

EL DISCURSO CURRICULAR DE UN PMG Y SU PUESTA EN PRÁCTICA. ANÁLISIS DE LOS CONCEPTOS DE INNOVACIÓN Y PERTINENCIA.

Andrea Garrido Rivera¹.
Universidad Santo Tomás.
Lautaro 286, Los Ángeles, VIII región.
acgarrido@santotomas.cl

RESUMEN

Investigación de corte cualitativo, cuya temática central se vincula a la caracterización de los procesos de innovación y pertinencia a partir de la comprensión de un caso de estudio inclusivo, constituido por un proyecto curricular de centro de un establecimiento de enseñanza media de tipo municipal, en el contexto de los Proyectos Montegrande, y su operacionalización en la acción de aula, tomando como referencia para ello un segundo año medio, específicamente, en los subsectores de aprendizaje Lengua Castellana y Comunicación, Matemática e Historia y Ciencias Sociales. Los principales hallazgos de la investigación surgen a partir del análisis de datos derivados de la contrastación de categorías y dan cuenta de la falta de claridad con la que se asumen los procesos de innovación en el establecimiento. Lo anterior se traduce, por una parte, en una falta de coherencia en los aspectos declarados a nivel de intención y, por otra, en el distanciamiento entre estas ideas que constituyen el Proyecto Montegrande de centro y la percepción docente, lo que por supuesto se ve reflejado también en la acción de aula. En cuanto a los conceptos de innovación y pertinencia, el trabajo concluye que el distanciamiento entre las ideas emanadas de un nivel a otro, impide que las intenciones de cambio detectadas pudiesen constituirse en referente significativo a la hora de conformar política educativa.

Palabras claves: Innovación, Pertinencia, Proyecto Montegrande.

ABSTRACT

Investigation of qualitative cut, which central subject matter links itself to the characterization of the processes of innovation and the conceptualization of the concept of relevancy from the comprehension of a case of inclusive study, constituted by a project curricular of center of an establishment of average education of municipal type, in the context of the Projects Montegrande, and his(its) operacionalización in the action of classroom, taking as a reference to it the second year, specifically in the subsectors of learning Castilian Language and Communication, Mathematics and History and Social Sciences. The principal finds of the investigation arise from the analysis of information derived from the contrastación of categories, and realize of the lack(mistake) of clarity with which

¹ Coordinadora de Acreditación, Unidad de Educación, Universidad Santo Tomás, Sede Los Angeles.

the processes of innovation are assumed in the establishment. The previous thing is translated, on one hand, in a coherence lack(mistake) in the aspects declared to level of intention and, for other one, in the distancing between(among) these ideas that constitute the Project Montegrande of center and the educational perception, which certainly one sees reflected also in the action of classroom. As for the concepts of innovation and relevancy, the work concludes that the distancing between(among) the ideas come from a level, prevents other one that detected intentions of change could be constituted in significant modal at the moment of shaping educational politics.

Key words: Innovation, relevancy, Montegrande Project.

Introducción

Desde la necesidad que enfrentan actualmente las sociedades por dejar de lado sus tradicionales paradigmas, consecuencia inmediata de los innumerables descubrimientos surgidos a partir del desarrollo de la investigación en las diferentes áreas del conocimiento, es que los países han iniciado variados mecanismos de reformas, dentro de los cuales destaca como referente el concepto de Innovación. Su significado etimológico ha hecho extrapolar dicho concepto con ideas relacionadas con la renovación o el cambio de algo. Sin embargo, desde la década de los 60', desde el mundo académico se ha caracterizado con exactitud qué es lo que implica y no implica el concepto. Debido a que el objeto de interés de la presente investigación se relaciona con el mundo educativo, es que se consideró la preocupación por el término desde esta plataforma.

El estudio se enmarca en el contexto de una de las más alentadoras iniciativas que se ha impulsado desde la puesta en marcha de la Reforma Educacional, la cual se refiere a los denominados Proyectos Montegrande. Cabe señalar que estos proyectos fueron considerados por sus realizadores como alternativas que permitirían mejorar la calidad de la educación media chilena y que, por otra parte, se convertirían en referente a futuras innovaciones en el área.

Debido a este mismo supuesto es que surge la intención de estudiar la innovación y la pertinencia, pero desde la materialización de un Proyecto de centro en la acción. De esta forma se elige trabajar bajo la opción paradigmática cualitativa, ya que justamente la intención es poder visualizar, desde una mirada comprensiva y en profundidad, la manera cómo se lleva a cabo esta idea en un establecimiento educacional.

Marco Teórico

1. Conceptualizaciones de la Innovación Educativa.

Respecto de la primera diferenciación entre los conceptos de cambio e innovación, se puede decir que no necesariamente un cambio constituye una innovación, ya que toda innovación trae contigua una mejora, que se mantiene en el tiempo relativamente estable hasta que sea objeto de una nueva reinención, requisito que no opera de la misma forma cuando se hace un cambio; podríamos decir, entonces, que una innovación lleva implícito un cambio, pero no podemos reducirla a él. Por ejemplo, Assael (1995)², señala que la innovación no implica la mera introducción de nuevas técnicas y metodologías (lo que bien podría

2 Assael, J. (1995): «Innovación investigación y perfeccionamiento docente» Encuentro «procesos educativos y pedagógicos alrededor de proyectos educativo institucionales», SECAB, Bogotá. Pág.3

entenderse como un cambio), pues éstas no necesariamente modifican las relaciones pedagógicas. De hecho, muchas veces son incorporadas y resignificadas desde las tradicionales formas de enseñar.

Desde otra perspectiva, Estebaranz (1999), incluye el término cambio como esencial al definir la innovación como *«un cambio interno que afecta a las ideas, las prácticas y estrategias que se utilizan, la propia dirección del cambio, las funciones de los individuos que participan en estas prácticas... Y es un proceso que al contrario de la reforma exige un tipo de cambio para ponerla en práctica que es el aprendizaje. Es decir, sin aprendizaje, por el hecho de que alguien haya ideado una innovación no está realizada»*³.

Desde Estebaranz, el cambio ligado a la innovación está vinculado también a un cambio profundo, el que pone énfasis aparte de la modificación de prácticas y estrategias, en el cambio en las ideas, lo que directamente influye respecto de la intencionalidad del mismo. Por otra parte, la autora hace énfasis en los progresos de aprendizaje que la innovación traería aparejados.

Es justamente la profundidad de la modificación, así como la intencionalidad de la misma, la que permite asociarla directamente a la idea de innovación. Por el contrario, si un cambio no afecta a los ejes fundamentales, no se puede hablar en sentido propio de innovación, ya que sólo se trataría de una experiencia de mejora del sistema vigente y no de su transformación».⁴ Por ende, se diferenciará la experiencia de innovación del cambio cuando la incorporación permita la mejora u optimización respecto de su intención, independiente de su durabilidad en el tiempo. Ahora bien, la diferenciación entre experiencia de innovación e innovación radica en que esta última afecta a todo el colectivo, indica una acción colaborativa deliberada en la implicación y confrontación, con miras a la implantación o a la incorporación de una idea, propuesta, o aportación a lo que se haga referencia. Es decir, conlleva a la transformación de la realidad actual optimizándola, ya que no sólo se trata de utilizar procedimientos innovadores, como es el caso de la experiencia de innovación, sino más bien, busca la implantación de una nueva manera de hacer las cosas, pues llegado a un consenso en la institución se beneficiaría a la comunidad educativa con resultados observablemente reales.⁵

Las definiciones respecto de innovación dan a conocer la amplitud y complejidad del concepto; es así como De la Torre y Goodson la visualizan *«como un proceso estrechamente ligado al proceso creador, proceso por el que se cambian las ideas, intenciones, roles contenidos, normas, metodología, comportamiento, organización, recursos evaluación. En definitiva, la cultura de la escuela, la cual definen como un proceso en la gestión de cambios específicos con miras al crecimiento personal e institucional»*.⁶

El énfasis puesto en los procesos, en esta definición, es otra de las características que ayudan a diferenciar una innovación de una experiencia de innovación. Referente a esto, es

3 Estebaranz, A(1999): *«Didáctica e innovación curricular»*, Universidad de Sevilla, España. Pág. 450.

4 Aguerro, (1995). Pág. 21, citado por Tejada(1998). *«Los agentes de la innovación en los centros educativos: profesores, directivos y asesores»*, Ediciones Aljibe, Málaga, España. Pág. 29

5 Ibid, Pág. 31

6 De la Torre(1992), Pág. 593.

menester aclarar que muchas veces la consolidación de una innovación es producto de una experiencia de innovación. Respecto de su complejidad, autores como Escudero (1995), enfatizan que *«La innovación es un fenómeno sumamente complejo, en gran medida inaprensible, sutil y controvertido, polivalente y susceptible de discurrir por direcciones no solo distintas, sino incluso hasta contradictorias. Tiene muchas cosas claras y dimensiones, implica al tiempo cuestiones sustantivas (qué innovar, por qué y para qué) y otras de carácter más procesual (cómo innovar, cuáles son las posibles contradicciones y los mecanismos intervinientes en su generación, desarrollo o consolidación o fenecimiento). Por eso es resistente a cualquier afán simplista y esquematizado, sea el signo que fuere»*.⁷ El asumirla como proceso complejo viene de la mano con la intención de no reducirla a un carácter únicamente técnico, sino también ideológico, lo cual debería ayudar a plantear un cuestionamiento constante del qué, del por qué y del cómo se hacen las cosas en función de la voluntad de cambiar, por lo menos en los procesos sociales y educativos.

