

UDS

LIBRO

Innovación educativa

Ciencias de la Educación
6°CUATRIMESTRE

Marco Estratégico de Referencia

ANTECEDENTES HISTORICOS

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor de Primaria Manuel Albores Salazar con la idea de traer Educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer Educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tarde.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en septiembre de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró como Profesora en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de finanzas en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzitol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el Corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y Educativos de los diferentes Campus, Sedes y Centros de Enlace Educativo, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca a nivel nacional e internacional.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzitol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

MISIÓN

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad Académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

VISIÓN

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra Plataforma Virtual tener una cobertura Global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

VALORES

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

ESCUDO



El escudo de la UDS, está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

ESLOGAN

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

INNOVACIÓN EDUCATIVA

Objetivo de la materia:

Los alumnos dominarán los fundamentos prácticos y teóricos de esta disciplina, con los cuales se abrirán paso en el campo de la educación. Desarrollarán un conocimiento profundo de las corrientes de pensamiento, teorías y categorías de las ciencias relacionadas con los procesos educativos, además de emplear las tecnologías de información y comunicación propias de su profesión. Asimismo, generaran proyectos educativos innovadores en su área de trabajo.

INDICE

UNIDAD I

1.1. Una primer aproximación al concepto de innovación

1.1.1 ¿Qué es Innovación?

1.2. Acerca de los modos de entender la innovación

1.3 Discursos sobre innovaciones

1.4 Conceptualizaciones

1.5 ¿Por qué es importante la innovación en educación?

1.6 Objetivos de la Innovación Educativa

1. 7 Tipología de la innovación educativa

1.7.1 Tipología de las innovaciones según los componentes

1.7.2 Tipología de las innovaciones según el modo de realización

1.7.3 Tipología según la intensidad del cambio

1.7.4 Tipología según la amplitud de las innovaciones

UNIDAD II

2.1 Los dilemas de la innovación educativa

2.2 ¿Por qué es difícil cambiar?

2.3 Comprender los momentos de cambio

2.4 Resistencia al cambio y la innovación

2.5 Los tres ejes de la innovación educativa

2.5.1 Una disposición

2.5.2 Mirada científica

2.5.3 Adhesión a la justicia social

2.6 La micropolítica y cambio educativo

2.7 Factores que dificultan los cambios

2.8 Factores que favorecen los cambios

UNIDAD III

3.1 Características de las innovaciones educativas

3.2 Señas de identidad de las escuelas innovadoras

3.2.1 La capacidad de innovar y de emprender

3.2.2 Existe una voluntad de cambiar las concepciones, actitudes y prácticas

3.2.3 El compromiso y la voluntad de los docentes

3.3 El proceso de innovación

3.4 ¿Cómo se dan las innovaciones educativas?

3.5 ¿En qué ámbitos podemos innovar?

3.6 ¿Cómo plantear una innovación factible?

3.7 Proceso de Desarrollo y Consolidación de la Innovación

3.8 ¿Cómo evaluar una innovación?

3.9 Frente a los dilemas de la innovación

3.9.1 Dilema de la innovación como distracción

3.9.2 Realismo de los territorios.

3.10 Innovación versus transformación

UNIDAD IV

4.1 El proceso de mejora y el cambio escolar

4.1.1 Incrementalismo

4.1.2 Metodologías.

4.2 Llegar a las aulas: las pedagogías

4.3 La innovación pedagógica vuelve a la escuela

4.3.1 Características de las escuelas innovadoras en el mundo

4.3.2 Escuelas innovadoras en el mundo

- 4.3.2 Escuelas innovadoras en el mundo
- 4.4 El secreto de la innovación educativa
 - 4.4.1 Motores de aprendizaje
- 4.5 Los ecosistemas de innovación educativa
- 4.6 El decálogo de la innovación educativa

UNIDAD I

I.1 Una primer aproximación al concepto de innovación

Hablar de innovación supone, en primer lugar, la necesidad de establecer con claridad los diversos significados que se dan al término y su relación con conceptos como el de cambio y el de mejora que, en muchas ocasiones se utilizan como sinónimos, pero que no son tales, aunque su significado pueda estar estrechamente vinculado con la innovación.

Algunas veces, el término innovación es utilizado para designar una mejora con relación a métodos, materiales, formas de trabajo, etc., utilizados con anterioridad, pero la mejora por sí sola puede, o no, ser innovación; por ejemplo, un método puede mejorar porque se aplica con más conocimiento de causa o con más experiencia, y en este caso no hay una innovación, mientras que si el método mejora por la introducción de elementos nuevos, la mejoría puede ser asociada entonces a una innovación.

Así, una primer aproximación al concepto de innovación puede ser el de "introducción de algo nuevo que produce mejora" (Moreno, 1995; parr. 6). Un análisis más detallado se tiene que realizar para examinar la relación entre innovación y cambio. Si se establece que la innovación significa la introducción de algo nuevo que produce mejora, el hecho de pasar de lo que se tenía antes, a un estado de mejoría, supone la presencia de un cambio. Sin embargo, no puede afirmarse que todo cambio sea una innovación, un cambio puede ocurrir incluso de manera no deliberada como consecuencia de la intervención de múltiples factores en una situación determinada.

Así, puede establecerse que la innovación es algo más planeado, más deliberado, más sistematizado y más obra de nuestro deseo que el cambio, el cual es generalmente más espontáneo. Aún coincidiendo en que el término innovación esté asociado al significado de la introducción de algo nuevo que produce mejora, y que por lo tanto trae consigo un cambio, surge luego la discusión de qué será entendido por "nuevo".

En un sentido estricto, lo nuevo es asociado a lo que nunca antes había sido inventado, conocido o realizado, que se genera, se instituye o se presenta por primera vez; utilizando este significado de lo nuevo, las innovaciones serían realmente escasas o raras, no es común que surja algo nuevo en el sentido antes mencionado.

La reflexión anterior conduce al planteamiento de lo nuevo en otra dimensión, asociado sobre todo a formas o maneras nuevas de hacer o utilizar algo. En este sentido, se admite como nuevo algo que ya ha sido conocido o utilizado en otros tiempos o situaciones, pero que ahora se utiliza en nuevas circunstancias, con diferentes finalidades, en diversas combinaciones o formas de organización, etc.

1.1.1 ¿Qué es Innovación?

La palabra innovación proviene del sustantivo latino innovatio. Su étimo es novus, que constituye la base de un extenso campo léxico: novo, novitas, novius, renovo, renovatio, renovator, innovo e innovatio. Es interesante resaltar la existencia en latín del verbo novo (novare), sin prefijo, cuyo significado equivale al de los verbos innovar y renovar (RIVAS, 2003).

Según el criterio de la Academia, el prefijo in-, de origen latino, en su primera acepción equivale a en, adentro, dentro de, al interior. Por consiguiente, el prefijo in- aporta al lexema base –nov- un sentido de interioridad, sea como introducción de algo nuevo proveniente del exterior; sea como obtención o extracción de algo, que resulta nuevo, a partir del interior de una realidad determinada.

Innovación sería, entonces, tanto el ingreso de algo nuevo, dentro de una realidad preexistente, cuanto la extracción o emergencia de algo, que resulta nuevo, del interior de una realidad preexistente.

En suma, podemos afirmar que la innovación es una realización motivada desde fuera o dentro de la escuela que tiene la intención de cambio, transformación o mejora de la realidad existente en la cual la actividad creativa entra en juego.

1.2 Acerca de los modos de entender la innovación

Se podrían inferir diversas maneras de concebir la innovación..., pero para nuestros propósitos resultan más significativos los términos y alcances de las concepciones que circulan por las investigaciones revisadas en torno a esta categoría. De tal modo que podemos señalar las siguientes formas de entender la innovación:

Como creación de elementos o diseños externos a la dinámica escolar

Se presenta como la oferta de satisfacciones de las carencias señaladas a la escuela, como una construcción que puede reemplazar o colocarse al lado de aquello que está incidiendo en una mala calidad de la educación, sin explicitar cómo se entiende el concepto de calidad y apelando, generalmente, a otro estudio que reporta un déficit. Se habla, por ejemplo, a nombre de la cualificación del sistema educativo. La innovación aparece como una estrategia de dinamización de todo tipo de proyectos de desarrollo escolar. Se trata de aportar insumos metodológicos y didácticos en campos de saber específicos.

Esta postura se sustenta en el presupuesto según el cual la “fundamentación teórica sólida” es lo que debe estar a la base de una innovación; de tal modo que la coherencia interna de un planteamiento se hace por sí misma válida y necesaria en el ámbito educativo, lo que significa atender más a la lógica que soporta un constructor teórico que a la lógica que se impone al interior de la dinámica social en la que la escuela se inscribe. Por el contrario, la puesta en práctica de los resultados derivados de dichas construcciones teóricas y/o metodológicas ya no compete a este nivel, sino al de las instituciones escolares, entendiéndose que éstas se encuentran en un nivel de ejecución. En este sentido, aparece la escuela como un campo de aplicación de unos saberes específicos.

Como puesta en escena de un ambiente educativo y/o una propuesta de escuela

En este caso, de lo que se trata es de generar cambios sobre diversas variables que entran en juego en el proceso de concreción de una propuesta de formación. Implica involucrar aspectos administrativos, de organización escolar, relaciones escuela-comunidad, áreas del conocimiento y procesos de formación de los docentes que impulsan la experiencia y su sistematización, como objetos permanentes de reflexión para adecuarse a un determinado sentido de escuela. Se refiere a la acción autónoma de la institución frente a la comunidad en la que se encuentra. Aquí se intersectan elementos teóricos, en la medida en que pueda resolver la problemática interna que se plantea la escuela.

Como modernización de la escuela. Este planteamiento corresponde al proyecto Génesis

La investigación no es solo la de mayor cobertura, sino la que más elementos aporta para la discusión en torno a la transformación de la escuela, desde un punto de vista global. La información acopiada es por sí sola una fuente valiosa para sumergirse en el tema de la literatura circulante, las experiencias de innovación emprendidas en el país y los sentidos que transitan por algunas de ellas, en tanto se hizo estudio de casos a profundidad. Génesis se fundamenta teóricamente en una posición sociológica para explicar el grado de inserción de la escuela en la dinámica social.

