

Autoras:

Marina Aller: marinaaller@yahoo.com

Verónica Wigutow: veronica.wigutow@gmail.com

Cambio institucional e innovación pedagógica

El desafío de sostener un proyecto innovador a partir de la redefinición de los espacios tradicionales de capacitación docente

Marina Aller- Verónica Wigutow

Resumen

Este artículo busca compartir una experiencia de trabajo innovadora, con docentes de un Instituto Terciario de carreras técnicas. En el marco de la preocupación por el logro de calidad académica, la creación del Departamento Pedagógico se planteó como un proyecto de innovación gestado con el objetivo de generar un espacio institucional de formación y de participación efectivamente diferente a los espacios convencionales.

La experiencia que presentamos se trata de un proyecto que **emerge como parte de un movimiento de recuperación de la institución educativa**, específicamente en lo que hace a su capacidad como formadora y que, al promover un modelo alternativo de hacer las cosas, propicia nuevas formas de definir su función social.

Nos proponemos comentar cómo ha sido la implementación y desarrollo de este proyecto de innovación pedagógica en una institución terciaria de carreras técnicas. Hemos elegido mostrarlo a través de las etapas que como equipo debimos transitar en este recorrido, que hoy se encuentra cumpliendo once años desde su puesta en marcha.

Para facilitar la comprensión de este proceso creemos necesario hacer explícitos algunos supuestos que guiaron nuestra acción. Para ello, desarrollaremos en este artículo tres ejes fundamentales:

- Los aspectos sustantivos del **enfoque institucional** a partir del cual planteamos nuestro trabajo.
- Algunos aspectos teóricos en relación a la implementación de este proyecto considerado como **proyecto de innovación pedagógica**.
- La presentación de una experiencia trabajada desde este modelo, con especial énfasis en uno de los dispositivos centrales de nuestra tarea: la **observación pedagógica**.

Aspectos sustantivos del enfoque de trabajo

Para comenzar no podemos dejar de explicitar aspectos que hacen a esta particular mirada, que sustentaron y aún sostienen nuestras decisiones y dispositivos de trabajo. Se trata de la mirada institucional, puesta sobre nuestro objeto: la institución educativa.

Desde los enfoques institucionales, miramos a la institución escolar como un espacio portador de múltiples significaciones que a veces aparecen como observables, evidentes, pero que la mayoría de las veces aparecen ocultas o encubiertas bajo la forma de concepciones y modos de ser de la organización. De ambas maneras igualmente operan, produciendo en nosotros conductas, modos de actuar y de pensar que aparecen naturalizados. Naturalizamos las condiciones de trabajo, las maneras de resolver las situaciones conflictivas, los resultados obtenidos.... en fin, constituimos sin darnos demasiada cuenta “una forma de ser” de la organización. Cuántas veces al entrar a una escuela y preguntamos sobre la razón de alguna decisión o forma “de hacer”, escuchamos: “*esto siempre se hizo así*”, “*en esta institución es así*”, “*hay que adaptarse*”...

Creemos que la manera de desentrañar esta red de significaciones es juntarse a pensar con otros, instalar la posibilidad de reflexionar colectivamente sobre estos modos de producir, analizar críticamente nuestras concepciones y prácticas, y propiciar entonces la posibilidad de comprender más profundamente por qué hacemos lo que hacemos, elegir más libremente y poder cambiar.

Los proyectos de innovación pedagógica

Como ya mencionamos, encaramos este proyecto como un proyecto de innovación pedagógica, con el objetivo de generar un espacio institucional de formación y de participación que recupere el sentido de los espacios de capacitación docente institucionales, ya que con los años se habían “ritualizado”, perdiendo su potencialidad transformadora de las prácticas mismas y de la realidad institucional.

¿Por qué un proyecto de innovación pedagógica?

Vivimos en un momento sociohistórico que se caracteriza por el cambio permanente y que desafía a las instituciones educativas a adaptarse a esos cambios. Esto impacta tanto en los formadores y actores institucionales como en los perfiles profesionales de los egresados, es decir en los sujetos en formación. Y requiere que los sujetos que formamos parte de estas organizaciones tengamos las competencias para responder con flexibilidad a estas necesidades.

Siguiendo a la pedagoga institucionalista Lidia Fernández¹, los procesos de cambio plantean la necesidad de generar modelos alternativos, que muchas veces pueden generar desconfianza, generalmente bajo las formas de resistencias o críticas.