Todas las definiciones aquí presentadas respecto de innovación coinciden en los efectos de mejora que pueden significar las mismas, independiente de la dimensión que ellas aborden.

Surge atractivo presentar, también, los procesos de sistematización de una innovación como cualidad que las caracteriza, apareciendo de ese modo su relación con la investigación. La innovación ha estado relacionada desde sus orígenes con la investigación. Primero porque se trataba de una aplicación de los resultados de la investigación sobre la enseñanza (Smith y Keit, 1981), y más adelante con Stenhouse, (1984; 1987), no es posible la innovación sino unida a los procesos de investigación en el que los participantes puedan ser objeto de la planeación en función de la solución de problemas, lo que muy pronto daría lugar a las prácticas de innovación en el contexto de la investigación - acción (Louks- Horsley, 1992; Escudero, 1992 Kemmis y McTaggart, 1992).

De ahí surge el concepto acuñado por Imbernón, quien la define como: *«la actitud y el proceso constante de investigación de nuevas ideas propuestas y aportaciones para la solución de problemas que comportan un cambio en la práctica de la educación»*.⁸ La vinculación con la investigación permitiría avanzar en cuanto a la sistematización de los aspectos vinculados con la relación teoría - práctica. La innovación en los centros, como elemento fundamental de la gestión educativa, debe conjugar la teoría y la práctica con el compromiso con el medio en que se desarrolla esta práctica, para lo cual se deben utilizar procesos de investigación colectivos.

Imbernón pone énfasis en la realización de procesos colectivos de investigación en cuanto a la sistematización de las innovaciones, con el fin de retroalimentar desde diferentes visiones lo recogido. Al respecto, señala que *«la innovación implica una labor de investigación e interacción colectiva, la innovación individual es una innovación superficial, mientras que la labor colectiva da un sentido más duradero a la transformación»*.⁹

7 Escudero(1995), Pág.18 cita hecha por Tejada(1998), Págs. 25 -26.

8 Imbernón (1992), Pág. 130.

9 Imbernón. Pág.49

Lo anterior permite visualizar la vinculación entre el carácter duradero de una propuesta de innovación y el grado de involucramiento de sus realizadores en cuanto a procesos colectivos de socialización, lo que deja ver que las instancias de intercambio son esenciales para reafirmar y mantener vivas las iniciativas.

Desde su visión, Assael (1995), señala que *«los procesos de innovación que pretenden modificar sustancialmente la cultura escolar, necesitan ser asumidos desde el protagonismo de los distintos actores educativos y principalmente por los docentes»*.¹⁰

Otra de las características que se asume desde esta definición es el compromiso y posesión de la innovación que deben tener los profesores, como uno de los principales protagonistas en su desarrollo, de manera que puedan influir en todas sus etapas directamente, dejando entrever la importancia del carácter decisivo respecto de cada idea. En ese contexto, *«la innovación no puede alienarse con la burocracia, ni con la uniformización que tanto suele gustar a las administraciones, sino que encuentra su verdadero camino en la diferenciación y en la adecuación al entorno en la autonomía y la participación y la corresponsabilización de una gestión democrática»*.¹¹

Se rescata como trascendental, el carácter colectivo del que se deben asumir las propuestas de innovación, ya que el grado de complejidad que llevan inmersas hace necesario la instalación de procesos reflexivos constantes para la apropiación y revisión de los avances y/o dificultades que pueda traer aparejada. La innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación.

Lo anterior crea la necesidad de referirnos al concepto de innovación de acuerdo a otra perspectiva teórica. En ésta se plantean las diferentes orientaciones de las que puede surgir una innovación. Según Tejada (1998), este concepto se puede desarrollar bajo tres perspectivas¹², que aunque no existe acuerdo respecto de su denominación, se podrían asociar claramente a orientaciones positivistas, fenomenológicas y/o hermenéuticas y sociocríticas. En este mismo orden, la clasificación se construye por: Una Perspectiva Tecnológica: En donde el proceso de innovación se concibe como un conjunto de funciones basadas en el análisis racional y en la investigación empírica, caracterizado por su secuencia lineal como una realidad dada y definida a través del diseño. Además, está implícita una conceptualización de innovación como respuesta a situaciones de déficit, convirtiéndose en un proceso racional y tecnológico de puesta al día, de resolución de problemas de desfase entre el sistema escolar y las necesidades del mismo.

Una Perspectiva Cultural: Que parte de la base que el cambio educativo no es un proceso tecnológicamente controlable, sino un proceso en el que lo esencial es la puesta en práctica del mismo, la innovación no es algo lineal. Se entiende como un fenómeno de relación cultural entre mundos distintos, entre los que no existe precisamente un consenso de

10 Assael J.(1995): *«Innovación investigación y perfeccionamiento docente»* Encuentro *«procesos educativos y pedagógicos alrededor de proyectos educativo institucionales»*, SECAB, Bogotá. Pág. 3.

11 Imbernón, Pág.49

12 Tejada, J. (1998), Págs.42-52

valores, significados, relaciones de intercambios, etc. cobrando el consenso una importancia capital en el proceso. Se asocia a procesos evaluativos de orden cualitativos.

Una perspectiva sociopolítica: La innovación se concibe como una «interrelación entre la práctica de enseñanza, las ideologías de los profesionales e intereses sociales y culturales». House (1989), considera que la innovación es objeto de conflictos y compromisos entre distintos grupos, los cuales tienen sus propias metas e intereses a veces contrapuestos.

Estas posiciones hacen a su vez plantear la interrogante respecto del rol del profesor bajo determinados constructos, lo que a su vez va a fundamentar la dimensión personal o biográfica que conlleva la puesta en práctica de un proceso de innovación. Se ha enfatizado de sobre manera en este capítulo respecto del carácter compartido que deben tener los proyectos de innovación, por ende los establecimientos educacionales no pueden, para su planeación, prescindir de los profesores. Como destaca Torre (1994), «*el profesor constituye por sí solo un verdadero subsistema dentro de otros sistemas como la innovación o la educación. Su pensamiento sobre la innovación, concepción educativa, expectativas, intereses personales y profesionales, sentimientos, entorno familiar, formación recibida, aptitudes, resistencia al estrés, etc., conforman un cuadro complejo como variable de una situación a otra. La innovación terminará siendo aquello que los profesores hagan de ella.*»¹³

Visiones como la presentada es necesario considerar antes de emprender un proceso de innovación educativa, ya que las diferentes posiciones profesionales pueden poner en riesgo la idea innovadora. A su vez, las tendencias de donde emerge la innovación no siempre han considerado estos aspectos para la inclusión de un cambio. Es por ello que se considera importante caracterizar, desde cada una de las perspectivas, el rol del profesor en la implementación de una innovación.

Situándonos dentro de la perspectiva tecnológica, se puede caracterizar al profesor como un ejecutor, el cual tiene un rol eminentemente pasivo en la planeación de la innovación. El profesor, bajo esta perspectiva, se limita a aplicar las pautas que los expertos han ideado para ello. La relación jerárquica es clara y la dependencia y subordinación al experto es manifiesta. «*Desde la óptica de la adopción y evaluación el docente es percibido como resistente e incapaz*».¹⁴ Tejada plantea que los fracasos, recurrentes en este tipo de innovaciones, son considerados como una responsabilidad del profesor y no de fallas de diseño o de planificación. Para asegurar el éxito de estas innovaciones se utilizan mecanismos de perfeccionamiento, que se caracterizan por el entrenamiento de las actividades y operaciones a ejecutar.

En el caso de la perspectiva cultural, se requiere de un profesor implementador.¹⁵ Esta descripción se contextualiza a partir del fracaso del planteamiento anterior, aquí se integra una visión de escuela con cultura propia y donde el profesor posee un rol relevante durante el periodo de aplicación de la innovación, por cuanto es considerado como mediador de la práctica innovativa. El proceso que realiza es fuertemente regido por la reflexividad, lo que

13 Torre, S. (1994): «Innovación curricular. Procesos, estrategias y evaluación». Dykinson, Madrid. Pág.171

14 Tejada, Pág.127

15 Ibid

permite la aplicación de un filtro para la redefinición de las propuestas de acuerdo a demandas específicas delimitadas por el contexto. La base del desarrollo del cambio está mediada por el diálogo y la comunicación. El docente aún posee un papel secundario, en cuanto no es considerado en el diseño inicial de la acción innovadora.

