la implementación del Nuevo Currículo de Formación de Maestros de Educación Básica, en las escuelas piloto, detectando los logros y obstáculos que se susciten, a fin de formular los ajustes necesarios para extender los primeros y prevenir los segundos.

III.2 Objetivos Específicos

- Detectar las respuestas a las exigencias del Nuevo Currículo que se generan en los establecimientos, en función de sus particulares estructuras institucionales.
- Colaborar con el equipo que orienta la implementación (especialistas de las distintas áreas), en el diseño de instrumentos comunes que permiten realizar un seguimiento de los aspectos técnico-pedagógicos y su posterior análisis.
- Observar la interacción que se produce entre los especialistas de las áreas y los docentes de las escuelas, interviniendo para favorecer la operatividad de dicha interacción.
- Difundir las recomendaciones que apunten al mejoramiento de la propuesta inicial, adecuándolas a las necesidades expresadas por docentes, alumnos, padres y especialistas de las áreas.

IV.- METODOLOGIA

IV.1 Introducción

Una propuesta de seguimiento de la implementación de una innovación se enmarca dentro los lineamientos de la investigación evaluativa. Lo que diferencia esta forma de investigar de otras es que de ella se espera que, a partir de sus resultados, se produzca algún cambio, es decir, se realice una intervención tendiente al mejor cumplimiento de los objetivos. (1)

En este trabajo dicha intervención consiste en la formulación de los ajustes que surjan del análisis de la implementación -sus logros y obstáculos- en las escuelas piloto, para mejorar las condiciones de la extensión de la experiencia en 1989, apuntalando los éxitos y previniendo la reiteración de las dificultades observadas.

Éxitos y dificultades que pueden provenir tanto de la formulación del proyecto, de la acción de los especialistas o de las diversas particularidades de la implementación institucional.

Una tarea de esta naturaleza debe apoyarse en una metodología de carácter cualitativo, ya que es la más adecuada para dar cuenta de cómo se llevan adelante los procesos. No vamos a evaluar cuánto se aplica el Currículo, sino las formas y modalidades que adopta el proyecto en cada institución. Esta perspectiva, que no excluye el abordaje cuantitativo, permite precisar de una manera más ajustada el carácter de los fenómenos que nos proponemos indagar.

Acordamos con Alvarez Méndez (2) en que la polémica sobre los métodos de investigación en ciencias sociales plantea una falsa disyuntiva cuando trata de valorar la primacía de las técnicas cuantitativas o de las cualitativas, mientras que si las entendemos como técnicas complementarias, permiten abarcar diferentes niveles de un mismo fenómeno.

Parecería haber acuerdo en que las técnicas cualitativas son las más apropiadas para describir aquellas situaciones en las que intervienen una multiplicidad de variables de alto grado de complejidad, como es el caso de las instituciones educativas.

(1) Alvarez Méndez, Juan Manuel, Investigación cuantitativa/investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva?. En: Cook y Reichardt, Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Editorial Morata, Madrid, 1986.

(2) Alvarez Méndez, Juan Manuel, Ob. cit.

El seguimiento de la implementación del Nuevo Currículo se hará durante la etapa I (1988) en las 23 escuelas que se han incorporado a la experiencia. En la etapa II (1989) se realizará un seguimiento de características similares en las instituciones que se integren al proyecto. El correspondiente diseño metodológico se hará en su oportunidad.

IV.2 Etapas I

IV.2.1. Instrumentos

Del conjunto total de establecimientos (23) se relevará información que permita detectar las posibilidades y limitaciones con que se encuentran los equipos docentes en la implementación. Se elaborarán a tal efecto distintos instrumentos de seguimiento que serán enviados periódicamente a las instituciones escolares y que deberán responder de manera autoadministrada los participantes (directivos y docentes) del proyecto. Estos instrumentos solicitarán información básicamente sobre:

- perfil de los docentes (antigüedad, capacitación, dedicación, cargos, etc.)
- datos del alumnado (matrícula en el Proyecto, por sexo y edad, ocupación de los padres, etc.)
- opiniones docentes acerca de:
 - a) contenido del Proyecto (metodológico, pedagógico, etc.)
 - b) implementación en el establecimiento
 - c) documentos producidos por los especialistas de áreas
 - d) niveles de participación
- logros y obstáculos
- repercusión comunitaria
- modalidad institucional
- críticas y sugerencias

Esta información será complementada con las crónicas de viajes que reali-

zan los especialistas de las áreas sobre cada visita de asistencia técnica a las escuelas y con entrevistas personales a los representantes de las instituciones que viajen a Buenos Aires.