En reiteradas ocasiones encontramos que estos procesos son interrumpidos abruptamente y, en otras ocasiones, son sostenidos con cierto sacrificio y desgaste de las personas que los llevan a cabo. Es común notar en aquellos que llevan adelante estos proyectos sentimientos de inseguridad y una sensación de riesgo proveniente especialmente de:

- El tipo de vínculo que se establecen entre estas personas y el resto de los actores institucionales.
- La posibilidad de inserción del proyecto en una trama de relaciones en la cual convergen diferentes intereses.
- La dinámica de la relación con el medio social externo a la organización, a quien el proyecto debe demostrar que resulta una respuesta válida a una demanda de satisfacción pendiente.

La implementación del proyecto

Para la implementación del proyecto, siguiendo con la conceptualización de Lidia Fernández², se deben transitar tres caminos:

1- El de la ruptura con el pasado y el enlace de la acción con el futuro.

Esto implica no desconocer el pasado, sino, por el contrario, tomar en consideración la variable histórica para la comprensión del presente institucional. Una institución nace en un determinado momento sociohistórico con una finalidad, que responde a las necesidades de ese particular momento. Los contextos institucionales sufren cambios, algunos resultan tan significativos que generan una ruptura con el pasado y plantean la necesidad de construir un enlace de la acción con el futuro a fin de que la organización no desaparezca.

2- Otro de los caminos para garantizar la implementación de los proyectos de innovación es **el de la fijación de los puntos de apoyo y seguridad** que garanticen el tiempo necesario para la concreción.

Nos referimos aquí a las apoyaturas institucionales, es decir, aquellas personas que tienen el poder en la toma de decisiones dentro de la organización y que desde ese lugar deben comprometerse con el proyecto.

3- El tercer y último camino es **el de la efectiva puesta en marcha**, para esto es necesario lograr los márgenes de libertad institucional que permitan esta concreción y los niveles de adhesión interna que garanticen esta puesta en marcha y su necesaria continuidad.

Presentación de un Proyecto de Innovación Pedagógica: la creación del Departamento Pedagógico

La idea aquí es contar una experiencia de proyecto de innovación realizada en esta institución y que se genera a través del **Departamento Pedagógico**.

El proyecto surge a partir de la decisión institucional de preocuparse por el mejoramiento de la calidad educativa, con el objetivo de fortalecer la identidad institucional, es decir, la de constituirse en un referente, una institución con prestigio dentro de la oferta pedagógica del nivel.

Para facilitar la comprensión del proceso hemos elegido mostrarlo a través de las etapas que como equipo debimos transitar en este recorrido:

Primera etapa: creación del Departamento Pedagógico, conformación del equipo de trabajo

Desde la coordinación de este espacio que se estaba conformando, convocamos a un grupo de especialistas en Educación, provenientes de diferentes áreas (Didáctica, Enfoques institucionales, Pedagogía) posicionado desde un saber, que no basa su acción desde un juicio experto, desde un juicio de valor, desde dar “una receta”; sino que se presenta como un mediador entre los colectivos institucionales, específicamente los docentes y su realidad, es decir, sus prácticas cotidianas. Las tareas se completan en reuniones semanales de trabajo constituyendo un espacio propio de reflexión conjunta, colectiva y de análisis de la propia práctica y de elaboración de propuestas.

Segunda etapa: el diagnóstico institucional

Como paso previo a la elaboración de los dispositivos pedagógicos de capacitación, decidimos realizar un diagnóstico institucional para detectar necesidades, demandas y comprender cuestiones ligadas al funcionamiento institucional.

A partir de ese diagnóstico obtuvimos el conocimiento del estilo institucional, la cultura y los modos de funcionamiento, esto nos permitió diseñar un **plan de acción a medida**, que respondiera a las preocupaciones y **singularidades** de la organización.

Tercera etapa: la elaboración de los dispositivos pedagógicos. La redefinición de los espacios tradicionales

Para la elaboración de los dispositivos pedagógicos decidimos **redefinir los espacios de capacitación tradicionales**, transformándolos en otros que posibilitaran el

intercambio, la circulación del conocimiento y la búsqueda colectiva de estrategias para el mejoramiento de las clases.

Uno de estos espacios redefinidos fueron las **jornadas de perfeccionamiento**, que se constituyeron en una propuesta de trabajo que no se limitaba al tratamiento de temáticas aisladas, sino que se construyeron como un ciclo cuyo objetivo fue mostrar **a través de diferentes dispositivos**, modelos didácticos alternativos, a partir de los cuales mirar, analizar y reconstruir críticamente nuestro objeto de trabajo, es decir **la enseñanza**.