La dimensión sociopolítica se vincula con un profesor definido como agente curricular,¹⁶ corresponde a aquel sujeto que en su calidad de profesional filtra y redefine lo dado desde fuera, junto con diseñar nuevas innovaciones desde dentro, siendo con esto capaz de romper con la relación jerárquica de dependencia profesional. Lo anterior debido a que posee un alto nivel de autonomía, que le permite construir la innovación. Esta clasificación pone de manifiesto las diferentes formas en las que un docente puede asumir los procesos de innovación, quedando claro que bajo el rol profesional que hoy se necesita, la única caracterización aceptable corresponde a la de agente curricular. Al respecto Tejada,¹⁷ hace mención de algunas condiciones sobre las cuales un profesor debiera actuar bajo esta perspectiva, entre las que destacan: el trabajo colaborativo, la necesidad del cambio, la aplicación de prácticas de investigación acción, la consideración del contexto, la presencia de las nuevas tecnologías, entre otras.

Lo anterior lleva a reflexionar respecto de la posición desde la que los centros asumen los procesos de innovación, ya que las características profesionales de quienes integren los establecimientos permitirán en mayor o menor medida que se asuma un tipo de innovación vinculada a una u otra perspectiva, así como también desde donde se entienda o acepte la inclusión de algún mecanismo asesor. Lo anterior se traduce en el sentido o valoración que la comunidad le otorgue al cambio como innovación a partir de su actuación dentro del marco de un mayor o menor protagonismo.

Por su parte, Torre (1995), afirma que *«el fracaso de las innovaciones tiene su explicación en la falta de control de los elementos restrictores, entendidos estos en sentido más amplio, como limitaciones al cambio planificado...pueden ser interpretados de diferente manera, dependiendo del enfoque teórico del que se parta. Así cabe hablar de resistencias como: a) Elementos equilibradores del sistema, b) Elementos perturbadores de la comunicación, c) Conflictos entre fuerzas de poder, y d) Respuesta humana a la diversidad de intereses»*.¹⁸

Lo que a su vez se relaciona con el planteamiento de Grande (2002), quien organiza las causas de la resistencia en dos grandes áreas, *«las de carácter individual, derivados de la personalidad de los individuos y el conjunto de racionalidades que los identifica y las resistencias derivadas de la institución, relacionadas con las estructuras y funcionamientos de las instituciones escolares, el desarrollo de los procesos educativos, su naturaleza e incluso los factores e interacciones sociales»*.¹⁹

En términos más específicos, la síntesis de Fernández (1986) y Torre (1994), asocia las resistencias a mecanismos derivados del fracaso de la instalación de una innovación, y al

16 Ibid

17 Ibid. Págs.129-130.

18 Torres. (1994). Págs.185-186.

19 Grande, B. (2002): Innovación educativa institucional, Magisterio Río de la Plata, Argentina.Págs.41-43

respecto plantean que ésta se ve influida por los siguientes aspectos:²⁰ a) La excesiva verticalidad en el planteamiento de la innovación y toma de decisiones al margen de los profesores; b) La falta de motivación intrínseca para con el cambio; c) El distanciamiento entre el contenido de las innovaciones y las necesidades percibidas por los profesores; d) Desinformación científica y horizontal acerca de los resultados logrados en experiencias previas y similares al proyecto que se quiere incorporar; e) La primacía del individualismo por sobre la cooperación; f) La falta de asesoramiento y apoyo; g) El desafío al entorno sistémico del centro; h) La improvisación evidenciable en cualquiera de las fases de la innovación; i) La ausencia de procesos evaluativos; j) La carencia de la infraestructura necesaria y, k) La movilidad e inestabilidad del profesorado.

De acuerdo a esto, podríamos convenir en que el origen de las resistencias es múltiple y, por ende, la intención en centrarnos en cómo poder transformar esas resistencias en instancias de aprendizaje, para poder avanzar y salir de la tensión inmovilizadora que provocan las mismas. Es así como desde la perspectiva de resolución de problemas se plantea como positivo y necesario asumir el conflicto de forma colectiva, de manera que al abordarlo se limpie de subjetividades y pueda enriquecer la propuesta de cambio. Es bueno tener en cuenta que no todas las iniciativas que se proponga asumir una institución contribuirán a una mejora, por lo que las resistencias muchas veces ayudan a encauzar propuestas deficientes hacia lineamientos positivos.

Por otra parte, y en términos de entregar orientación respecto de cómo abordar la innovación, asumiendo como parte de ella a la resistencia, es que se sugiere considerar los planteamientos de Tejada,²¹ en que si bien el llamado no es a eliminar del todo su presencia, sí ayudan a contrarrestarla. Respecto de este conjunto de estrategias, se rescata que cada vez que se desee poner en marcha una nueva iniciativa se deberían considerar los siguientes aspectos: a) La colaboración en la toma de decisiones; b) La innovación con la intención de resolver problemas de la práctica; c) El cambio debe tener una orientación impersonal (de manera de no favorecer algunos en desmedro de otros); d) Hacerse cargo de las resistencias; e) Aceptar negociar la innovación, pero no a cualquier precio; f) Proveer de la formación necesaria para asumir la innovación; g) Ayudar a la teorización de la práctica.

Referido a lo mismo, y con la intención de complementar la información ya presentada, se sugiere también considerar las siguientes condiciones que según Imbernón (1996)²² favorecerían en la instalación de la innovación, respecto de lo cual sugiere: Que el profesorado debe disponer de tiempo para compartir problemas y soluciones, como así también elaborar proyectos y materiales; que se consoliden grupos de profesores trabajando en programas de innovación; que se mejore la dotación de los centros de personal administrativo; que se favorezca un mejor clima laboral; que se promueva el ejercicio de una autonomía responsable en la gestión de recursos; que se introduzca un análisis crítico de la realidad; que no se reduzca la innovación a la mera intervención educativa, sino salir de las paredes de las aulas y centros para colaborar o asumir

20 Fernández, 1986; Torre, 1994. Citado por Tejada Pág. 201

21 Tejada (1998). Pág.207-209

22 Imbernón (1996). Pág. 51

protagonismo en otras actividades sociales y, por último, la conservación de un carácter utópico. *La utopía educativa es patrimonio del profesorado y no se puede renunciar a ella.*

2. Conceptualizaciones referidas a la Pertinencia cultural.

Al enfrentar la temática de la pertinencia cultural se hace necesario conceptualizar, en primera instancia, el término cultura. Desde la antropología, una de las primeras acepciones del concepto proviene de Edward. B Tylor quien la define como *«aquél todo complejo que incluye conocimientos, creencias, artes, leyes, moral, costumbres y cualquiera otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad»*.²³ De estas formulaciones, en el campo de la antropología clásica ha prevalecido la interpretación de la cultura *«como una compleja herencia social, no biológica, de saberes prácticos y artefactos, instituciones y creencias que determinan la textura de la vida de los individuos y los grupos humanos»*.²⁴

Posturas más recientes complementan estas visiones, agregando que la cultura se refiere *«al contexto simbólico que rodea de manera permanente y de forma más o menos perceptible, el crecimiento y desarrollo de los individuos y de los grupos humanos»*.²⁵ La Unesco, por su parte, define el término como el conjunto de conocimientos y valores que no es objeto de ninguna enseñanza específica y que, sin embargo, todos los miembros de una comunidad conocen. Esta característica de cotidianidad es entendida por Finkelkraut (1990), como la potente dimensión popular y tradicional, el espíritu del pueblo al que cada uno pertenece y que impregna a la vez el pensamiento más elevado y los gestos más sencillos de la vida cotidiana.

Por su parte, Pérez (2000),²⁶ presenta como objeto de análisis el contexto en que se forman, desarrollan, transmiten y transforman ciertos códigos o productos simbólicos que dan origen a la cultura. Su preocupación ha sido objeto de interés y el eje fundamental de muchas de las investigaciones del área de la antropología y las ciencias sociales en general.

Los resultados de las investigaciones en el área muestran que la herencia social que los individuos reciben desde sus primeros momentos no se encuentra constituida principal, ni prioritariamente, por su cultura local. Los influjos locales se encuentran mediados por los intereses, expectativas, símbolos y modelos de vida que se transmiten a través de los medios de comunicación. Lo anterior hace tambalear el escenario cercano en que cada individuo incorporaba la herencia social y la asimilaba a la plataforma de despegue o el horizonte de expectativas. Aparentemente este horizonte, debido a los procesos de globalización, es hoy más amplio, pero carente de identidad.