IV.2.2. Criterio muestral

Conjuntamente, se realizará un estudio en profundidad en una muestra de 13 escuelas. Este número resulta de los siguientes criterios:

- 1- geográficos: se seleccionan dos sedes por cada región (totalizan 10) a las que se incluyen tres más (de Capital y La Plata) cuya proximidad no dificulta el trabajo de campo
- 2- localización espacial: capital o interior provincial
- 3- tamaño de los establecimientos
- 4- número de divisiones comprometidas en el Proyecto
- 5- respuestas detectadas hasta el momento congruentes o incongruentes en relación a los objetivos del Currículo
- 6- configuraciones institucionales de aceptación/resistencia por parte de grupos o subgrupos.

Se tratará que la mayor cantidad posible de situaciones diversas esté incorporada a la muestra.

Los criterios 1 a 4 se derivan de datos secundarios. Los criterios 5 y 6 se desprenden de información recogida en los primeros viajes del equipo de especialistas de áreas.

IV.2.3. Visitas institucionales

En estos establecimientos se realizarán dos visitas, a principios y a

finés del segundo cuatrimestre, donde se llevarán a cabo:

- a) entrevistas en profundidad a directivos y docentes
- b) consultas a padres
- c) observaciones de la vida cotidiana escolar
- d) reuniones grupales de profesores
- e) reuniones grupales de alumnos.

Para todas estas actividades se diseñarán los instrumentos pertinentes que apunten fundamentalmente a recabar información sobre:

- imágenes y representaciones de los docentes sobre la institución
- imágenes y representaciones de los docentes sobre su propio rol
- participación de docentes, alumnos y padres en el Proyecto
- evaluación interna de logros y obstáculos en la implementación
- modalidad institucional en la organización de la tarea: estilo de trabajo, interdisciplinariedad, etc.
- interacción con los equipos técnicos
- existencia de sociogrupos
- modalidad de comunicación grupal, intergrupal, institucional
- opinión de la comunidad sobre el Proyecto
- evaluación de la implementación por parte de los alumnos
- vínculos en la institución: docente-alumno; docentes-directivos; docentes entre sí
- evaluación sobre cambios en la modalidad del ejercicio docente.

IV.2.4 Vías de acceso a los cuatro niveles de abordaje de lo institucional

Los cuatro niveles de abordaje de lo institucional (institución manifiesta, presunta requerida, existente) representan -como ya se dijo- instancias analíticas que, en la realidad observable de un establecimiento, se hallan entrecruzadas.

Sin embargo, puede decirse que, un determinado instrumento permite acceder privilegiadamente a algunos de los niveles.

A la **institución manifiesta** llegaremos fundamentalmente a través de información secundaria y de los instrumentos autoadministrados.

Es necesario señalar que estos instrumentos tienen una limitación cierta, muchas veces planteadas en las distintas metodologías de ciencias sociales. Las complejidades propias de los envíos, la dificultad en cumplir los plazos y la ligereza con que muchas veces se responde, restan confiabilidad a la información relevada.

De todos modos, al confrontar esta información con las crónicas de viajes podrá ser rectificada y completada.

Las entrevistas en profundidad, las observaciones de la vida cotidiana escolar, las reuniones grupales y las consultas a padres permitirán tener indicios sobre la **institución presunta**.

Obviamente, indagar sobre este nivel sólo es posible a partir de una permanencia en el propio espacio en que se desarrollan las prácticas escolares, observando esta práctica e indagando sobre las imágenes y representaciones de sus integrantes acerca de la tarea que realizan y el rol social que desempeñan.

Para la descripción de la **institución requerida**, se analizarán los materiales que sirven de base a la propuesta curricular (Curriculum Maestros de Educación Básica, sus Fundamentos Teóricos y demás documentos producidos por las distintas áreas) y las circulares de DINES que acompañan la implementación.

Si bien sólo en algunos casos existen referencias explícitas a las características institucionales deseables para llevar adelante la propuesta, pueden realizarse inferencias del resto de los textos.

Con respecto a la **institución existente**, los perfiles resultarán del análisis realizado una vez completada la etapa de recolección de información.

De las particularidades surgidas de la interacción de estos cuatro niveles institucionales podrá construirse una tipología que permita elaborar las re-

comendaciones para los ajustes que constituyen el objetivo específico de este proyecto de investigación.