Desde esta perspectiva, se sostiene que la dinámica de la sociedad mantiene cierto equilibrio entre instancias e individuos integrados plenamente al sistema, mientras otros, en oposición, resultan marginados del mismo en términos diferenciados (cada uno en distinto grado). En este sentido, la innovación educativa debe tomarse de acuerdo con la situación social (integrado-diferenciado) del contexto en el que ocurre el evento innovador.

Así, quienes innovan desde una condición integrada, dirigen sus esfuerzos a la consecución de la excelencia académica, es decir, al alcance de resultados óptimos, superiores, con respecto a sus similares; mientras que aquellos innovadores que pertenecen a instancias diferenciadas, es decir, marginales, orientan sus esfuerzos a integrar la institución y la comunidad en la que ella se encuentra.

En consecuencia, se aplica el concepto de innovación a “aquellas experiencias escolares dirigidas a dinamizar la institución y la práctica educativa y pedagógica para adecuarla a una sociedad más moderna”, si bien se aclara que “el término genérico con el cual se ha denominado el movimiento nacional de renovación pedagógica, ha sido Innovación Educativa. La generalidad en el uso del término Innovación no ha permitido establecer un criterio de clasificación de experiencias ni de valoración de su impacto social, ni de sistematización de procesos posibles de replicar.

Y por modernizar la escuela entiende el hecho de “recuperar el sentido de totalidad de la educación, vincular la enseñanza y el aprendizaje a la resolución de problemas de la vida cotidiana, tocar otras dimensiones humanas diferentes a las cognitivas tales como la

sensibilidad, el goce estético, el cuerpo, trabajar alrededor de la creatividad, participar activamente en la construcción de sociedad y de ciudadanos, permitir la creación de conocimiento útil, válido y pertinente para la sociedad y su desarrollo”.

1.3 Discursos sobre innovaciones

Como se anotó anteriormente, en las dos últimas décadas han circulado multiplicidad de discursos sobre la innovación (y sobre el cambio en educación, la transformación de la escuela, su renovación y reforma), generalmente a nombre del mejoramiento de la calidad de la educación, pero con sentidos polisémicos del cambio, en tanto se instauran desde distintos lugares de actuación, intereses, necesidades, experiencias, perspectivas y determinados acervos por parte de quienes se pronuncian al respecto.

De esta manera encontramos textos con diversos tonos de sistematicidad, gestados a partir de diversas experiencias, investigación, documentos de política educativa, teorías, diversos eventos (foros, seminarios, congresos, etc.). Los aportes han tenido que ver, principalmente, con lecturas parciales y con la creación de escenarios para socializar experiencias innovativas.

Los discursos educativos, sobre las innovaciones que han circulado en las dos últimas décadas, traen conexos otros discursos referidos al cambio educativo, la transformación, la calidad de la educación, las reformas y la renovación del sistema educativo. Pero de los anteriores, el referente más generalizado y que atraviesa las acciones y discursos sobre innovación, no solo por parte del gobierno, sino de investigadores y maestros, es el de la calidad de la educación y, al mismo tiempo, es el más problemático y polisémico.

Por lo general alude a carencias “observadas” en la institución educativa. Pero también aparece una diferenciación del concepto de calidad de acuerdo al ámbito donde se fije la mirada, es decir, en correspondencia a la focalización que se establezca: “Según la Unesco la valoración de la calidad de la educación se puede abordar desde diferentes niveles:

- Calidad de la educación desde el contexto micro "escuela-salón de clase". En este nivel, se ha enfatizado en los logros curriculares de los alumnos; y la calidad se

evalúa en relación con los currículos, los procesos de enseñanza y los factores que inciden en el rendimiento de los estudiantes.

- Calidad de la educación en términos de la relación “escuela comunidad”. En este nivel, se ha insistido en el aprendizaje de aspectos relevantes para la satisfacción de las necesidades de la comunidad, en las formas y expresiones culturales entre ésta y la escuela; y la calidad se evalúa en términos de la función que la escuela cumple en la resolución de las expectativas de la comunidad específica.
- Calidad de la educación en términos de la relación "escuela-sociedad". En este nivel, se mirara la capacidad de la escuela para responder a los requerimientos de la sociedad en su conjunto; y se evalúa, por tanto, en términos de la capacidad del sistema educativo para aproximarse al ideal humano de sociedad en cada contexto”.

La noción de calidad indica una afirmación en diferido de lo que se espera llegue a asumir la escuela actual.

En otras palabras, la calidad como visión a futuro exige una transformación permanente, en tanto su alcance siempre será parcial y por tanto perfectible, mejorable; aquí, las acciones y resultados escolares se mantienen permanentemente en déficit.

Por otra parte, cualquier proceso de evaluación masiva que busque detectar la calidad, implica homogeneización, mientras que el "sentido de las acciones" que cada institución y docente desarrollan, en tanto son situadas en un contexto determinado y bajo unas condiciones particulares de negociación entre los docentes y demás integrantes de la comunidad, resulta problemática su masificación.

1.4 Conceptualizaciones

Al igual que en el caso de la noción de calidad, existe una gama de conceptualizaciones en torno a la caracterización de lo que se considera como innovador, dependiendo del énfasis, el enfoque y la concepción de escuela que se pretenda promover. A continuación señalaremos un panorama de estas caracterizaciones:

Énfasis en la transformación de la cultura escolar

Para Coneyra Chávez, "es posible plantear que hay cambios que reproducen los principios y concepciones básicas del sistema (reformas), otros que los interrumpen parcialmente (renovaciones) y, finalmente, otros que transforman la cultura predominante (innovaciones). Las innovaciones implican transformaciones cualitativas de una cultura escolar por otra, unas actitudes por otras, unos hábitos por otros y unas posiciones y disposiciones por otras".

En una perspectiva similar, para Assael "Innovar implica la transformación de las relaciones cotidianas... estas relaciones pedagógicas están insertas, y se construyen, en una cultura escolar [y a su vez] esta trama va configurando un determinado rol docente que permea las maneras de asumir las relaciones pedagógicas cotidianas.

Por ello, la modificación de las relaciones pedagógicas implica un proceso de transformación cultural". Por su parte, Aguilar sostiene que de lo que se trata es de permear la escuela para que la cultura juvenil tenga cabida en ella, pues "...innovar en educación hoy pasa necesariamente por seleccionar nuevos elementos de la cultura para ser re-conocidos a través de los procesos pedagógicos".

Desde estas perspectivas, lo que acontece en la institución escolar es asumido como una especie de sistema cultural independiente o por lo menos diferenciable del contexto en el que aquella se encuentra.

Énfasis en la práctica y pretensión de mejorar el sistema educativo

Aquí se presenta una amplia gama de posiciones. Las innovaciones son entendidas como "cambios planificados con el propósito de mejorar prácticas existentes o transformar radicalmente la orientación de un proceso"; como "alternativa de solución real", como "la posibilidad de incidir directamente sobre la realidad escolar promoviendo e implementando experiencias".

En relación con la capacidad de la innovación para "mejorar" la estructura del aparato escolar, se dice que la innovación es "un esfuerzo deliberado con vistas a obtener mejoras importantes en el sistema", "cambio específico, novedoso, deliberado, que se piensa más eficaz para lograr las metas de un sistema" (...); "conductas u objetos que son nuevos

porque son cualitativamente diferentes de formas existentes, han sido ideados deliberadamente para mejorar algún componente del sistema educativo formal o de prácticas educativas no formales, que mejoran el nivel educativo de la población y llevan un tiempo de aplicación tal que permite medir su efectividad y juzgar su nivel de estabilidad o permanencia relativa".

O en estos términos: "Es conveniente señalar la diferencia existente entre innovación, renovación y reforma. La primera plantea ruptura con el sistema vigente, a un micronivel; la renovación plantea un cambio lento, progresivo en un subsistema con reglamentación también progresiva; mientras que la reforma se refiere a cambios de estructura que se producen a través de actos legales y cuya implantación se da en un tiempo breve. Las innovaciones globales comienzan con innovaciones y usualmente se generalizan en forma de renovación".

Innovación versus transformación

Para Martha Vargas, hay dos corrientes predominantes de las innovaciones en educación: la que plantea la innovación como alternativa frente a la educación convencional y aquella que "considera a la escuela como espacio de integración y adaptación que contribuye a la creación del clima social necesario para la actividad del sistema socio-económico". En efecto, la postura inicial de Aguilar oponía dos categorías que aparentemente eran dicotómicas, irreconciliables: "El concepto de alternativa pedagógica es un constructo teórico que se constituye en recurso heurístico para la interpretación de experiencias de cambio educativo.

Pero también puede significar una propuesta ideológica que permita la condensación de un proyecto de transformación cultural"; o dicho en otros términos, una alternativa pedagógica se diferencia de una innovación en tanto hace referencia a "todas aquellas experiencias educativas que se diferencian de y se oponen a la práctica pedagógica tradicional, pero que a diferencia de los procesos de innovación educativa, no pretenden el mejoramiento del sistema educativo por la vía de la modernización, sino que buscan contribuir al logro de una nueva hegemonía política y cultural de las clases subalternas".

La innovación como modelo pedagógico

Desde una perspectiva histórica, Saldarriaga ve la innovación asociada con los modelos pedagógicos, donde éstos se definen como "un compuesto de dos elementos: uno, los saberes, los contenidos conceptuales y finalidades formativas explícitos, y otro, las tecnologías, o técnicas y mecanismos de organización, para efectuar en lo cotidiano de la escuela tales fines educativos". Saldarriaga, inspirado en Martín Restrepo Mejía, señala tres modelos pedagógicos en la época comprendida entre 1826 y la primera mitad del siglo XX, es decir, tres innovaciones en el curso de más de un siglo: el sistema de enseñanza mutua, más conocido como lancasteriano, el sistema de enseñanza simultánea y el modelo de la escuela activa.

Es preciso aclarar en este punto que la interpretación histórica en su aproximación a fenómenos culturales, ubica las transformaciones desde una perspectiva de "larga duración", identificando los puntos de fractura en el proceso, más que en las paulatinas variaciones que acompañan el acontecer de la escuela.

Desde estas posturas, el problema de la innovación educativa consiste, sobre todo, en un punto de referencia que alimenta el proceso pedagógico, para adecuar las acciones de la escuela a las condiciones sociales en que éste se desarrolla y no en una meta a conseguir, delimitada al interior de las instituciones.

1.5 ¿Por qué es importante la innovación en educación?