Otro espacio que tratamos de redefinir es el de las **observaciones de clases** (después abordaremos específicamente esta experiencia y las dificultades ligadas a esta tarea).

El objetivo fue que se constituyeran en un espacio de capacitación en servicio, continuo y permanente con llegada a todos los docentes, sin distinciones de criterio, para evitar de este modo que se confundiera con un lugar de control del profesor y, de algún modo, tratar de controlar el componente persecutorio que entraña ya de por sí la presencia de un observador-especialista en el salón de clases. Es decir, que la tarea se centrara en ofrecer una herramienta de acompañamiento, asesoramiento y reflexión conjunta sobre la práctica diaria.

Sostenemos que el rol del observador debe fundamentarse en evidencias observacionales y no en juicios personales. Su tarea es la de posicionarse como un **tercero** centrado en las prácticas y en el análisis de la enseñanza, y no en la figura del profesor. La instancia de **devolución** se configura como un espacio en el cual el observador proporciona al profesor los **datos observacionales** de la clase proponiendo un análisis conjunto. Sobre este aspecto ampliaremos más adelante.

Cuarta etapa: el reconocimiento de la atención a las necesidades de los alumnos para un logro efectivo de la calidad académica

Al mismo tiempo que avanzábamos en el trabajo con los profesores, se nos hizo evidente la necesidad de atender las dificultades de nuestros alumnos para el logro de su aprendizaje. Casi como dos caras de una misma moneda, es decir, dos aspectos inseparables, para el logro de la calidad académica.

Así implementamos, como parte del proyecto de innovación pedagógica, el Taller de Comprensión de Textos y Métodos de Estudio. Un dispositivo pedagógico que nos permitió y permite aún hoy:

- Un conocimiento más preciso de nuestros alumnos desde su ingreso a la institución
- El establecimiento de un vínculo entre los alumnos y el equipo, que continúe durante todo el proceso de su formación profesional en la institución y en el que pudieran referenciarse y recurrir ante dificultades en su aprendizaje
- La constitución de un espacio para la pronta socialización con sus pares
- Brindarles herramientas básicas para repensar y mejorar su método de estudio.

La observación pedagógica

Nos centraremos ahora en la observación pedagógica, tal como la entendemos y la llevamos a la práctica.

La observación de clases es un dispositivo muy utilizado en el ámbito educativo, que puede dirigirse a objetivos ampliamente diversos. Específicamente, en el Nivel Superior, suele utilizarse como insumo de investigaciones o como parte de la formación de los estudiantes.

En la institución en la que trabajamos, hoy en día la observación de clases es un dispositivo habitual, que responde a múltiples funciones:

- Como un modo de intervención institucional
- Como parte de un proyecto de innovación pedagógica
- Como capacitación en servicio, apuntando al mejoramiento de la calidad educativa
- Como un espacio institucional de reflexión sobre la práctica
- Como una herramienta de gestión para las autoridades (de las carreras, de la institución)
- Como un resguardo en situaciones conflictivas, tanto para los alumnos como para los docentes

Como una herramienta que ayuda a garantizar que la enseñanza y el aprendizaje tengan lugar, en un contexto de calidad educativa

Para nosotros, la observación de clases es **observación pedagógica**. Esto quiere decir que apunta a analizar los aspectos vinculados con el proceso de enseñanza, y no sólo las cuestiones didácticas que tienen lugar en el aula. Al observar una clase, analizamos cómo el docente busca transmitir los contenidos en cuestión, y cómo estos son aprendidos (o no) por los alumnos. Pero también atendemos a los aspectos vinculares (entre el docente y su tarea, entre él y los alumnos, entre los mismos alumnos), el modo en que se establece la comunicación, la pertinencia de las intervenciones, la modalidad de clase seleccionada, el clima que todos estos elementos generan. Partimos de pensar que todos estos componentes forman parte del proceso de enseñanza, junto con los contenidos de la disciplina que se enseña, y que son tan importantes como estos últimos, ya que serán los que generen las condiciones para que el conocimiento circule, o interferirán en este proceso.

Desde esta mirada es desde la cual encaramos la tarea de la observación.