Geertz (1993), establece una relación de interdependencia y autonomía entre la cultura y la estructura social, al considerar la cultura como el tejido de significados en función del cual los humanos interpretan su experiencia y guían su acción, definiendo la estructura social como *«la forma que toma la acción, y que constituye la red actualmente existente de*

23 Pérez, A. (2000): «La cultura escolar en la sociedad neoliberal», Morata, Madrid. Pág.13.

24 Malinowski, Sapir, Mead, citado por Pérez (2000). Pág. 13.

25 Finkelkraut. (1990): «La derrota del pensamiento» Anagrama, Barcelona, Pág. 98.

26 Pérez, A. (2000), Pág.13

*relaciones sociales».*²⁷Es importante señalar la relación entre el tejido de significados que orientan la interpretación y la acción de los sujetos. Lo anterior se configura a partir de las *«exigencias sociales, económicas y políticas como de las resistencias y alternativas que se generan y aceptan como posibles en el mundo imaginario de los individuos y de la colectividad».*²⁸

Cabe destacar que a pesar de la cierta autonomía presentada por el análisis de Pérez (2000) y Geertz (1993), respecto de la elaboración de significados, expectativas y comportamientos de los individuos y de los grupos humanos, es posible establecer que los límites y las fronteras se difuminan y confunden. De este modo se hace pertinente sustituir el concepto de clase social por el de formación cultural, ya que si bien es cierto no han dejado de existir las diferencias sociales en función del nivel socioeconómico, la permeabilidad de los límites y fronteras en términos de la construcción de significados es la que permite plantear esta dimensión. Esta autonomía de producción simbólica que constituye el concepto de cultura se debe a su carácter flexible, dinámico y diversificado, que le permite a su vez comprender la pluralidad y complejidad del comportamiento humano.

Las características que definen al término como una estructura compleja llevan a caracterizar al concepto como una oscilación de polaridades en términos de sus efectos. Esta suerte de polaridades da a conocer cómo las vivencias de cada sujeto construyen la perspectiva de futuro desde el punto de vista del estancamiento o ampliación del concepto. Esto tiene relación con los postulados de Freire, desarrollados desde los años 70' en adelante, en donde da a conocer el concepto de acción cultural. *«Toda acción cultural es siempre una forma sistematizada y deliberada de acción que incide sobre la estructura social, en el sentido de mantenerla tal como está, de verificar en ella pequeños cambios o transformarla. La acción cultural, consciente o inconscientemente, o está al servicio de la dominación o está al servicio de la liberación de los hombres».*²⁹ El concepto de acción cultural acuñado por Freire da cuenta de la movilidad del proceso, sin embargo, esta acción de movimiento requiere una intencionalidad para que ocurra, intencionalidad que se asocia a procesos de participación conscientes dentro de la cultura. *«Participar en la cultura requiere reinterpretarla, reproducirla, como transformarla».*³⁰

Los procesos de transición entre cultura reproducida a cultura transformada requieren ir de la mano con instancias o mecanismos de concienciación. Al respecto, Freire menciona que la concienciación corresponde *«al proceso mediante el cual los hombres y las mujeres, no como receptores, sino como sujetos de conocimiento, alcanzan una conciencia creciente tanto de la realidad sociocultural que da forma a sus vidas, como de su capacidad para transformar dicha realidad».*³¹ Estos procesos deben ser apoyados por mecanismos de mediación, de manera de provocar intencionadamente la disonancia cognitivo social que haga cuestionar a los sujetos su estado, para desde ahí construir la transición.

27 Geertz. (1993): «La interpretación de las culturas». Gedisa, Barcelona.

28 Pérez. (2000). Pág.15.

29 Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo. Págs. 236-237.

30 Pérez. (2000). Pág.17

31 Freire, P. (1990): *«La naturaleza política de la educación»*, Paidós, Barcelona. Pág. 85

Bajo este ideario es que surge el espacio escuela, como la instancia cuya responsabilidad específica, que la diferencia de otros espacios de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones.

Es desde esta plataforma donde es interesante abordar el concepto de pertinencia, y por sobre todo en el contexto educativo, desde esta perspectiva esta construcción es definida como «*la selección y organización implícita de la cultura, es decir, del currículo, el cual compromete una visión del hombre y de la sociedad, lo cual está cargado de ideologías y de valores tendientes a desarrollar un conocimiento y una moral*». ³³ Según este autor, la pertinencia adquiere un rol trascendental, puesto que no sólo involucra a la organización como institución, sino más bien a la colectividad, y de acuerdo a esto se conformarán tanto los perfiles estudiantiles, como ciudadanos y de sociedad.

Contrario a esto, el proceso de planificación y desarrollo curricular en América Latina asumió las siguientes características: «*El currículo por regla general, ha sido elaborado en forma jerárquica, verticalista y centralizada por organismos dependientes de los Ministerios de Educación y/o por comisiones de especialistas de las universidades o del profesorado, que son invitados por el Ministerio a participar en estas tareas. A los funcionarios de la burocracia y a los profesionales se les confiere la facultad y el poder de elaborar un currículo único para todo el país. El profesorado es llamado a cursos de perfeccionamiento y de capacitación, en los cuales se le comunican los nuevos contenidos programáticos y se les prepara para introducir las innovaciones curriculares referidas a las metodologías de enseñanza y sistemas de evaluación*». ²

Reflexionando lo expresado por Magendzo, en la elaboración del currículo no se considera a los verdaderos actores que se encuentran en el aula, no se cree en la opinión del docente, el currículo lo elaboran más bien personas ajenas a la sala de clases, sin responder a las necesidades específicas de cada realidad cultural, el currículo es único e igual para todos, sin considerar el ambiente cultural de cada una de las personas, el cual es disímil para todos y, por ende, con perspectivas y motivaciones distintas. El currículo uniforme, considerado desde el punto de vista de los especialistas curriculares, es un aliciente para generar una nación más unitaria e igualitaria en tanto a lo que se relaciona con la cultura, como país y como comunidad educativa, considerando también los aprendizajes y contenidos que se van a estudiar. Todo ello produce a una descompensación en relación con la propia cultura de los sectores o comunidades específicas, en las cuales convive y se desarrolla el ser humano, siendo algunas culturas tan diversas unas de otras y siendo estas diferencias las que se impregnan en las distintas personas, haciéndolas disímiles entre sí.

La uniformidad y obligatoriedad se sustenta en el supuesto doctrinamiento de la «unidad y la identidad nacional». La unidad nacional es el resultado de la eliminación de las diferencias culturales. La historia de muchos pueblos ha mostrado, en repetidas ocasiones, que precisamente la unidad se alcanza cuando hay reconocimiento por las diferencias y la

³³ Ibid, Pág. 15

variedad cultural que define a una sociedad. La uniformidad y obligatoriedad del currículo está suponiendo, además, que operamos en sociedades con poblaciones y condiciones homogéneas, donde no hay diferencias ni divisiones.

Sin duda que el desconocimiento de las diferencias existentes es el resultado del carácter reproductor y dominante que el currículum tiene y que encuentra su justificación en otros supuestos que la realidad se ha encargado de desvirtuar. Se sostiene, por un lado, que el currículo común, único e igualitario, es una garantía para que todos aprendan y reciban la misma educación. Por el contrario, Enfoques denominados ecológicos culturales, hacen el llamado a trabajar en la consideración y explicitación de los intercambios de las diferentes culturas que se entrecruzan en el espacio escolar y que van configurando tanto los significados individuales como sociales.

Estas diferentes culturas a las que se refiere Pérez (2000), se vinculan a las propuestas por la cultura crítica relacionada con las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas, la cultura académica reflejada en las concreciones que constituyen el currículum, la cultura social constituida por los valores hegemónicos del escenario social, las presiones cotidianas de la cultura institucional, presentes en los roles, normas, rutinas, ritos, propios de la escuela como institución social específica y, por último, la cultura experiencial, adquirida a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno.³⁵

De esta necesidad de reflejar la diversidad, de acuerdo a los requerimientos de cada una de las colectividades, es que surge la inquietud de elaborar propuestas educativas que respondan a la necesidad de un país. Lo anterior, producto de la diversidad de intereses, formas y realidades étnicas y sociales en las que nos encontramos, lo que conlleva a incorporar al currículo unitario la flexibilidad suficiente para que pueda ser modificado y adaptado a las necesidades y realidades de las localidades y escuelas, de manera que respondan a los intereses y aspiraciones de cada una de ellas.³⁶

De esta manera, se pone en evidencia la idea de que aunque el currículum de cada escuela se nutre de una cultura universal, ésta debe ser asumida a partir de la actividad humana más próxima, para que pueda enfrentar su propia existencia y su propia realidad.

Otro de los principios que se debe considerar al enfrentar una educación desde la pertinencia cultural, es que el docente debe abordar el tema de la cultura con sus alumnos, pero desde una visión participativa, fomentando la solidaridad, el respeto y la valoración de las diferencias étnicas y culturales que existen. Del mismo modo debe aceptar y valorar su propia identidad o pertinencia cultural, ya que de esta forma aprenderá a valorar y respetar la de los demás, pero partiendo por conocer la propia o la más cercana a su realidad.