La urgencia de adecuar la educación a los cambios que vive la sociedad en el conocimiento, la tecnología, la información, los nuevos lenguajes, la comunicación y la investigación, llevó a incorporar a la innovación como aspecto central del nuevo escenario social. Ello ha incidido para que la innovación se convierta en una preocupación de la educación en la segunda mitad del siglo XX, siendo transferida desde el mundo de la administración y de la empresa. En consecuencia, se ha llegado a considerarla necesaria para lograr la modernización de una escuela que requiere adecuarse a los nuevos tiempos.

La educación es central a la formación de una cultura de innovación, donde lo importante es hacer que esta actividad se convierta en una cultura y no solo una moda. Ello significa

tener una actitud crítica que debe ser trabajada desde unos principios en los cuales se enmarca la innovación, con el fin de evitar caer en la trampa del cambio por el cambio y el rechazo al pasado sin su conocimiento.

La innovación está fundamentada sobre el aprendizaje, en cuanto éste se encuentra ligado a la acción transformadora del mundo. Tiene un profundo sentido de cambio pues produce unas características que no se dan por generación espontánea.

Estas deben ser organizadas y planificadas para que el espacio de innovaciónaprendizaje logre sus impactos en los múltiples ámbitos de la sociedad. Para ello, es importante reflexionar en torno a los siguientes aspectos de la innovación:

- Es la resultante de un proceso grupal mediado por el debate, el diálogo y la negociación de posiciones.
- El saber previo del grupo y del acumulado de esa disciplina o saber es sometido a prueba en los diferentes niveles de la experiencia (no solo experimentación).
- Produce una reorganización del sistema en el cual se produce autopoiesisI, haciendo visible el carácter abierto de cualquier sistema.
- Construye una dinámica de acciones con aprendizajes, estableciendo una reflexión permanente que le permite aprender de los errores.
- Al hacer del aprendizaje de las prácticas una constante sistematización (Mejía, 2010), convierte al sujeto de ellas en un creador y productor de saber, quien reorienta y orienta su quehacer.
- Flexibiliza a las instituciones educativas que buscan innovación, puesto quehace que se dinamicen para dar respuesta a estos cambios, evitando su parálisis y construyendo sistemas menos individualistas y más participativos.
- En síntesis, desde este punto de vista, la innovación es el resultado de un proceso social, con múltiples impactos.
- Es la construcción de la capacidad humana de transformar, crear y recrear el mundo.

- Produce modificaciones materiales y simbólicas, y por ello tiene una relación profunda con la tradición; no es lo nuevo solamente.
- Implica la construcción de sujetos sociales e históricos capaces de realizarla con un sentido crítico.

1.6 Objetivos de la Innovación Educativa

Si bien el principal objetivo de los procesos de innovación es mejorar la calidad de la educación, también es cierto que tiene otros objetivos como los siguientes:

- a) Promover actitudes positivas en toda la comunidad educativa en función de un comportamiento permanente, abierto a la necesidad del cambio y sus implicaciones, a la adecuación del currículo y a las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas.
- b) Crear espacios y mecanismos en las instituciones educativas para identificar, valorar, sistematizar, normalizar, aplicar y difundir las experiencias novedosas que contribuyan a la solución de problemas educativos que estén afectando la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.
- c) Animar el desarrollo de propuestas educativas válidas que respondan a la realidad de nuestro país y que rescaten la creatividad, la riqueza humana y los recursos naturales y culturales que provee nuestro medio.
- d) Promover transformaciones curriculares flexibles, creativas y participativas, acordes con las necesidades de los sujetos y de su comunidad, procurando una educación de calidad y de aprendizajes significativos.
- e) Implementar la aplicación de teorías, procesos, métodos y técnicas administrativas y docentes reconocidamente válidos, congruentes con las necesidades de la institución y de la comunidad, en su propósito de buscar una mejor calidad de la educación.

- f) Estimular la investigación como un elemento cotidiano determinante de la formación profesional continua de los y las docentes a partir de su propia práctica educativa.
- g) Recuperar y sistematizar experiencias del personal docente, directivo, asesor y supervisor.
- h) Compartir y transferir a otras escuelas y docentes las experiencias educativas innovadoras para ampliar y generalizar la experiencia.
- i) Crear condiciones permanentes para que las experiencias innovadoras se conviertan en una práctica institucionalizada, es decir, en cultural organizacional.

I. 7 Tipología de la innovación educativa

Las innovaciones educativas que se vienen aplicando en nuestro país y en otras latitudes no son todas iguales. Sus intenciones, sus contenidos, sus temas preferidos, sus procesos y sus propósitos son diferentes. De otro lado, no es fácil establecer distinciones nítidas y límites precisos entre los diversos tipos y modalidades de la innovación educativa.

RIVAS (2000) propone una tipología de la innovación educativa que parte de la naturaleza misma de ésta y del análisis de sus propiedades. A continuación presentamos un resumen de sus investigaciones en cuanto a tipología de la innovación educativa.

Una tipología ofrece la posibilidad de caracterizar más fácilmente una innovación, comprender su significado y hacer un pronóstico sobre la viabilidad de su incorporación a la institución escolar o el aula. Al adscribirla a uno de los tipos, inmediatamente le quedan asignadas las características o propiedades del tipo respectivo.

La diversidad de la innovación educativa resulta primariamente del componente del sistema educativo al que más directamente afecta, de la intensidad de los cambios o

alteraciones que produce, del modo en que se produce y, por último, de la extensión, cantidad o número de elementos del sistema que comprende.

En lo que concierne al componente, determinada innovación puede afectar directa y primordialmente a los objetivos de la educación, la organización de la institución escolar, la metodología didáctica, la orientación educativa de los estudiantes, el rol docente o cualquier otro de los componentes del sistema o institución escolar, así como a las relaciones con el entorno.

En lo que concierne a la intensidad, la innovación en cuestión puede producir ligeras modificaciones en las actitudes o cambios profundos en el comportamiento individual, grupal o institucional. Puede comportar alteraciones débiles o vigorosas en las estructuras educativas.

Puede implicar modificaciones profundas o superficiales en los contenidos y los métodos de enseñanza.

Por último, en lo que concierne a la cantidad o extensión, determinada innovación puede implicar directamente a todos los miembros del sistema escolar, al conjunto de los que integran un centro educativo, sólo a un departamento o grupo docente o únicamente al comportamiento docente de un profesor en su aula. También en el ámbito de la innovación se percibe la relación inversa entre extensión e intensidad. Es el problema de las grandes reformas del sistema escolar, que lo que ganan en extensión lo pierden en intensidad.

1.7.1 Tipología de las innovaciones según los componentes

Mediante la innovación educativa se puede pretender la modificación de la totalidad de los componentes de la institución escolar o del sistema educativo en su conjunto, como en el caso de las "magnas reformas" educativas que, por otra parte, difícilmente alcanzan sus meritorios propósitos.

Más común es que se intente la innovación de determinados componentes, estructuras o procesos, particularmente de aquellos que son más accesibles y de mayor susceptibilidad al cambio, por su posición en la estructura escolar o en la secuencia de las operaciones. Por su valor estratégico, ciertos componentes se toman como punto de apoyo, estructural o funcional, para iniciar la innovación educativa, que luego se irradiará progresivamente a los restantes componentes del sistema, según el denominado factor de eslabonamiento. Cabe mencionar, como ejemplo, la implantación de una auténtica evaluación continua, con sus aspectos diagnóstico, correctivo y formativo, con sus irradiaciones a la individualización del aprendizaje, adaptación curricular, recuperación discente, tutoría-orientación, etc.

Los componentes mismos del sistema escolar han constituido la base de ciertas tipologías de la innovación educativa, como las formuladas por el norteamericano Matrew B. Miles o el noruego Pier Dalin. Miles establece una pormenorizada clasificación que ilustra sobre una variedad de innovaciones. Un proyecto innovador puede incluir uno o más componentes. En una reforma del sistema educativo pueden concurrir la mayoría. Tomando como base los enunciados de las 11 categorías establecidas por dicho autor, se realiza una descripción actualizada de los contenidos concernientes a los tipos de innovación educativa, según los componentes:

- I. Innovaciones en las operaciones para el mantenimiento de los límites del sistema. Tanto el sistema educativo, como una institución escolar, pública o privada, establecen unas delimitaciones que permiten definir la pertenencia o no al sistema o institución correspondiente. En virtud de ello se realizan operaciones para preservar dichos límites y mantener la propia identidad. Determinadas innovaciones afectan directamente a estos aspectos, como la definición de su ideario pedagógico o proyecto educativo, la modificación de los criterios para la

selección del personal docente, los procedimientos de admisión de alumnos, las formas de participación social pretendidas o aceptadas por la institución escolar.

2. Innovaciones concernientes al tamaño y la extensión. Afectan al aumento o reducción del número de unidades de la institución escolar. También incluyen las modificaciones por aumento o disminución de la ratio profesor-alumnos. Diversos estudios y experiencias han tratado de determinar el tamaño óptimo de los centros escolares y la mejor ratio profesoralumnos. En este tipo de innovaciones se incluyen las referentes a la delimitación y organización de circunscripciones escolares, de base territorial, para las funciones de intendencia escolar, la coordinación a efectos de cooperación interescolar o el ámbito de actuación de servicios técnicos de apoyo o evaluación de centros.

3. Innovaciones en las instalaciones escolares. Para el logro de los objetivos, las instituciones escolares realizan sus operaciones enmarcadas en ciertos espacios y tiempos escolares. Esta categoría se refiere a las formas de estructuración y utilización de los espacios escolares, nuevas fórmulas para su aprovechamiento, el uso múltiple y flexible de los mismos, la adaptación de espacios, mobiliario e instrumentos didácticos a las distintas formas de agrupación y situaciones de aprendizaje de los estudiantes. Comprenden reforma, adaptación y organización del aprovechamiento de recursos instrumentales, como laboratorios de aprendizaje lingüístico, laboratorios de ciencias experimentales, talleres de tecnología y formación profesional, bibliotecas escolares, aulas de informática, instalaciones deportivas, etc.

4. Innovaciones concernientes al tiempo escolar. Las actividades educativas se organizan, distribuyen y suceden dentro de un marco temporal, fragmentado en períodos o módulos de tiempo académico. Las variaciones en las distintas unidades de periodización del tiempo escolar o módulos temporales, desde la configuración de la jornada escolar hasta la duración de cada clase o unidad didáctica, da lugar a diversas innovaciones. En la última década la incidencia del tiempo sobre el aprendizaje ha sido objeto de múltiples investigaciones y correlativas innovaciones (Rivas, 1996).