También tomamos como supuesto inicial que los profesores dan sus clases, en su gran mayoría, desde la forma que creen que es la mejor para transmitir conocimientos, o la que más conocen. Sabemos que las propias experiencias como alumnos se consolidan como puntos de partida para dar clase, que emergen de modo “automático” cuando no se generan espacios de reflexión sobre la propia práctica, y que hacer modificaciones sobre esta impronta es difícil. Sabemos también que detrás de los diferentes modos de dar clase hay elecciones (conscientes o no) que hacen evidentes supuestos pedagógicos sobre los alumnos, sobre los contenidos y cómo se aprenden, y sobre qué es ser profesor.

Partir de estas afirmaciones es lo que nos orienta a la hora de analizar una clase, tanto en el espacio que se genera con el docente como en el que se da al interior de nuestro equipo. Y es lo que nos permite, en todo momento, buscar *comprender*, y no juzgar, lo que los profesores hacen.

En concreto, realizamos una observación *no participante* de una clase completa.

Antes de comenzar, se le solicita al docente que desarrolle el tema tal como lo tenía planeado, y que les comente a los alumnos que se está realizando la observación. Esto

último responde a una cuestión de respeto básico tanto por el docente como por los alumnos.

Durante el desarrollo de la clase, se elabora un registro narrativo, que apunta a describir (sin juicios de valor) lo que va sucediendo entre el profesor, los alumnos y el contenido de enseñanza.

El registro narrativo descriptivo, le da la posibilidad al docente de escuchar un relato de su propia clase y luego poder generar un espacio de reflexión sobre la misma. Si el registro fuera valorativo, el docente podría disentir con la interpretación y quedaría anulada, así, la posibilidad de reflexión.

Cuando la clase termina, se propone un espacio de intercambio sobre la misma entre el profesor y el observador. Para ello, se realiza la lectura en voz alta del registro narrativo. Al finalizar, se realiza una devolución al docente sobre los aspectos de la clase mencionados, como si se fomentó la participación de los alumnos, las dinámicas que se propusieron, el vínculo del docente con los alumnos y de los alumnos entre sí, cómo se propuso abordar los contenidos, entre otros.

La sola lectura del registro narrativo es una intervención en sí misma, ya que el docente, en la propia escucha del relato de su clase, puede volver a vivirla, pero con una distancia mayor, lo que le permite pensar sobre lo acontecido. Y esto lo sabemos no sólo porque lo dice la teoría, sino porque lo vemos cotidianamente: cuando terminamos de leer el registro, es muy común que los profesores digan frases como:

“Es tal cual lo que pasó en la clase”

“¿Todo eso hicimos?”

“Es una copia de lo que sucedió”

Luego se genera un espacio de intercambio, en el que se destacan los aspectos de la clase que favorecieron la enseñanza y se comparten aquellas estrategias que se podrían incluir, en vistas a mejorar la calidad de las mismas.

En el Nivel Terciario, la tarea docente suele ser muy solitaria, ya que cada profesor se ocupa de su asignatura y es difícil conformar equipos de trabajo (como puede suceder en otros niveles educativos). Los procesos de reflexión sobre la práctica implican

necesariamente a un otro que colabore con una mirada más “extrañada” sobre el proceso de enseñanza que se lleva a cabo en una clase. Si ese otro no es un actor institucional, quedará reducido a, por ejemplo, los encuentros ocasionales de los docentes con sus colegas en la sala de profesores, en un tiempo y espacio poco propicio para la reflexión; o no habrá reflexión alguna.

Desde la mirada que sostenemos, creemos que el proceso de innovación pedagógica y el sostenimiento de la calidad educativa son una **responsabilidad institucional**, que debe ser sustentada con acciones institucionales para tal fin.

En nuestro caso, al ser la observación pedagógica un dispositivo institucional que se considera capacitación en servicio, el espacio de la lectura del registro y del intercambio con el docente se da dentro del tiempo del profesor en la institución. Esto significa que, se le solicita que finalice 15 minutos antes su clase, con el aval de la institución, para que, al menos el comienzo de la devolución que se le realiza, esté dentro de su horario de trabajo.

¿Qué pasa después?

Hasta aquí hemos recorrido los aspectos principales de la observación pedagógica que llevamos a cabo.

Pero esto no siempre fluye de un modo tan sencillo. El dispositivo es sumamente interesante, pero también es resistido, de modos más o menos explícitos. No todos los profesores tienen disponibilidad (en el sentido de “*estar dispuesto a*”) para reflexionar sobre su práctica, no siempre coinciden con la mirada pedagógica que sostiene el equipo. Entonces, nos preguntamos:

¿Qué pasa cuando el profesor no coincide con la interpretación o con las sugerencias?