Citando a Peralta (1992),³⁷ se puede señalar que la pertinencia que se intenta describir tiene relación con la efectiva vinculación del currículum con la realidad natural, social y cultural

35 Pérez, Pág.17

36 Ibid, Pág.19

37 Peralta, M. (1992): «*El currículum en Educación Parvularia; Un currículum particularmente pertinente*», Santiago de Chile, Pág. 331.

de las personas y a las cuales debe servir. Supone asumir una característica de verdadera relación con la vida, de modo que se pierda el tópico impuesto, que muchas veces se ha evidenciado.

Según lo anterior, un currículum culturalmente pertinente implica la participación y el crecimiento de todos los sectores, tanto de los especialistas como de las comunidades enteras. Un currículo culturalmente pertinente implicaría, además, un aprovechamiento de recursos humanos y materiales, más directo y significativo, lo cual está estrechamente relacionado con la idea de descentralización, ya que los medios vicarios a través de los cuales se ha impartido la educación basados en textos, láminas y situaciones ajenas al contexto educacional, han contribuido a desvincular al alumno de la situación de aprendizaje.³⁸

Lo que conlleva un principio de descentralización curricular, que involucraría una participación de la comunidad educativa organizada con poder de decisión, que tendría un impacto en la comunidad total, en la escuela y en las relaciones entre ambas. Esta descentralización propuesta nos conduciría a asumir una relación entre el currículum y la cultura, «la idea de cultura es diferencial y permite desechar las imposiciones».³⁹ Según Magendzo (1991), cultura es «la manifestación del espíritu del grupo social, aquel perfil que lo diferencia de los otros grupos» y por ello es que se hace tan importante considerar al educando al interior del conjunto de interrelaciones en las que vive, y no como sujeto aislado de una realidad en continuo movimiento.

De acuerdo a esto, resulta imprescindible la consideración del contexto sociocultural en el que desarrollan las acciones educativas, ya que éste es un elemento constitutivo de la planificación curricular.

Al hablar de las acciones y formas de actuación que deben poseer los centros desde la perspectiva de descentralización, no se pueden dejar de lado los tipos de interés expresados en las distintas perspectivas curriculares en las que se sostiene, y desde ese marco resulta interesante abordar la temática del currículum. De acuerdo a los lineamientos de la investigación, la acepción de currículum será comprendida bajo una óptica de construcción cultural,⁴⁰ sin embargo, existen varias orientaciones que permiten, desde su descripción, analizar las diferentes actuaciones de los contextos actuales.

Si se visualiza a la educación como un proceso social, debido a que responde al conjunto de necesidades, demandas y expectativas de las sociedades, es inviable que un currículum se construya sin considerar estos elementos. Bolaños, Molina (1989), señalan que el contexto sociocultural aporta lo relativo a las expectativas y demandas sociales que un país posee en cuanto al tipo de hombre y sociedad que aspiran, es la que le proporciona el acervo cultural nacional que se pretende dar a conocer, valorar y enriquecer mediante el proceso educativo. En este sentido ve las costumbres, las tradiciones, los valores, etc. más relevantes presentes en la sociedad y aquellos a los que aspira y que deben ser estimulados y recreados mediante el proceso educativo.

38 Ibid

39 Magendzo (1991)

40 Grundy, S (1998): «*Producto o praxis del currículum*», Morata, Madrid.

Según este planteamiento se reconoce un currículum nacional guía, pero que rescata, mediante la caracterización, al grupo social al que pertenecen los estudiantes para los cuales se planifica. Estos alumnos deben ser considerados, porque como fuentes del currículum permiten develar cultura, la cultura a la que ellos representan, junto con las características y particularidades que los identifican como proveedores de la misma.

Al igual como lo señala Peralta (1992); Bolaños y Molina (1998), coinciden que es importante que el docente que trabaja en zona rural- urbana, marginada o indígena, etc. comprenda que estas condiciones conllevan características particulares que diferencian a una institución de otra en cuanto al aspecto sociocultural, pues cada uno de ellos atiende diferentes grupos culturales. Esto significa que el proceso curricular no podrá desarrollarse de manera idéntica en dos instituciones educativas, ya que cada una posee sus particularidades.

Sin lugar a dudas, las inclusiones de los diferentes elementos y fuentes del currículum dependerán del enfoque al que subyace cada propuesta, con lo que se determinarán los énfasis de cada uno en la organización.

Se debe recordar que los enfoques curriculares corresponden a las orientaciones teóricas de los diferentes planteamientos curriculares, que serán concretadas, por ejemplo, en la promulgación de planes de estudio. No obstante, se debe señalar que de acuerdo a esta orientación el docente puede «*comprender las intencionalidades y las expectativas a las que responden los planes y programas de estudio que debe replanificar de acuerdo a su realidad y aplicar a nivel de aula*». ⁴¹

Cada uno de los enfoques induce un comportamiento especial en cada uno de los elementos constitutivos, así, por ejemplo, los contenidos, metodología, evaluación, objetivos, rol de profesor y del alumno se integran de acuerdo a las disposiciones de sus fundamentos esenciales.⁴² De este planteamiento es posible deducir que existen ciertos enfoques más relacionados con la consideración del contexto y la cultura, y que poseen como finalidad situarla desde su actuación como objeto de estudio para comprenderla, valorarla, reproducirla o transformarla. Al respecto, se hace imprescindible citar una clasificación más reciente,⁴³ propuesta por Ferrada (2001), quien desde su especificidad detalla el conjunto de modelos de acción social asociadas a los distintos tipos de currículum.

Se concluye que los enfoques que, por lo general, están asociados a las posturas críticas, a excepción del reconceptualista social, generan un vínculo más estrecho con la consideración del contexto, problematizándolo para generar consecutivamente contextos de actuación mediatizados por acciones dialógicas. Explícitamente, desde el currículum crítico comunicativo diseñado por Ferrada (2001),⁴⁴ se presenta una propuesta de cómo deben ser asumidos los contenidos culturales.

41 Bolaños y Molina (1998): «*Introducción al currículum*», Pág. 91.

42 *Profundizar en Bolaños, Molina, Págs, 92-93.*

43 Ferrada. D. (2001): «*Currículum crítico comunicativo*» El Roure, Barcelona.

44 *Ibid*, Págs. 78-79

Ferrada (2001),⁴⁵ desde la posición de los teóricos críticos que asumen la consideración de los contenidos sociales en el currículum como una forma de recuperación de la cultura local, plantea la encrucijada respecto de cuáles serían los contenidos culturales que deben ser transmitidos por la escuela, debido a la extensión y complejidad de los mismos. Al respecto, señalando un análisis de la visión social de la sociedad y de la escuela, expone que hay ciertos contenidos culturales que es imprescindible abordar desde la escuela y que corresponden a todos aquellos que guardan relación con la dualidad igualdad- diferencia, y que tienen que ver con temáticas referidas a las etnias, al género, a las poblaciones humanas diversas y las clases sociales, entre otras. Todas ellas temáticas de preocupación universal, pero que se invisibilizan desde la acción educativa respecto de lo local.

Lo anterior se justifica en el contexto de que la institución escolar es un lugar donde son escasas las experiencias que fomentan el respeto por la diversidad cultural, lo que acarrea consecuencias discriminativas y racistas hacia las culturas.⁴⁶ La escuela rara vez realiza una reflexión sobre el tema, este tabú promueve aún más este tipo de prejuicios contra las diferentes culturas, en especial las minorías.

La intención de trabajar con estos contenidos es justamente hacerse cargo de los distintos tipos de exclusiones que han enfrentado por siglos las sociedades y que se consagran por la impunidad que los centros escolares, desde la omisión, siguen reproduciendo. *«La escuela y el sistema educativo en su conjunto, puede entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones».*⁴⁷

Los planteamientos aquí expuestos hacen alusión a la incorporación de contenidos que van en directa relación con problemáticas sociales de carácter universal, sin embargo, el tratamiento de la pertinencia responde, como ya se ha mencionado, a la consideración de aspectos de la cultura, tanto universales como locales. Los aspectos de la cultura local deben ser considerados para dar respuesta a procesos de identificación cultural, como nación o como pueblo, como grupo de pertenencia en sí.

Desde Freire (1999), se asume la cuestión de la identidad cultural, de la cual forma parte la dimensión individual y de clase de los educandos, cuyo respeto es absolutamente fundamental, *«en la práctica educativa progresista, es un problema que no puede ser desdeñado».*⁴⁸

Metodología

Coherente con el enfoque o paradigma de investigación, el estudio se desarrolló a partir de un estudio de casos único, pero inclusivo, es decir, consideró el estudio de la complementariedad entre el proyecto curricular del establecimiento como texto y la

45 Citando a Giroux (1988, 1992, 1994, 1996), Bernstein (1979), Apple (1979, 1992, 1993, 1996), Car y kemmis (1998), Freire (1970, 1985, 1997), Flecha (1994), Rodríguez (1997), entre otros.