5. Innovaciones en los objetivos instructivo-formativos. Los centros escolares han sido creados y funcionan con un propósito definido. Realizan operaciones para alcanzar objetivos específicos. Determinadas innovaciones están enderezadas a una redefinición de los objetivos, la variación en las prioridades, la introducción de algunos nuevos, la modificación de los vigentes, potenciando unos, reduciendo el predominio de otros o dando una nueva configuración al conjunto de ellos.

6. Innovaciones concernientes a los procedimientos. Son de una gran amplitud y variedad. Conciernen al conjunto de operaciones que sirven al logro de los objetivos. Comprenden la ordenación de actividades, tiempos y personas para la realización del trabajo que conduce al logro de los objetivos del sistema.

1.7.2 Tipología de las innovaciones según el modo de realización

En función del modo en que se producen las innovaciones pueden distinguirse seis tipos:

1. *Adición.* Este tipo de innovaciones educativas consiste en agregar algo nuevo al sistema educativo, sin que sean alteradas las restantes partes o estructuras. Se añade la utilización de medios audiovisuales o informáticos, sin que el modelo didáctico vigente resulte alterado en sus características sustanciales. Puede incorporarse un nuevo objetivo, como la educación para el tráfico; un nuevo contenido, como la historia del Japón; una nueva asignatura, como la enseñanza de la informática, la economía o un nuevo idioma extranjero, permaneciendo inalterados el conjunto de las estructuras escolares y procesos didácticos tradicionales. Sin embargo, hay que contar con ciertos efectos sistémicos.

2. *Reforzamiento.* Este tipo de innovaciones consiste en la intensificación o consolidación de algo ya existente, en la misma línea de lo ya vigente, con la pretensión de mejora de determinados aspectos docentes o discentes. Son los casos del incremento del horario semanal de una asignatura, la intensificación del dominio de determinadas técnicas, el refuerzo de ciertas formas de comportamiento. A este tipo pertenece también un programa de actualización del profesorado, en la respectiva ciencia, arte, tecnología, la didáctica correspondiente o la mejora en el conocimiento de la psicología del niño y del adolescente, particularmente a efectos de tutoría y orientación educativa.

3. *Eliminación.* En mayor o menor medida se produce una innovación que mejora el sistema, cuando se elimina cierto elemento, modelo de comportamiento o viejo hábito. Son los casos de la eliminación de la lectura “coral”, del aprendizaje memorístico no significativo, en sentido de memoria mecánica, de ciertas formas de competición, de los exámenes tradicionales o la supresión de ciertas facetas de la denominada conferencia o “lección magistral”, en determinadas áreas y etapas educativas.

4. *Sustitución.* Este tipo de innovación se produce cuando, en el sistema o institución escolar, uno de sus elementos es reemplazado por otro. Un libro de texto se sustituye por una nueva edición mejorada o distintos medios audiovisuales son sustituidos por equipos multimedia. También suele incluirse la sustitución de unas personas por otras: unos profesores por otros, el cambio de director o del jefe de departamento didáctico.

5. *Alteración.* Es la sucesiva modificación de una estructura o modo de operar existente, que se convierte en una nueva forma dentro de su propia especie, sin perder su existencia. El cambio en el uso de la película muda de 16 mm. Por la película sonora de 8 mm. Representó, más que una simple sustitución, la alteración en el modo de operar docente en el empleo de este medio. En este tipo puede incluirse la función de orientación educativa de los estudiantes, que pasa de los propios profesores a profesionales específicamente destinados a esta función psicopedagógica, alterándose la realización de la función orientadora.

6. *Reestructuración.* Son reorganizaciones que afectan a la estructura del sistema. Comportan la modificación en los roles, las relaciones interpersonales y ciertas operaciones. La enseñanza en equipos docentes significa una distinta organización del tiempo y del uso de los espacios escolares, nuevas situaciones de aprendizaje y agrupamiento de los alumnos, nuevas responsabilidades y formas nuevas de cooperación docente. En este tipo se incluirá la enseñanza interdisciplinar, la adopción de un sistema didáctico de enseñanza individualizada, la escuela abierta o las nuevas formas de organización, funcionamiento y gestión, en virtud de una mayor autonomía escolar. Con la mayor participación de miembros de la comunidad. Estas innovaciones, que extrañan una mayor cuantía de cambio, afectan a las actitudes, las relaciones y los comportamientos. Implican una mayor complejidad y centralidad, ya que conciernen a las normas y aspectos nucleares de la institución escolar, incluidas las finalidades.

1.7.3 Tipología según la intensidad del cambio

Ciertas tipologías de la innovación educativa se fundan en la intensidad del cambio o grado de alteración que produce la innovación. De considerable productividad conceptual y notorio valor operativo es la tipología de la innovación educativa formulada por el británico McMullen. Con una amplia experiencia como director de! Countesthorpe College, Leicestershire, donde llevó a cabo una fecunda tarea de innovación educativa, utiliza como criterio la intensidad del cambio producido en el comportamiento docente.

Dicho autor distingue tres tipos de innovaciones: marginales, adicionales y fundamentales.

Innovaciones marginales

Son aquellas que no modifican el rol del profesor y, por tanto, no significan alteración esencial alguna en su comportamiento docente de base. Las innovaciones marginales se añaden al rol que viene desempeñando el profesor, reforzando y mejorando algún aspecto de aquél, pero dentro de la misma especie. Cuando en un sistema clásico de exámenes se introduce la aplicación de pruebas de reconocimiento o elección de respuesta, sólo se ha producido una innovación marginal.

Persiste el procedimiento de exámenes diferidos y discontinuos, aunque haya sido mejorado en su forma e instrumento empleado. Pero no se ha transformado en un procedimiento de auténtica evaluación continua, en sus dimensiones diagnóstica y formativa, con efectos inmediatos en la información correctora del alumno, su motivación y reducción de las dificultades.

Constituye una innovación marginal la incorporación del uso del magnetófono a un procedimiento clásico de la enseñanza de un idioma extranjero, que continúa basándose en el método indirecto, con predominio de la atención a la lengua escrita y culta. Esta innovación marginal no cambia el rol del docente, ni tampoco altera la estructura del método, aunque mejora alguna de sus facetas.

Las innovaciones marginales son innovaciones en cuanto que representan la introducción de algo nuevo en el quehacer docente, aunque su significado sea marginal y la cuantía del cambio débil. Son obviamente las más frecuentes.

Innovaciones adicionales

Se trata de aquellas innovaciones educativas que sin transformar el rol básico del docente modifican sus procedimientos. Mientras que las innovaciones marginales se reducen a mejorar determinadas facetas de un método, que sustancialmente persiste, las innovaciones adicionales representan una modificación relevante en el método o el cambio de un método por otro, aunque el rol básico del docente permanezca incambiado.

En la enseñanza de un idioma la adopción del método directo de carácter audiooral, centrado en el desarrollo de drill-sobre la base de un vocabulario básico y estructuras lingüísticas fundamentales- 'con el apoyo, al menos, del magnetófono de doble pista (MC), constituye una innovación educativa de tipo adicional. No se ha transformado el modelo básico del rol docente, pero el método didáctico ha resultado sustancialmente modificado, respecto a un método clásico, hasta tal punto que puede considerarse sustituido por otro.

Innovaciones fundamentales

Son aquellas que conducen a la transformación de la función o rol docente, constituyendo una mutación nuclear del comportamiento educativo en sus diversas dimensiones. El rol de "expositor" de saberes se transforma en un nuevo rol, como organizador de situaciones significativas de aprendizaje, guía del estudiante en la construcción de sus propios saberes, orientador de las actividades de aprendizaje individualizado, animador de un grupo de aprendizaje cooperativo, miembro integrado en un equipo docente.

Estas innovaciones comportan una modificación en los objetivos e intenciones, en los procesos educativos y las estructuras escolares. Implican alteraciones en la metodología, en los contenidos educativos, en las relaciones interpersonales, en la toma de decisiones,

en el clima escolar, incluyendo el cambio en los valores y la cultura de la institución escolar.

La innovación fundamental significa un cambio sustancial de modelo didáctico, como en el caso de la implantación de la enseñanza en equipos docentes o la adopción de un sistema de educación personalizada. Por su complejidad, centralidad y cuantía del cambio presentan mayores requerimientos a los actores de la innovación. Generan mayores y variadas resistencias. Son cambios lentos. Por consiguiente, es el tipo de innovación menos frecuente. Este tipo de innovaciones puede incrementar inicialmente la tarea del profesor.

1.7.4 Tipología según la amplitud de las innovaciones

Determinado docente puede llevar a cabo cierta innovación que afecte directa y únicamente a su propio comportamiento individual, en el ámbito de su propia clase, cuyos efectos se extienden a sus propios alumnos. Por el contrario, una innovación puede ser de gran envergadura, en el orden cuantitativo y cualitativo, implicando al conjunto de los que integran la institución escolar. Lleva consigo alteraciones del comportamiento docente, individual, grupal e institucional, con nuevos patrones de relaciones interpersonales, formales e informales, nuevos modelos de cooperación, tal vez la redefinición de los roles y funciones.

Entre uno y otro tipo, el rasgo distintivo más importante viene dado por la singularidad o pluralidad de quienes llevan a cabo la innovación educativa y se hallan implicados en ella. En el primer caso, solamente entran en juego los saberes, actitudes y decisiones de un individuo. En el segundo tipo, entra en juego una serie de relaciones interpersonales que se proyectan sobre las expectativas y desempeño de los roles, la articulación de los comportamientos grupales, la toma de decisiones, etc. Las innovaciones que implican un cambio en el comportamiento grupal presentan una mayor dificultad y requieren un

mayor período de tiempo para su adopción e institucionalización, en comparación con aquellas en que sólo el comportamiento individual se halla afectado por la innovación.

Puede hacerse una distinción entre innovaciones institucionales, que son aquellas en las que resultan implicados todos los miembros de la institución, profesores y alumnos, e innovaciones facultativas o parciales, que son las realizadas por un profesor o un grupo de profesores, sin que los restantes miembros de la institución escolar se vean directamente afectados por ella. Se ha estudiado la relación entre el número de individuos implicados en cada tipo de innovación y el tiempo requerido para la definitiva incorporación de la respectiva innovación. Naturalmente, se incrementa con el aumento de las personas implicadas.