¿Qué pasa cuando el profesor no está dispuesto a reflexionar? ¿Qué pasa cuando sí lo está? ¿Qué pasa cuando hay situaciones conflictivas entre el docente y los alumnos?

En nuestra experiencia, hemos transitado por múltiples situaciones a partir de las observaciones. Tratando de sintetizarlas, lo que podemos decir es que la gran mayoría de las veces el profesor coincide con el registro narrativo. Esto es un elemento fundamental, ya que nos da el insumo imprescindible para que podamos invitarlo a reflexionar. Luego, se establece un diálogo, en el que se le realizan sugerencias de

acción posible a partir de lo observado en la clase, y el docente manifiesta, de modo explícito, si acuerda o no. A partir de allí es que podemos empezar a acompañar el proceso de “desocultamiento” de los supuestos que guían su enseñanza y, con ello, la posibilidad de implementar cambios en su práctica y, por lo tanto, innovación institucional, tal como desarrolláramos anteriormente.

Desde ya, cabe aclarar que nosotros sostenemos un lineamiento pedagógico institucional, que es el modo en que consideramos (y que vemos en la práctica) que los alumnos aprenden más, y que desde el mismo realizamos nuestros aportes. Pero también sabemos, como venimos sosteniendo, que si el profesor no puede reflexionar sobre su práctica, hacer explícitos sus supuestos y elegir conscientemente su modo de enseñar, es poco probable que pueda introducir alguna modificación.

A su vez, profundizando la reflexión sobre nuestra tarea cotidiana, podemos preguntarnos: ¿Qué implicancias tiene? ¿Produce efectos? ¿Genera modificaciones? Ante estas preguntas, podemos responder que sí. Hemos visto como docentes que desarrollaban sus clases de modo puramente expositivo, y obteniendo malos resultados en las evaluaciones de los alumnos, han pasado, a partir del intercambio producido en las observaciones, a realizar propuestas en las que son los alumnos los que trabajan de modo más activo, tomando el profesor un rol de coordinador, y encontrando mejores resultados en cuanto a su aprendizaje. Muchas veces, los profesores enseñan como les enseñaron a ellos o del modo “habitual” (enseñanza tradicional), y en cuanto se les ofrecen otras formas, las toman con gusto y las hacen propias.

De más está decir que este proceso no es mágico ni sencillo, sino que implica un intenso trabajo tanto por parte del observador como por parte del docente, pero los resultados claramente lo valen.

A modo de cierre...

Hemos querido compartir una experiencia que nos resulta tan trabajosa como grata. Que se reformula y enriquece día a día, como forma de no perder su poder instituyente, su carácter innovador. En este proceso estamos, sabiendo que el cuidado y la concreción efectiva y sostenida de estos aspectos es nuestro desafío.

¹ Fernández, Lidia: “*Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa*”, en Butelman, I. (Comp.): **Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas de la educación**, Buenos Aires, Paidós, 2006. Cap 6.

² Fernández, L. Op. Cit.

Lic. Marina Aller

Lic. en Ciencias de la Educación. Especialista de Posgrado en Enfoques Institucionales. Docente de la asignatura Análisis Institucional de la Escuela, en la FFyL, UBA. Profesora de posgrado en la UNTREF. Investigadora en el Instituto de Investigaciones en Cs. de la Educación en el programa Instituciones Educativas. Especialista en dispositivos de intervención institucional y asesoramiento pedagógico. Directora del Departamento Pedagógico de la Fundación de Altos Estudios en Cs. Comerciales.

Lic. Verónica Wigutow

Licenciada en Cs. de la Educación (UBA) y Profesora de Enseñanza Preescolar. Fue adscripta de la asignatura Análisis Institucional de la Escuela, en la FFyL, UBA. Capacitadora docente. Fue Integrante del Departamento Pedagógico de la Fundación de Altos Estudios en Cs. Comerciales.

Autorizamos, en nuestro carácter de autoras, a la Editorial Novedades Educativas, a publicar el presente artículo en la revista.

Marina Iris Aller

DNI: 20.007.665

marinaaller@yahoo.com

011.6131.8176

Verónica Beatriz Wigutow

DNI: 26.157.335

veronica.wigutow@gmail.com

011.6864.4447