46 Jurjo Torres (2000): *«Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado»*. Editorial Morata, cuarta edición. España, Pág. 138

47 *Ibíd.* Pág. 11

48 Freire, P. (1999) *«Pedagogía de la Autonomía»*. Siglo XXI, Madrid. Págs. 42-43

concreción de las mismas ideas, a partir de la visión y acción de aula de tres profesores de subsectores distintos. La forma de recoger los datos correspondió a la utilización de técnicas como las observaciones⁴⁹, el desarrollo de entrevistas en profundidad⁵⁰ y estudio documental⁵¹, así como en menor medida la utilización de la técnica de Recuerdo Estimulado⁵².

Los procedimientos de análisis se llevaron a cabo a partir del método de contrastación de categorías, entre las que se consideraron como categoría de término a la Innovación y su subdivisión en modelos de aprendizaje enseñanza y pertinencia, constituyéndose esta última en una subcategoría de la innovación. Por otra parte, las técnicas de análisis fueron acompañadas en forma sistemática por procedimientos de triangulación en sus diferentes niveles, a modo de poder dar validez a los datos y por supuesto a los análisis.

La contrastación teórica se realiza en función de la recopilación de fuentes bibliográficas, que develan los diferentes postulados respecto de la temática de innovación para establecer, en conjunto con los hallazgos levantados del estudio, las conclusiones pertinentes, que permitieron responder a las preguntas y supuestos de investigación, dando con esto respuesta al problema de investigación.

Análisis de los datos.

Este apartado está orientado a presentar los principales hallazgos del proceso investigativo. El análisis está organizado a partir del cruzamiento de información emanada de los análisis de los diferentes subsectores que componen el caso inclusivo por subsector, de manera de poder construir la visión comprensiva del caso en sí mismo. El sistema de análisis por categorías que se presenta surge desde una categoría central, definida como caracterización del proceso de innovación, de la que se desprenden dos categorías correspondientes a Modelo de aprendizaje enseñanza y pertinencia cultural, cada una de las cuales conlleva una agrupación de nuevas subcategorías.

Respecto de la categoría madre «Caracterización de la Innovación», es posible determinar en los análisis que los tres casos son coincidentes desde el discurso en reducir la idea de innovación planteada a nivel de PMG a sólo uno de sus componentes, el cual se refiere a la incorporación de recursos que afectarán las metodologías de enseñanza, existiendo una fuerte vinculación del proceso de innovación con la incorporación de la informática para el desarrollo de aprendizaje en los estudiantes. En dos de los tres casos, la estrategia se reconoce como un medio de refuerzo al trabajo de sala tradicional. Se rescata como interesante la visión del Caso Dos, en la que se realiza una vinculación del PMG de centro con la posibilidad de implementar la reforma en general.

49 Se observa un promedio de un semestre la acción de aula de tres docentes de los subsectores de Lengua Castellana y Comunicación, Historia y Ciencias Sociales y Matemática.

50 Las entrevistas de tipo semiestructuradas se realizaron a los docentes componentes de la unidad de estudio, siendo un total de tres aplicaciones a cada uno, dejando la técnica a partir de la consideración de un criterio de saturación de información.

51 Proyecto curricular de centro, guías de trabajo en el marco de la planificación de aula.

52 Técnica auxiliar y complementaria, se utilizó para contrastar información relacionada con algunas de las observaciones.

Por otra parte, desde el Caso Tres se levanta un hallazgo que permite comprender el desarrollo de este proceso, ya que al respecto la docente advierte que la idea antes mencionada es concebida como algo impuesto, donde no hubo participación en la gestión de la misma. Sin embargo, en este caso es posible levantar desde la implementación de la estrategia, la presencia de etapas que dan cuenta de un trabajo reflexivo del equipo del subsector, independientemente del inicio impuesto del proyecto. La estrategia se percibe como un proceso dinámico que en sus etapas va cambiando de modalidad, afirmación que también es posible detectar desde la acción aula.

En la acción de aula de los otros dos casos, se evidencia la presencia de la utilización del recurso informático como refuerzo en el Caso Uno, mientras que en el Caso Dos no hay incorporación de ningún tipo de recurso a la acción de aula, advirtiéndose en menor escala la incorporación de estrategias didácticas diferentes a lo tradicional, aunque aplicadas desde este paradigma.

Desde la caracterización general, ya se advierte cierto contrasentido respecto de la visión que poseen los distintos profesores respecto de las ideas que plantea el PMG de centro, dando a conocer la falta de apropiación de las mismas. Si se especifica aún más el análisis desde la distribución categorial utilizada, es posible justificar lo anterior con más detalle.

Es así, por ejemplo, como en la categoría modelo de aprendizaje enseñanza, se puede desprender desde la contrastación, que a pesar de los diferentes matices, existe cierta correspondencia respecto de lo develado por la categoría en los tres casos, ya que a partir de los discursos y acción de los distintos profesores, se puede entrever la confusión que se ha demostrado a partir del PMG respecto de la incongruencia de la tendencia de intención de cambio de los conceptos de aprendizaje y enseñanza, y no así de evaluación. Esta se traduce en la percepción de los docentes, quienes por una parte invalidan completamente esta intención de cambio, como es el Caso Uno, en el que se evidencia preponderancia de una concepción clásica de enseñanza, como también de aprendizaje, desde el discurso a la acción de aula, siendo esto correspondiente con el concepto de evaluación que se levanta a nivel de PMG.

Respecto del Caso Dos, a nivel de discurso, la situación es totalmente distinta a lo que se enuncia a nivel de PMG. A este nivel, se evidencia cierta oscilación respecto del concepto de aprendizaje enseñanza, ya que por un lado, aunque se reconoce un cambio metodológico en el quehacer actual, se valora la práctica lineal, existiendo preponderancia de una concepción clásica de enseñanza, como también de aprendizaje, valorándose la lógica por la cual se aprendió, influenciada esta última por los perfeccionamientos recibidos a partir de la implementación de la Reforma. Desde la evaluación, también se aprecia oscilación en lo discursivo, ya que por un lado se tiende a considerar al estudiante como agente evaluador, así como también se incorpora la evaluación de pares docentes a fin de mejorar sus propias prácticas, lo que daría una mirada centrada en el proceso. Sin embargo, el énfasis está en la calificación y en el condicionar, por medio de refuerzo explícito, la obtención de una cifra numérica, hecho que se corrobora en la acción de aula, en donde lo que se evidencia mayoritariamente es la preponderancia de una evaluación centrada en el estudiante y como calificación, completamente correspondiente al tipo de concepto que se levanta a nivel de PMG. Si se lleva lo enunciado desde el nivel de discurso docente, a la

acción de aula se muestra cierta correspondencia entre los niveles. Aunque en términos discursivos existe cierta mención respecto de un enfoque más centrado en el sujeto que aprende, esta, a su vez, queda develada en el mismo discurso y luego en la acción, demostrando que tanto concepto de enseñanza, concepto de aprendizaje y concepto de evaluación se conjugan, dando como resultado la operacionalización mayoritariamente del enfoque por Objetivos, de línea conductista, centrado en el producto final.

En el Caso Tres, existe complementariedad respecto de los hallazgos encontrados entre la subcategorías concepto de enseñanza y concepto de aprendizaje, ya que en ambas se menciona a nivel discursivo, tanto PMG como discurso docente, una cierta relación con los planteamientos de una lógica cognitiva a los que dice adjudicarse la Reforma Educacional Chilena. No obstante, a nivel acción se visualiza un trabajo que se sirve de métodos de enseñanza reduccionistas e instrumentales, que dan cuenta de aprendizajes memorísticos y descontextualizados, propios de una concepción más clásica de aprendizaje. Respecto de la evaluación, se aprecia cierta coherencia entre los hallazgos ya presentados y los por esta categoría emanados, ya que aunque a nivel de discurso de la profesional se mencionen conceptos coincidentes con modelos más procesuales, a nivel de PMG y acción la tendencia es continuar trabajando los tradicionales procedimientos, aunque cambiando de formato, como la utilización de un Software y otras instancias, como disertaciones y trabajos grupales. La escasez de instancias de evaluación dentro de estos procedimientos, las reduce sólo a la calificación, permitiendo con esto ser un complemento de lo antes presentado.

De lo presentado se desprenden dos ideas. La primera tiene que ver con el nivel discursivo, en el que se detecta, en los Casos Dos y Tres, cierta influencia del lenguaje de reforma, cuya concepción tiende a ir hacia lo cognitivo, lo que a simple vista podría -desde este nivel- entenderse como una intención de cambio, lo mismo ocurre a nivel de PMG. La segunda idea se desprende a nivel de acción, ya que aquí se devela lo anterior, presentándose mayoritariamente en los tres casos preponderancia de un enfoque por objetivos, donde el centro es el profesor y se privilegia el aprendizaje memorístico, medible y cuantificable por procedimientos que dan cuenta de un enfoque evaluativo centrado en resultados, coherente con lo que se estipula a nivel de PMG de centro respecto de la evaluación.