Havelock y Huberman han desarrollado una tipología de la innovación educativa en la que se conjugan los aspectos cuantitativos y cualitativos. El rasgo diferenciador está constituido por lo que denominan envergadura de la innovación. La variable cuantitativa está representada por el número de elementos implicados en la innovación. Entre los elementos (EL) se incluyen las personas - alumnos, profesores, técnicos, administradores-, los recursos que se adscriben o agregan -La Innovación Educativa, instrumento de desarrollo – Wilfredo Rimari Arias 16 recursos económicos, materiales y técnicos- y lo que denominan "conexiones" -planes, coordinación, comunicaciones, decisiones-, que vinculan a las personas entre sí y con los materiales. De este tipo de innovaciones es un programa para adaptar o actualizar a todo el profesorado de un país o la implantación de un nuevo currículo.

Junto a la dimensión cuantitativa de la innovación, representada por el número de elementos (EL), los autores citados toman en consideración la dimensión cualitativa de la innovación, representada por la intensidad o grado de cambio del comportamiento (CC) que se pretende producir en los miembros del sistema. Una determinada innovación educativa puede incluir un mayor o menor número de elementos e implicar un grado mayor o menor de cambio en el comportamiento específico de las personas afectadas por la innovación. De la consideración combinada de ambas dimensiones, representadas por la

cantidad de elementos (EL) y el grado de cambio en el comportamiento (CC), resultan cuatro tipos de innovaciones o reformas educativas.

UNIDAD II

2.1 Los dilemas de la innovación educativa

La innovación educativa requiere atravesar un terreno de conflictos y disputas de poder. No se puede pecar de inocentes. Hay que enfrentar una serie de dilemas para que la innovación educativa no sea un búmeran en el sistema educativo. Esto implica revisar al menos cinco amenazas que se presentan como dilemas a enfrentar en el camino de la innovación educativa con sentido.

Primer dilema: la innovación educativa como presión expulsiva. ¿Innovar es inventarlo todo? ¿Cómo se soporta la innovación constante? ¿Nada del pasado nos sirve? Los educadores, empujados por el discurso de la novedad no tardan en preguntarse: ¿no seremos nosotros quienes no servimos (ya que venimos del pasado)?.

La reinención cultural que traen aparejadas las tecnologías pueden reforzar la amenaza: ¿no expulsan del protagonismo educativo a los educadores de mayor edad o más alejados de los circuitos de dominio de las nuevas tecnologías digitales? ¿Cómo construir capacidades cuando todo cambia? ¿No es el sentido de evanescencia aquello que debemos combatir? ¿No debe el sistema educativo ser algo perdurable en un mundo dominado por lo efímero?

Segundo dilema: la equidad en disputa. La innovación necesita tiempo, recursos y capacidades. Si vivimos en un mundo donde la aceleración de los cambios culturales requiere innovación educativa constante, ¿no ganarán esa carrera quienes tengan mejores condiciones? ¿No es la innovación educativa un lujo para las escuelas públicas y una ventaja comparada para las privadas que tienen más recursos y más autonomía? ¿No son también las fuentes de innovación alternativas al Estado las que están avanzando, alimentando un mercado gigantesco especialmente centrado en el uso de nuevas tecnologías para el aprendizaje?

Si la innovación educativa cumple su promesa y logra hacer del aprendizaje algo apasionante y disfrutable para toda la vida, ¿no serán los alumnos que tienen más recursos los que podrán pagar las innovaciones y aprenderán, por fin, de maneras fascinantes?

Tercer dilema: innovar dentro de un orden regulado. ¿Qué espacio tienen los docentes y las escuelas para innovar en las condiciones actuales del sistema educativo? ¿Qué hay que hacer con las normas, los controles y obligaciones? ¿No le corresponde al Estado cambiar las reglas antes que indicarles a los actores del sistema que lo hagan por sí solos? ¿No son los docentes funcionarios públicos que cumplen las normas y enseñan el programa curricular vigente? ¿Los derechos de aprendizaje del siglo XXI están presentes en el currículum que debe enseñar cada docente? ¿Qué pasaría si no son esas las prioridades curriculares? ¿Es este un libro que llama a la rebeldía de los educadores?

Cuarto dilema: la innovación distrae la mejora. ¿No sabemos ya cómo aprenden los alumnos? ¿No necesitamos en realidad concentrar los esfuerzos en hacer bien el trabajo escolar “tradicional”, lograr que se organice la cosa, poner a todos a trabajar y hacer que aprendan? ¿No es un gran distractor la innovación, o una excusa para decir que el viejo sistema no funciona y, por lo tanto, hacer actividades recreativas o divertidas que no logran que los alumnos aprendan?

¿No es especialmente peligroso innovar con seres humanos en las aulas? ¿No es riesgoso alimentar cierta pulsión por la invención cuando los docentes apenas tienen tiempo para dedicarse a enseñar bien aquello que les corresponde?

Quinto dilema: la innovación irrealizable. ¿Cómo innovar en las escuelas reales? ¿No las han visto quienes escriben este libro? ¿No saben que los docentes, especialmente en América Latina y en los ámbitos sociales más complejos, enfrentan todo tipo de adversidades y a duras penas terminan los días con el cuerpo agotado y las emociones borrosas de todo lo que han visto? ¿No saben que hay alumnos hundidos en penurias sociales que apenas podemos sostener en las escuelas y no tenemos recursos para enfrentar la miseria o los trastornos que acarrearán?

¿No es irresponsable llamar a la innovación cuando las escuelas se caen a pedazos? ¿No es tiempo de pedir ayuda, más inversión, mejores salarios, más docentes, conectividad, libros y apoyos para los alumnos? ¿No es que la innovación es una excusa para no hablar

de lo realmente importante, que es el financiamiento educativo deficiente, la redistribución de la riqueza y la mejora de las condiciones de vida de nuestros alumnos?

2.2 ¿Por qué es difícil cambiar?

A partir de la observación de su experiencia personal, interesa reflexionar sobre las dificultades y la complejidad que conlleva emprender un cambio significativo tanto en la vida personal, profesional o institucional. La pregunta final ¿Por qué es difícil cambiar?, permitirá llegar al reconocimiento de que el cambio es difícil puesto que intervienen muchos factores. Estos pueden ser de tipo personal, conductual y cultural.

A continuación, se ofrecen algunas ideas que pueden ayudar a conseguir una mejor comprensión de este tema:

Existen diversos impedimentos, resistencia u obstáculos que impiden estar abiertos a los cambios que se presentan en nuestras vidas o en nuestras instituciones.

Son dificultades que no se pueden observar fácilmente, ni descubrir de dónde se originan. Sin embargo, cada persona aprendería bastante sobre sí misma si se lograra descubrir dónde se originan dichas resistencias y se comprenden cómo estas impiden que se acepten los cambios que se presentan cotidianamente.

- Se suele decir que no se está preparado para los cambios. Pero en muchos casos, son solo ideas en las cabezas de las personas; ideas que quitan seguridad o tranquilidad y restan confianza para seguir aprendiendo algo nuevo. Son creencias que se formaron desde temprano en vidas y se fueron convirtiendo en verdades en nuestra vida adulta.

- Efectivamente, cada persona aprendió e internalizó -muy tempranamente y a lo largo de su vida, muchas creencias, costumbres, normas y conductas que continúan operando e influenciando su vida en la actualidad; las mismas pueden convertirse en obstáculos para un cambio porque actúan en dirección contraria a lo que busca evolucionar en nosotros o en nuestras instituciones. Como consecuencia, pueden generar resistencias y temores.

- Se ha denominado modelos mentales a estas estructuras de pensamiento que condicionan en las personas determinadas formas de pensar y actuar, las mismas que se busca incluso imponer a los demás como única verdad.

El problema mayor es que operan sobre la persona condicionándola sin que se dé cuenta de ello. Son maneras de mirar y explicar el mundo que nos rodea, de valorar a los demás y a nosotros mismos.

Aquí residen, por ejemplo, prejuicios raciales, de género, religiosos, culturales.

Aquí se explican también las creencias que se han formado sobre la educación: qué y cómo se debe enseñar, cuál es el rol de un profesor, etc.

- El primer paso es identificarlas, observarlas y reconocer cómo están actuando sobre uno y el efecto que tienen sobre nuestras acciones.
- Solo entonces será posible optar por modificar estos modelos mentales y empezar a actuar en la nueva dirección escogida. Así como se formaron, también se pueden modificar estas maneras de pensar, sustituyéndolas por otras que sean más acordes con las necesidades de los cambios que se necesitan hacer en nuestras vidas.

2.3 Comprender los momentos de cambio

Desequilibrio y contradicción entre lo viejo y lo nuevo

- Toda innovación supone entrar en el terreno de lo desconocido y esto implica ciertas dosis de riesgo, de incertidumbre, contradicciones, y conflictos. No hay aprendizaje sin desequilibrio ni conflicto cognitivo.
- Cuando los docentes intentan probar nuevas ideas o desarrollar nuevas prácticas, existe un momento inicial de desequilibrio y de confusión debido a la confrontación entre lo nuevo y lo viejo. Incluso en algunos casos, el cambio puede ser doloroso porque supone abandonar viejas creencias y prácticas que se han realizado durante mucho tiempo. Al respecto, es importante que exista un clima de confianza y apoyo que permita atreverse a asumir riesgos y que no censure los

errores, ya que éstos forman parte del proceso y también constituyen una fuente de aprendizaje.

La innovación es un proceso siempre inconcluso que debe someterse a la revisión constante

- La innovación no es tanto un producto sino un proceso (en la siguiente unidad se revisará con más detalle este tema). Si la innovación se considera simplemente como un producto, se corre el riesgo de caer en la rutina y en la instalación de prácticas o modelos que en su día pudieron significar una ruptura pero que ya no lo son hoy en día. Para no caer en la rutina, es preciso considerar que la innovación es un proceso siempre inconcluso que ha de someterse a una revisión crítica constante. La investigación no es tarea privativa de los investigadores profesionales; desde diferentes corrientes, como la Pedagogía Popular, se ha legitimado el papel del docente investigador que observa, aprende y genera conocimientos a partir de su propia práctica.

Flexibilidad y adecuación a cada contexto

- Las instituciones educativas están condicionadas por las normativas y prescripciones de las Autoridades Educativas: el currículo, la estructura y organización de los centros, los horarios, e incluso en muchos casos los libros de texto que han de utilizar los y las estudiantes. Estas prescripciones muchas veces actúan como un obstáculo para el desarrollo de las innovaciones. Sin embargo, las instituciones innovadoras no ven dichas prescripciones como una camisa de fuerza que les limita la creatividad y la libertad de acción. El grado en el que se adapta, e incluso se recrea la normativa externa a las características concretas de la institución educativa es un índice del grado de creatividad, autonomía y madurez de la misma. La innovación requiere un sistema educativo más flexible y con mayores y reales niveles de autonomía en la toma de decisiones.