Surge como interesante también presentar la oscilación desde la que se levantan los tres discursos, permitiendo dilucidar la falta de apropiación de las ideas emanadas del proyecto de centro. Al parecer las influencias discursivas de los profesores obedecen a procesos de implementación de reforma y no necesariamente a un acuerdo levantado para construir el proyecto de centro.

Se puede concluir respecto de este tópico que no existe consenso respecto de la intención de cambio desde la acción, menos coherencia con lo estipulado a nivel proyecto. Las experiencias de cambio que se llevan a cabo obedecen a iniciativas personales, como es el caso tres, respecto de la implementación de la informática. Por ende, la adecuación metodológica propuesta a nivel de PMG de centro no se constituye en referente de innovación.

En cuanto a la segunda categoría, referida a la pertinencia cultural, se puede decir en relación al Primer Caso que, todo lo develado a nivel de intención por medio del discurso preactivo del PMG cambia rotundamente al traspasar el nivel del discurso docente, ya que éste, coincidentemente en las tres subcategorías, manifiesta su negativa respecto de las iniciativas declaradas a nivel de PMG. También se aprecia una coincidencia al traspasar el discurso docente a la acción de aula, ya que por ejemplo, respecto de los valores culturales, no se observa un trabajo que promueva su adquisición en términos positivos, sí al docente, como un facilitador de la mantención de las estructuras sociales ya establecidas. De la contextualización, no se observa ningún criterio que permita su reconocimiento a nivel de aula, lo mismo ocurre con la participación familia y /o comunidad, por lo que se puede concluir que el discurso y la acción docente, difieren completamente respecto de lo expresado a nivel PMG.

En relación al Segundo Caso, aunque la negativa a trabajar el concepto no se presenta abiertamente como en el caso anterior, existe cierta vaguedad en el discurso que impide reafirmar lo contrario. Los hallazgos levantados desde este nivel muestran que la profesora del subsector presenta una respuesta confusa al preguntarle sobre el trabajo valórico, no haciendo relación con la propuesta de centro. Por otra parte, cuando se le pregunta acerca de la contextualización, la entrevistada se muestra reacia a incorporar el concepto como parte del currículum, actitud que repite al preguntarle respecto de la incorporación de la familia y la comunidad. Al bajar a la acción de aula, estas inquietudes quedan en evidencia, ya que escasamente se trabajan valores de acuerdo a la propuesta de centro, más bien, se intenta legitimar la cultura instalada en la zona, en la que destaca, por ejemplo, tendencias de favoritismo hacia el género masculino. Las instancias de contextualización son casi inexistentes y la participación de la familia y /o comunidad no se observó.

De lo anterior, se desprende que la intención por trabajar desde la pertinencia cultural como iniciativa que se configura a nivel de PMG del centro, no trasciende el pensamiento docente, por ende, no se evidencia en la acción de aula.

A diferencia de los anteriores, el Caso Tres da cuenta de aspectos diferenciadores entre un nivel de análisis y otro. Se desprende en tanto, que la pertinencia, desde la construcción de este subsector, toma algunos matices respecto de la idea madre de PMG, y su concreción en el subsector.

Referidos a las ideas emanadas desde el PMG, la docente reconoce a nivel de intención el trabajo de valores socioculturales y medioambientales, poniendo énfasis en que se logre la apropiación de estos, por parte de los estudiantes. La dicotomía se presenta en que si bien reconoce la presencia de los ejes temáticos propuestos a nivel de PMG, para justamente trabajar la propuesta valórica, la docente lo desvincula de este sentido, y menciona que el trabajo de los ejes es algo impuesto desde el nivel central o del equipo técnico, lo que luego se traduce en una falta de claridad respecto de la incorporación de los mismos, a nivel de acciones de aula.

Sobre este punto, se evidencia desde la acción, que si bien se incluyen ciertas temáticas relacionadas con los valores, la forma de trabajarlos impide que se produzca la apropiación por parte de los estudiantes. Sin embargo, se aprecia similitud con el PMG de centro

respecto de la incorporación de temáticas relacionadas con el interés de los estudiantes, promoviendo de esta forma el concepto de contextualización.

A su vez, lo anterior se relaciona con la vinculación del establecimiento con la familia y comunidad local que propone como iniciativa el PMG, y que a partir de acciones concretas, como son la realización de talleres y establecimiento de redes con instituciones de la comunidad local, permitirían materializar la propuesta de trabajo valórico en base a los ejes temáticos en la inserción con el medio circundante. Pero, a nivel de discurso se produce nuevamente un distanciamiento, ya que se aprecia la nulidad de acciones relacionadas con la familia y la vinculación con la comunidad, aunque se produce, se realiza de manera poco consciente, respecto de las acciones que se han considerado para este punto en el PMG.

Se concluye que el concepto de pertinencia enraizado en los valores culturales a partir de los ejes temáticos e intereses de los jóvenes que se levanta a nivel de PMG, se tiende a desvanecer desde el subsector en términos de la poca conciencia de las acciones que se desarrollan a partir del mismo.

En términos generales, se puede concluir referido de los hallazgos levantados tanto de la primera como de la segunda categoría que existe, salvo por aspectos excepcionales desde el caso tres, una falta de apropiación de las ideas emanadas desde el PMG de centro, lo que demuestra una distancia entre la planeación del proyecto y el rol que han tenido estos profesores en este proceso.

En un sentido estricto, respecto de la temática de Innovación, estos hallazgos impiden vincular en rigor el concepto con lo que efectivamente se evidencia, ya que la falta de fuerza con la que se traspasan las ideas de cambio emanadas desde el PMG de centro a la visión docente y junto con ello a la concreción de aula, al no ser coincidentes, no permiten la instalación del concepto.

Discusión y conclusiones

En relación a los antecedentes expuestos y a partir de los análisis desarrollados durante el proceso de investigación, se puede concluir que, de la relación entre discursos preactivos, activos y acción de aula, los conceptos de innovación y pertinencia no constituyen los ejes centrales del proyecto en sí. Lo anterior se determinó a partir de la relación entre el Proyecto de centro y la percepción entre discurso y acción de tres subsectores de aprendizaje seleccionados como unidad de estudio.

Recordemos que, desde la literatura se levanta como requisito fundamental para considerar una experiencia de cambio como innovación su aplicabilidad y trascendencia respecto de la mejora. Y en este caso, la falta de apropiación docente respecto de la propuesta de cambio impide categorizarla bajo ese criterio.

Desde otra perspectiva, se hace necesario mencionar que desde la declaración de intenciones que se levanta del PMG de centro, es posible dilucidar cierta vinculación con un proceso de cambio, pero que a su vez los aspectos vinculados con la concreción, que impiden que lo declarado se lleve a cabo.

Respecto de los aspectos relacionados con esta intención de cambio, se levantaron dos hallazgos en sumo interesantes. El primero guarda relación con el reconocimiento de una falta de efectividad de las hasta entonces empleadas prácticas de aprendizaje y enseñanza, sugiriendo el cambio de modelo clásico hacia una de orientación más centrada en el sujeto que aprende, propia de modelos cognitivos. Este cambio se vería reforzado en la incorporación de nuevas metodologías, la incorporación de la informática o el desarrollo de talleres en hora de libre disposición entre otras.

El siguiente hallazgo se relaciona con el segundo eje requisito de los Montegrande y de esta investigación en particular, el cual se refiere a la consideración de la Pertinencia. En relación a este aspecto, a nivel de PMG de centro, se decide enfocar la acción curricular en función de tres ejes temáticos (etnia, cultura y medio ambiente), lo que se traduciría en el desarrollo de ciertos valores culturales, principios de contextualización y vinculación con el medio.

Desde el punto de vista anterior, existe un planteamiento que permite dar cuenta de un evidente cambio, desde lo instrumental, lo que denota una modificación de primer orden a uno trascendental, es decir, orientado hacia un cambio profundo, ya que incorpora elementos que modificarían el sentido de la planeación curricular respecto de qué enseñar y del cómo trabajarlo.

No obstante, si uno revisa a partir del mismo documento las instancias de evaluación y seguimiento de estas ideas, la propuesta es bastante escasa y sólo se mencionan alternativas evaluativas que siguen centrando su mirada en resultados finales, vinculándola hacia la medición de contenidos establecidos en los currículum declarados a nivel nacional, lo que hace perder sentido a lo antes señalado.

Esto se refleja en el discurso y acción docente de los distintos profesores, quienes en mayor o menor grado dejan entrever su falta de claridad de las ideas base del proyecto de centro. Se aprecia diferenciación sobre lo percibido por cada uno, diferenciación que va desde el no creer en la intencionalidad del mismo, mostrando abierta negativa para concretar su intención en la acción, lo que es posible corroborar desde este nivel, en el Caso Uno.

En el Caso Dos, en tanto, no hay claridad respecto de lo que propone directamente el proyecto, ya que se traduce el PMG en la posibilidad económica de poder implementar la reforma, por lo que existe confusión del cambio de modelo pedagógico y finalmente su acción de aula, denota la falta de apropiación de las ideas de cambio.

Por último, el Caso Tres evidencia contrasentido a nivel conceptual del cambio de modelo, sin embargo, existe mayor información respecto de las ideas del proyecto de centro, reconociendo su falta de participación en su planeación. Al respecto, esta profesora incorpora elementos de carácter personal que le permiten ir trabajando con estas ideas presentadas a nivel de intención, desarrollando un proceso continuo y progresivo de mejora de una de las estrategias, como la incorporación de la informática. Respecto del trabajo de pertinencia, se aprecia un desarrollo poco claro de los ejes y que no cobra mucha fuerza de acuerdo a su verdadero sentido a nivel de acción. Ambos procesos carecen de mecanismos

evaluativos pertinentes, conscientes y sistemáticos que permitan dar cuenta de la evolución de las ideas.

Desde el punto de vista categorial, se concluye en cuanto a los modelos de aprendizaje enseñanza que prevalecer, que estos obedecen preponderantemente a una lógica clásica en donde se observan elementos de conductismo, propios de enfoques psicólogos conductuales y academicistas. La pertinencia, en tanto, no logra convertirse en referente de la iniciativa permitiendo observar la falta de claridad con la que se asumen los procesos, dando cuenta incluso en dos de los casos, claras muestras de acciones que atentan en la consideración legítima del contexto, a partir de la puesta en práctica de acciones discriminatorias. Estos dos hallazgos permiten concluir que la acción de centro develada conduce sólo a la reproducción inconsciente de estructuras sociales ya establecidas.

Se puede concluir que la innovación no se alcanza a instalar en el PMG de centro, sin embargo, una incipiente idea de cambio se percibe a nivel de intención, en la que se incluye como una de las dos ideas fuerza el trabajo vinculado al sentido de Pertinencia, a partir del tratamiento de tres ejes temáticos: etnia, cultura y medio ambiente.

Los hallazgos del estudio permiten concluir que los profesores no participaron en la planeación de las ideas del proyecto, dando a conocer con esto la mirada del rol técnico ejecutor con la que opera el centro como institución. Ciertamente esta ausencia en la planeación de las ideas del proyecto se visualiza en el desconocimiento de las ideas centrales del proyecto, ya que si bien en su mayoría mencionaban algunas de ellas, no lograban articularlas en un todo.

Los profesores poseen distintas visiones respecto de ambos conceptos, por lo general estas visiones corresponden a construcciones personales que tienden a ser diferentes en consideración de lo que presenta la literatura actual. Respecto de este punto se presenta diferenciación entre los casos, ya que por ejemplo el Caso Uno, en cuanto a discurso y acción, es coherente en manifestar su negativa al cambio propuesto a nivel de PMG y de reforma en general; el Caso Dos presenta cierta confusión respecto de los planteamientos de reforma y PMG a nivel de discurso, aspecto que podría asociarse a lo que se percibe a nivel de aula. El Caso Tres evidencia un discurso más compenetrado respecto de las ideas de PMG y de reforma, y aún cuando no es tan claro en sus planteamientos, se puede visualizar a nivel de acción, una mayor coherencia en cuanto a las ideas de cambio propuestas a nivel de discurso.

Se constatan incoherencias respecto de la declaración de intenciones entre los Casos Uno y Dos y el PMG de centro. Se puede decir que esto se ve afectado por la falta de apropiación de las ideas del proyecto de estos profesores, o bien por las incoherencias presentadas incluso a nivel de proyecto de centro. El caso tres presenta una inclinación a trabajar de acuerdo a los lineamientos base, aún cuando por su cuenta ha ido incorporando nuevos matices a las ideas generativas.

Desde el punto de vista teórico, se puede concluir que la complejidad de los procesos de innovación desarrollados por Assaél (1995), Estebaranz (1999), Tejada (1998), De la Torre (1992), Escudero (1995), Imbernón (1992), entre otros, es posible de apreciar en la investigación del caso, dando cuenta de un sin número de elementos que impidieron la

concreción de la innovación en el centro, siendo la más relevante la conducción del proceso bajo instancias jerárquicas, en donde hubo muy poca participación docente en la planeación y maduración de la idea, por ende, se evidencia en los tres casos falta de claridad y en uno de ellos directamente negativa a implementarla por falta de acuerdo en cuanto a su convicción y las ideas del proyecto.

El trabajo de innovación que se intentó implementar en el establecimiento obedece a la consideración de un modelo técnico instrumental desarrollado a partir de la década de los años 60, en la que jugaban un rol trascendental el equipo de asesores externos, bajo la óptica de experto técnico, y en algunos casos la consideración de la visión del equipo técnico del establecimiento.

En este tipo de modelo la consideración docente es escasa y se reduce la implementación de la idea, lo que impide lograr cohesión, identidad y compromiso con lo que se intenta desarrollar. Al respecto Messina (1995), y Garant (1998), son claros en postular que sólo si hay acuerdo de un número significativo de actores involucrados, que sientan que la idea de innovación es legítima, contarán con los estados de ánimo, compromiso y voluntariedad para desarrollarlas, ya que desde el compromiso de estos profesores es que se intentará abordar las resistencias, de distinto tipo, que el fenómeno trae aparejado y que a partir de este estudio se han develado.

Recordemos que «Una innovación será lo que los que los profesores hagan de ella» (Torres, 1994).

BIBLIOGRAFÍA

- ASSAÉL, J (1995) *Innovación investigación y perfeccionamiento docente*. Encuentro «procesos educativos y pedagógicos alrededor de proyectos educativo institucionales», SECAB, Bogotá.
- CARR, W (1996) *Una teoría para la educación, hacia una investigación educativa crítica*, Morata, Madrid.
- DE LA TORRE, S (1997) *Innovación educativa: El proceso de innovación*, Madrid, España.
- ESCUDERO, J (1999) *Diseño desarrollo e innovación del currículum*. Síntesis, Madrid.
- ESCUDERO, J (1995) *La innovación educativa en tiempos turbulentos*. Cuadernos de Pedagogía, 240.
- ESTEBARANZ, A (1995) *Didáctica e innovación curricular*, Universidad de Sevilla, España.
- FERNÁNDEZ, M (1995) *La profesión docente y la comunidad escolar*. Morata, Madrid, España.
- FERRADA, D (2001) *Currículum crítico comunicativo*. El Roure, Barcelona.
- FINKIELKRAUT, A (1990) *La derrota del pensamiento*. Anagrama, Barcelona.
- FREIRE, P (1999) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo Veintiuno, México.
- FREIRE, P (1971) *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva, Montevideo, Uruguay.
- FREIRE, P (1990) *La naturaleza política de la educación*. Paidós, Barcelona.
- GRANDE, B (2002) *Innovación educativa institucional. Magisterio Río de la Plata*.
- GEERTZ, C (1993) La interpretación de las culturas. *Gedisa, Barcelona*.

- GVIRTZ, S (sf) *Del currículo prescrito al currículo enseñado*. Aique, Argentina, primera edición.
- HARGREAVES, A (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Morata, España.
- IMBERNÓM, F (1996) *En busca del discurso educativo*. Editorial Magisterio, B.A, Argentina.
- MADGENDZO, A (1991) *Currículum y cultura en América Latina*. Publicado por el programa interdisciplinario de investigaciones en educación, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2000) *Proyecto Montegrande de cada Liceo un sueño*. Santiago, MINEDUC.
- PÉREZ GÓMEZ, A (2000) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid, España.
- PÉREZ SERRANO, G (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Editorial Muralla, España.
- RIVAS, M (2000) *Innovación educativa. Teoría procesos y estrategias*. Síntesis, España.
- ROMAN, M; DIEZ, E (1998) *Aprendizaje y currículum*. 5º edición, Fide, Santiago de Chile.
- RUÍZ, J (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad Deusto, España.
- PERALTA, V (1992) *El currículum en Educación Parvularia; Un currículum particularmente pertinente*. Santiago de Chile.
- PÉREZ, A (2000) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid.
- GRUNDY, S (1998) *Producto o praxis del currículum*. Morata, Madrid.
- TEJADA, J (1998) *Los agentes de la innovación en los centros educativos: profesores, directivos y asesores*. Ediciones Aljibe, Málaga, España.
- TORRES, J. (1994) *Innovación curricular: Procesos estrategias y evaluación*. Dykinson, Madrid.
- TORRES, J (2000) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Editorial Morata, cuarta edición. España.