2.4 Resistencia al cambio y la innovación

Diversas variables impiden, obstaculizan o condicionan los procesos de cambio e innovación educativa. Algunos, de carácter subjetivo, tienen que ver más directamente con la actitud, la conciencia y la cultura docente. Otros, por el contrario, se relacionan más directamente con las condiciones en que el profesorado ejerce su oficio. Con frecuencia, no obstante, confluyen de forma interdependiente los factores objetivos y subjetivos.

Carbonell agrupa estos factores contrarios, o como él los llama, los siete pecados capitales de la innovación educativa, en los siguientes:

La inercia institucional

Existe una predisposición a continuar trabajando tal como se hace y se ha hecho toda la vida. Lo nuevo asusta e inquieta al profesorado porque pone en cuestión la acomodación a lo ya conocido y el mantenimiento de intereses y rutinas personales y profesionales muy arraigados. La docencia gusta, en su versión más alienada y funcionarial, de la estabilidad, la comodidad y la previsibilidad. Además, históricamente, las instituciones se han basado más en la continuidad que en el cambio.

El individualismo

La cultura del individualismo docente se relaciona con metáforas del aula como caja de huevos. Su seña de identidad es la excusa de la autonomía o la independencia, entendida en clave de aislamiento y soledad absolutos. Se trata de un poder débil, pero el apego del profesorado al aula como territorio o finca particular, en el que nadie ni nada se inmiscuye ni lo altera un ápice, le proporciona una gran seguridad.

El corporativismo

Este tiene dos expresiones organizativas: la constitución de pequeños grupos dentro de la institución escolar atendiendo a su pertenencia a un ciclo, departamento o área de conocimientos que pugnan entre sí por la obtención de más recursos, cuotas de poder y

una mayor legitimidad; y la del colectivo docente en su conjunto que antepone la defensa de sus intereses particulares -no siempre justos ni justificados- a los generales de la comunidad educativa. En este sentido, muestra su poder hegemónico en la toma de decisiones ante el alumnado y las madres y padres, sectores a los que ignora o minusvalora o con los que busca más el enfrentamiento que la colaboración.

La formación del profesorado

Al margen de su mayor o menor predisposición al cambio, se constatan grandes lagunas en su formación inicial y permanente. Un amplio sector del profesorado sólo está capacitado para la mera transmisión de contenidos. Y es obvio que enseñar la asignatura no basta; hay que disponer también de estrategias y recursos diversos para provocar un aprendizaje significativo y vinculado a las necesidades del alumnado y del entorno. Su capacitación, por otra parte, ha sido y continua, siendo muy academicista y no se piensa el desarrollo profesional para la reflexión en la acción ni el trabajo cooperativo, condiciones imprescindibles para lograr una autonomía responsable y generar procesos de innovación.

La falta de un clima de confianza y consenso

No hay posibilidad de innovación sin un clima de confianza en el seno de los equipos docentes y

en la comunidad escolar para compartir objetivos y proyectos comunes. Son requisitos previos o paralelos para emprender cualquier tipo de iniciativa. Ello requiere, sobre todo, modificar aspectos de la organización del centro, así como los mecanismos de comunicación, representación y comunicación entre todos los sectores afectados. Se trata de crear el ambiente psicológico y ecológico adecuado para la mejora de las relaciones humanas y profesionales.

La intensificación del trabajo docente y el control burocrático

Son diversos y ampliamente difundidos los análisis en torno a la intensificación de las tareas docentes y la proletarización del profesorado. Cada vez más los cambios acaecidos en la sociedad se traducen en nuevas demandas a la escuela como si ésta tuviese la clave

para la solución de todos los problemas. Esto conlleva un agobio y el aumento del llamado malestar docente. Al respecto, conviene tener claro que las responsabilidades de la educación han de ser compartidas por todos los agentes sociales y en ningún caso pueden afrontarse desde la soledad de la escuela.

2.5 Los tres ejes de la innovación educativa

Depende de cuáles sean las grandes hipótesis del cambio educativo qué respuestas daremos a estos dilemas. La primera gran hipótesis de la innovación educativa indica que el cambio real vendrá por fuera del orden tradicional. Algunos autores del campo de la innovación destacan que los verdaderos cambios se producen en los márgenes y que toman el centro luego de pasar la barrera de la difusión (Christensen, 2011).

En esta visión de la innovación los dueños del mercado no pueden, por definición, crear una disrupción porque viven de su estructura. Los dueños de la producción de cámaras de fotos analógicas, la industria discográfica o editorial, o la educación pública como sistema estarían atrofiados por su propia extensión.

Es el peso de su “negocio” lo que los vuelve lentos, predecibles y repetitivos. Por eso pierden ante los recién llegados, que pueden explorar, abrir nuevas tendencias y redescubrir el mundo con ojos frescos. Con las posibilidades que permite la disrupción tecnológica esto comienza a ser un peligro para las grandes industrias tradicionales. No es casual el auge en apenas 10 años de Google, Amazon, Facebook o Uber, y que hayan triunfado sobre grandes industrias. Son disrupciones que llegaron desde afuera de las estructuras ya montadas.

En el mundo educativo la innovación disruptiva llegaría por fuera. Serían las escuelas nuevas, las plataformas, las start-ups, los que miran el mercado educativo con la destreza de ver qué está faltando, qué nichos se producen. No solo el sistema educativo estatal,

incluso las escuelas privadas o las grandes empresas educativas, como las editoriales, estarían en riesgo por estar demasiado familiarizadas con un modo de hacer las cosas, fagocitadas por su propia inercia no podrían ver la llegada de los nuevos, que conquistarían su negocio al empezarlo de cero.

En esta primera hipótesis, lo que quedaría para innovar dentro del sistema sería marginal y no valdría realmente el esfuerzo. Quien quiera cambiarlo todo debería ir por fuera, no perder energías en el túnel sin salida del sistema. Innovar sería posible con muy amplias dosis de libertad. Innovar sería producir algo disruptivo y capaz de lograr gran escala en poco tiempo.

Se trata de una visión quizás más modesta pero desafiante para millones de educadores. Tendrá los obstáculos de las inercias y resistencias del sistema, pero también contará con la fuerza de los educadores, de los que conocen y miran a sus alumnos a los ojos todos los días. Será más lenta y menos disruptiva, pero podrá usar la fuerza inmensa de un sistema completo, instalado en todos los territorios.

La llamaremos “innovación practicable y científica”, para juntar dos términos que se necesitan urgentemente en la educación. Esta versión de la innovación va por dentro y por fuera del sistema educativo tradicional. En algunos casos avanzará a escala mayor por dentro, contagiando actores que tienen a su cargo decenas o centenares de alumnos. En otros irá por fuera, ganando nuevos espacios o complementando los que ya existen, o ambos. No serán caminos excluyentes.

Lo que empuja esta versión de la innovación educativa es una ideología con tres ejes de creencias. Los dos primeros son decisivos para este libro. El tercero es una aspiración que podría acelerar todo el proceso y darle mayor impacto social.

Los tres ejes que impulsan la innovación educativa propuesta son:

2.5.1 Una disposición

Serán parte de un gigantesco movimiento emergente de innovación aquellos que puedan abrirse, hacerse preguntas, desbloquearse, dudar, no tenerle miedo a lo desconocido. Una parte del movimiento transformador de la educación vendrá de desprenderse de miedos y fantasmas, que todavía están rondando en muchos educadores y pedagogos.

A veces en la educación el fantasma de las reformas, las amenazas de los cambios y la falta de recursos y condiciones dignas se combinan para generar respuestas profundamente conservadoras. Algunos autores supieron descifrar cómo las amenazas al viejo orden educativo se convertían en una muralla de resistencias que terminaban defendiendo el orden moral pastoral de las escuelas tradicionales.

El desbloqueo de los temores y los preconceptos habilita la acción, abre puertas inesperadas, diálogos con colegas, lecturas, nuevas prácticas. Este sentimiento de apertura impregna la pedagogía, llena al educador de entusiasmo porque sabe que su guion no está cerrado, que puede fallar porque puede seguir buscando.

Para el educador abrir puertas es sentirse vivo y autónomo, no sobredeterminado por la estructura.

Para lograr esta disposición quizás sea necesario construir una bifurcación decisiva en la cosmovisión de los educadores. Es preciso separar la indignación por las injusticias en la condición de trabajadores de la educación de la posición pedagógica. La apertura a las búsquedas, exploraciones y revisiones pedagógicas que conforman esa disposición hacia la innovación no implica asumir que el orden vigente es el único posible y menos aún que los educadores son los que tienen que cambiar todo para que la educación mejore. Es necesario confirmar, refinar y potenciar las fuerzas de la resistencia a las condiciones de trabajo insalubres, a los bajos salarios, a la falta de recursos de las escuelas.

La capacidad de bifurcación implica tener la habilidad de separar por completo ese estado de malestar y protesta por los derechos laborales de la concepción de la enseñanza tradicional. El desdoblamiento opera potenciando en cualquier circunstancia la búsqueda de nuevas prácticas, los diálogos, la reflexión pedagógica. Cuando estamos con nuestros alumnos todas las limitaciones, inmensas e insoportables, deben quedar a un lado para buscar, con esos recursos disponibles, cómo potenciar sus aprendizajes.

Son dos fuerzas que viajan en paralelo. Una usa la concientización para ver el costado político de la educación: no acepta el orden dado, pide más financiamiento educativo, políticas de redistribución de la riqueza, mayor justicia social a gran escala. La otra utiliza la concientización para ver el otro costado político de la educación: no acepta que solo se pueda enseñar de manera tradicional, no soporta ver el dolor de los alumnos al aprender sin sentido, repitiendo contenidos en exámenes, abrumados por un orden que gira en falso. Son dos fuerzas distintas, que visualizan el rol político de la educación para actuar en paralelo.

En el fondo, se refuerzan mutuamente, pero no se confunden entre sí. No dicen “porque no tengo las condiciones no puedo hacer nada”. Protestan y buscan soluciones pedagógicas al mismo tiempo. No vuelcan en sus pedagogías sus decepciones políticas. No bajan los brazos a la espera de un gran cambio de orden y no dejan de buscarlo.

2.5.2 Mirada científica

El segundo componente postula que es posible crear un nuevo orden entre la matriz de la escuela tradicional y la fuga permanente del “quemar las velas” y dejar atrás radicalmente el sistema escolar. No hay que inventarlo todo: hay que seguir las reglas del método científico: cuestionar los conocimientos basados en la autoridad o en su antigüedad, buscar respuestas con métodos que permitan testear hipótesis y seguir las evidencias más allá de nuestras creencias iniciales.

El objetivo es ambicioso pero practicable: lograr estabilizar procesos de innovación con mirada científica sobre qué funciona. Construir sobre las bases del saber pedagógico, no querer inventarlo todo. Recuperar las memorias del sistema y de los sujetos, valorar y respetar la docencia que sabe su oficio, retomar de allí nuevas posibilidades, combinar, mezclar, redefinir. Se trata de crear un nuevo equilibrio entre el pasado y el futuro, entre lo que se sabe y lo que se va probando en la comunidad de colegas educadores-científicos.

No es casual que Finlandia haya sido considerada en los años recientes un ejemplo mundial por sus logros educativos. Una de las marcas distintivas de su formación docente es la formación científica. Los docentes se forman como investigadores junto a otros científicos.

Aprenden juntos las reglas de la ciencia y adaptan ese saber a las aulas. Investigan sobre sus propias prácticas, dialogan con otros sobre qué funciona y qué no. Son capaces de cambiar aquello que hacen cuando encuentran evidencia de que no funciona.

Necesitamos docentes-investigadores, eso nos traerá grandes dosis de innovación educativa con sentido. Paulo Freire decía: “mientras enseñó continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad” (Freire, 2006).

El crecimiento exponencial de las posibilidades tecnológicas también abre una mayor necesidad del método científico para saber qué funciona y qué no. Las innovaciones pueden verse potenciadas por la tecnología si se clarifican sus posibles adaptaciones según contextos y posibilidades.

2.5.3 Adhesión a la justicia social

Este tercer eje podría no estar presente y la innovación educativa igual sería posible. Pero la adscripción a una identidad política que busca mayores dosis sistémicas de justicia social es tanto un horizonte como un motor adicional de la innovación. Como horizonte permite definir que en sociedades tan injustas como las que vivimos la innovación debe tener la capacidad de bloquear, interrumpir y revertir procesos de construcción y cristalización de las desigualdades.

La larga tradición de la educación popular y las pedagogías críticas alimentaron sus capacidades de innovar frente a la educación tradicional sobre la base de estas creencias de justicia social. El propio legado de Paulo Freire es la mejor invocación a la mezcla de la innovación con la justicia educativa.

Juan Carlos Tedesco, un defensor de la educación como vehículo de justicia social, decía que había que superar la paradoja que nos permite deplorar injusticias generales pero aceptarlas cuando son particulares. Esto implica “importantes desafíos al diseño de procesos pedagógicos destinados a promover una adhesión a la justicia que involucre comportamientos personales activos y no solo una condena abstracta” (Tedesco, 2012).

Las creencias de justicia son un motor de la innovación educativa que promueve este libro. Es el sentimiento de indignación ante las injusticias que padecen nuestros alumnos lo que nos abre caminos. Somos buscadores porque no soportamos lo que vemos. De allí salen las energías y las creaciones de nuevos escenarios y caminos. La innovación se alimenta de una convicción: la realidad que padecen nuestros alumnos no es inalterable, no es un destino fijo.



Estos tres ejes de creencias propuestos viajan encadenados, se refuerzan, se necesitan. Constituiría un peligroso desequilibrio la falta de uno de ellos. Sin una disposición de apertura dialógica y reflexiva, el sentimiento de injusticia podría derivar en una parálisis pedagógica a la espera de un gran cambio social, una revolución política o un inmenso incremento del presupuesto educativo. Sin una creencia férrea en el método científico podríamos naufragar en soluciones que parecen hermosas flores pedagógicas y no obtienen resultados ni son escalables. Sin una adhesión a la idea de justicia que nutren autores como Dewey, Freire, Rawls o Sen, podríamos desligarnos de los fines políticos de la educación e innovar reproduciendo este mundo o haciéndolo más injusto.

2.6 La micropolítica y cambio educativo

Distintos autores han señalado que las estructuras y los procesos micropolíticos son fundamentales para el cambio y la innovación, así como la estabilidad y el mantenimiento de los centros escolares.

Las investigaciones educativas muestran que tanto los procesos convergentes y divergentes como las estructuras constituyen el “estado” político de una organización escolar. Aunque la importancia de cada uno de estos aspectos varía en cada institución a lo largo del tiempo (Ball, 1987; Blase, 1991; Burlingame, 1988; Burns, 1961; Duke, 1976; Malen, 1994; Townsend, 1990).

Durante los periodos de estabilidad, dichos procesos y estructuras benefician más a algunos individuos y grupos que a otros.

Además, el poder político de individuos y grupos suele darse por sentado porque está cimentado en estructuras organizativas y culturales que trabajan para preservar el status quo .

2.7 Factores que dificultan los cambios

Las escuelas se adaptarán de formas que requieran pocos o ningún cambio.

La fuerza del status quo –sus principios, su visión, su patrón de relaciones de poder, su sentido de la tradición y, por lo tanto, lo que parece correcto, natural y adecuado– casi descarta automáticamente las posibilidades de cambio en este status quo.

Durante los periodos de cambio, sin embargo, la interacción micropolítica tiende a intensificarse y se vuelve más visible tanto en los ámbitos formales como informales de la vida escolar. Las dinámicas de cambio –ambigüedad, falta de certeza, incertidumbre y la complejidad de metas– provocan y exacerban tales interacciones intensificadas.

En esencia, el poder y las políticas afectan dramáticamente e incluso determinan todas las dimensiones claves del cambio y la innovación en las organizaciones.

Reflejan típicamente el fuerte apoyo de unos y la férrea oposición de los otros. Los intereses de ambos grupos están en juego y cada truco y recurso será empleado para provocar o para oponerse con éxito a la innovación (Mangham, 1979: 133).

En las organizaciones tradicionales el cambio suele ser una imposición jerárquica, de arriba abajo, una estrategia política en sí. “Establecer una nueva imagen para la organización es, esencialmente, un proceso político por el cual las coaliciones dominantes imponen sus valores en la organización y se articulan planes a la luz de los compromisos que emergen del debate político” (Baldrige, 1970: 26).

Otros estudios revelan que los docentes intercambian lealtad (así como otros valores) a cambio del apoyo de los directores cuando surgen conflictos con estudiantes y padres. Específicamente, los docentes no manifiestan ese intercambio con los directores que no les confieren un apoyo político adecuado

2.8 Factores que favorecen los cambios

Blase y Blase (1994) encontraron que el empleo de un enfoque basado en el liderazgo facilitador, mediante los principios del gobierno compartido (por ejemplo construir responsabilidad, desarrollar estructuras democráticas de toma de decisiones, fomentar la autonomía, así como la innovación y la aceptación de riesgos) contribuyó al sentido de eficacia política por parte de los docentes. El liderazgo facilitador del director estaba unido a incrementos sustanciales del nivel de implicación de los docentes en la toma de decisiones, expresión de opiniones y compromiso con las decisiones alcanzadas democráticamente.

Otros estudios han unido directamente la participación política de los docentes en la toma de decisiones escolares, la autonomía del aula y la crítica reflexiva sobre el currículum y la instrucción con la reestructuración exitosa de los centros.

Otros factores importantes para una implementación exitosa de la reestructuración escolar fueron: haber realizado esfuerzos por proteger a las escuelas de las interferencias

(Slavin, Madden, Shaw, Mainzer y Donnelly, 1993) y contar con el apoyo político de las autoridades educativas hacia los nuevos programas de desarrollo basado en la escuela (McCarthy y Still, 1993). Algunos autores como Smyle y Crowson (1993) encontraron que el apoyo oficial para la formación de los docentes y de los directores en procesos colaborativos facilitaba la implementación de la reestructuración escolar.

UNIDAD III

3.1 Características de las innovaciones educativas

1. *Novedad*: Una innovación introduce algo nuevo en una situación dada, algo nuevo que propicia una mejora con respecto a una situación bien definida.

2. *Intencionalidad*: La innovación tiene un carácter intencional, es un cambio que deliberadamente se propone lograr una mejora. Una intención congruente con el marco institucional. Los cambios que ocurren sin una intención y una planeación explícitas no se pueden considerar como innovaciones.

3. *Interiorización*: La innovación implica una aceptación y apropiación del cambio por parte de las personas que han de llevarlo a cabo. Como punto de partida, es necesario un acuerdo entre los responsables de la innovación en cuanto a los objetivos que se persiguen. La mejora que representa la innovación ha de responder a los intereses de todos los involucrados para que su impacto sea significativo y los cambios que produzca tengan cierta permanencia.

4. *Creatividad*: Nisbet define la creatividad de una escuela como la capacidad para adoptar, adaptar, generar o rechazar las innovaciones. La creatividad se refleja en la capacidad para identificar mejoras, fijar metas y diseñar estrategias que aprovechen los recursos disponibles para lograrlas.

5. *Sistematización*: La innovación es una acción planeada y sistemática que involucra procesos de evaluación y reflexión crítica acerca de la práctica y la innovación misma. La sistematización del proceso de innovación permite generar información contextualizada que sirve de base para la toma de decisiones fundamentadas. A pesar de que no es posible replicar las innovaciones sin modificarlas porque cada escenario es irrepetible, hay que aprovechar, sin desnaturalizar las experiencias, los aprendizajes que dejan.

6. *Profundidad*: La innovación genera cambios en las concepciones, las actitudes y las prácticas educativas. La innovación implica una auténtica transformación. Una ruptura de los equilibrios aceptados en las estructuras, que constituyen el funcionamiento rutinario, la situación que se quiere cambiar. Cuando no se altera este funcionamiento rutinario, sólo se puede hablar de ajustes, no de innovación.

7. *Pertinencia*: La innovación es pertinente al contexto socioeducativo. El contexto se reconoce como uno de los factores más importantes en el éxito de las innovaciones, por lo que se deben tomar en cuenta sus características, haciendo de la innovación una solución a una problemática bien definida. El contexto es tan determinante que lo que en uno puede ser innovador, en otro, no lo es, determinando el carácter mismo de innovación de una experiencia.

8. *Orientada a los resultados*: La innovación no es un fin en sí misma, sino un medio para lograr mejor los fines de la educación. Los resultados de un sistema educativo son diversos pero se pueden destacar la formación, la generación de conocimiento y la vinculación con la sociedad. La innovación ha de servir para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo. En cuanto a la calidad, se trata de evaluar, con un sistema de indicadores auténticos, válidos y confiables, los resultados de la innovación. La equidad no se limita a la igualdad de oportunidades, incluye también la atención que se debe prestar a la diversidad en el cumplimiento de las funciones sustantivas de los sistemas educativos.

9. *Permanencia*: Se ha mantenido durante el tiempo necesario para convertirse en la nueva normalidad.

10. *Anticipación*: En una innovación educativa se vislumbra claramente cuáles son las características de la situación que se quiere lograr. Sin embargo, hay que considerar que las innovaciones educativas, como resultado de un proceso interactivo en el que pueden surgir imprevistos, suelen seguir caminos diferentes en la práctica.

11. *Cultura*: La innovación produce cambios tanto en las concepciones como en la práctica. Otras características importantes de esta cultura son la colaboración, como individuos y como parte de distintas redes, y la capacidad de administrar los conflictos que inevitablemente surgen en los procesos de innovación. Así mismo, la capacidad para diagnosticar su situación, diseñar y poner en movimiento planes de acción, y evaluar tanto su instrumentación como sus resultados. Por el carácter único de las innovaciones, no se puede perder de vista la importancia de fortalecer la capacidad de innovar. Cuando no se considera explícitamente el difícil objetivo de formar y desarrollar una cultura de la innovación se corre el riesgo de que cuando desaparezcan los innovadores se acaben las innovaciones.

12. *Diversidad de agentes*: La diversidad de los agentes que participan en la red responsable de la innovación permite la articulación de los esfuerzos en las diversas dimensiones que atañen a la innovación. La colaboración de agentes diversos en la red responsable es compleja y tiene que resolver los conflictos que surgen por el contraste de perspectivas distintas, pero también potencia la capacidad de la red para enfrentar problemas multidimensionales que no se pueden reducir a las perspectivas particulares de los individuos.

3.2 Señas de identidad de las escuelas innovadoras

Las instituciones que asumen desafíos buscan constantemente nuevas ideas y formas para lograr un mayor desarrollo de los docentes, de los alumnos y de la propia institución. Desde este punto de vista, la innovación ha de conducir a los docentes y a las escuelas hacia crecientes niveles de crecimiento; lo cual redundará en un mayor desarrollo y aprendizaje de los y las estudiantes.

La disposición de un centro para conectar con las necesidades e intereses de familias, docentes y estudiantes es uno de los aspectos centrales de su capacidad innovadora.

La innovación puede suponer una ruptura total con lo establecido; o bien puede ser la consecuencia de sucesivos cambios que se van promoviendo en la institución para resolver determinados problemas o situaciones, o para dar respuesta a ciertas preguntas que se hacen los docentes ante la educación, los procesos de enseñanza y aprendizaje, las relaciones con familias y alumnos, o el liderazgo en la escuela, por citar algunos elementos.

Lo más habitual es que la innovación sea el resultado de un proceso acumulativo de sucesivos cambios, ya que lo nuevo se transforma y se define en relación con lo anterior. El mismo significado etimológico de innovar (del latín *innovare*) da cuenta de este aspecto, porque innovar significa mudar o alterar las cosas, introduciendo novedades, mientras que inventar significa hallar o descubrir una cosa nueva o desconocida.

3.2.1 . La capacidad de innovar y de emprender

Son dos aspectos que pueden hacer la diferencia en el desarrollo y diferenciación de las instituciones educativas. Muchas escuelas son conocidas y reconocidas por sus propuestas innovadoras, las cuales constituyen sus señas de identidad y les hacen ser distintas de otras. En el ámbito económico, por ejemplo, las empresas que tienen una situación de liderazgo no son necesariamente las más grandes sino aquellas que son capaces de ofrecer productos claramente diferenciados.

La innovación también supone un proceso constante de búsqueda y de indagación de nuevas ideas o propuestas

Algunos docentes o comunidades educativas abordan su trabajo con una actitud constante de cuestionamiento, intentando explorar nuevas posibilidades y encontrando nuevas formas de enseñanza que promuevan un mayor desarrollo profesional y un mejor desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Como ya se mencionó, no hay que bloquear el camino de la indagación ya que ésta es una forma de pensamiento científico que permite aprender de la experiencia, y esto es crucial para seguir innovando.

Los cambios que se promueven a través de las innovaciones pueden considerarse como un aprendizaje ya que, al igual que éste, modifican las estructuras previas creando un nuevo orden y significado.

Aceptar que el cambio es un aprendizaje significa que las escuelas deberían ser sitios en que los docentes aprendan de la experiencia de la misma manera en que éstos esperan que sus estudiantes aprendan de las tareas y actividades que llevan a cabo. La conciencia que adquieren al reflexionar sobre sus propios intentos por aprender nuevas ideas o formas de trabajo influye en la manera en que se ocupan de sus estudiantes.

3.2.2 Existe una voluntad de cambiar las concepciones, actitudes y prácticas

Diferentes actores coinciden en afirmar que la innovación no es una simple mejora o ajuste sino una transformación; es decir, una ruptura con los esquemas y la cultura vigentes en las escuelas.

Ampliar las horas de aprendizaje, introducir computadoras o bibliotecas en la escuela son obviamente mejoras importantes pero no se pueden considerar innovaciones si no se producen modificaciones; por ejemplo, en la concepción del sentido de la educación y del rol del docente, en el uso nuevas estrategias de enseñanza, y en diferentes formas de relacionarse con los estudiantes.

La innovación tiene un carácter sistémico por la naturaleza misma de la educación y de la escuela, de tal modo que introducir cambios en algún componente tiene repercusiones más o menos inmediatas con los otros componentes con los que se relaciona e interactúa. En consecuencia, cualquier cambio implica repensar todo el orden.

En un estudio sobre innovaciones en América Latina se comprobó que difícilmente las innovaciones implican cambios en un área o componente concreto; por el contrario, la gran mayoría involucra cambios en diferentes aspectos de la práctica educativa.

La innovación implica la alteración del sentido de las prácticas educacionales corrientes y la creación de un nuevo orden; supone además asumir una intencionalidad y la movilización de lo que Paulo Freire denominó como “conciencia utópica”.

Al respecto, es importante no concentrarse excesivamente en el proceso de cambio porque esto puede conducir a olvidar el sentido del mismo. La alteración de sentidos, expresada por Martinic, involucra necesariamente cambios en las personas: en sus actitudes, creencias, concepciones y prácticas, y en las relaciones que se establecen entre

ellas. Lo importante es desarrollar la capacidad innovadora en los docentes y considerarlos como autores del cambio educativo, y no como actores que ejecutan un libreto previamente establecidos.

La innovación tiene más que ver con tocar una pieza de jazz, en la que se va creando y corriendo los límites a medida que se va tocando, que con ejecutar una composición de música clásica en la que se va siguiendo al director de la orquesta sin salirse del libreto ya definido.

La innovación significa pasar del lenguaje de los actores (el que ejecuta un papel previamente definido) al de los autores (persona que crea, que define su papel y que es causa de un cambio o acción).

3.2.3 El compromiso y la voluntad de los docentes

Son imprescindibles para transformar sus creencias, sus concepciones y sus prácticas. A la hora de promover cambios es difícil que todos los integrantes de un centro educativo compartan las mismas ideas respecto a la educación, la enseñanza y el aprendizaje. La definición misma de lo que constituye una innovación también será diferente para los distintos involucrados en ella y hay que dedicar un tiempo para identificar y comprender las representaciones de cada uno, y negociar los significados para intentar llegar a una definición lo más compartida posible. Lo habitual es que los cambios sean propuestos por un grupo dentro de la escuela, que tiene como desafío ir involucrando al resto para que éstos sean realmente significativos y tengan mayor impacto. De ahí la importancia de contar con un grupo que lidere el proceso, avanzando propuestas, mediando en los conflictos o creando las condiciones para que el cambio sea posible.

Se llevan a cabo procesos de reflexión crítica para no caer en una práctica rutinaria

La innovación no es tanto un producto sino un proceso y una actitud. Si la innovación se considera simplemente como un producto se corre el riesgo de caer en la rutina y en la instalación de prácticas o modelos que en su día pudieron significar una ruptura, pero que no lo son al momento actual. Para no caer en la rutina, es preciso considerar que la innovación es un proceso siempre inconcluso que ha de someterse a una revisión crítica constante.

La investigación no es tarea privativa de los investigadores profesionales; desde diferentes corrientes, como la Pedagogía Popular, se ha legitimado el papel del docente investigador que observa, aprende y genera conocimientos a partir de su propia práctica.

Existe una apertura al intercambio con otros docentes

Los docentes suelen trabajar de forma muy aislada y tienen temor de compartir con otros colegas sus prácticas, siendo muy frecuente que hablen de los problemas de la educación o de sus estudiantes pero no acerca de sus prácticas. Está claro que el modelo tradicional de organizar los sistemas educativos en torno a las escuelas como unidades aisladas y encerradas en sí mismas no es el más adecuado a los nuevos escenarios y exigencias que ha de afrontar la educación hoy en día.

Las escuelas tienen que dejar de ser instituciones aisladas y han de conectarse no sólo con el entorno cercano, sino también con el mundo global a través de la participación en redes.

En la medida que un grupo de docentes es capaz de explicitar su trabajo, hacerlo público, ponerlo a discusión y enriquecerlo con las aportaciones de otros colegas, también aumenta su aptitud para mantener e incrementar su proceso innovador.

3.3 El proceso de innovación

- La innovación es un proceso que lleva tiempo y que nunca está totalmente acabado, ya que la escuela es un sistema vivo y cambiante.
- Los procesos de innovación también son por definición inconclusos. No se trata necesariamente de un producto acabado y completo, aunque lógicamente puede generar uno o varios productos.
- A continuación se detallan los distintos pasos del Proceso de Desarrollo y Consolidación de la Innovación Según se puede apreciar en el siguiente gráfico, se entiende la innovación como un proceso en espiral, en el que cada fase está íntimamente relacionada con la anterior y la siguiente.

El Ciclo en el Proceso de Desarrollo y Consolidación de la Innovación



3.4 ¿Cómo se dan las innovaciones educativas?

La innovación puede ser caracterizada como un proceso intencional y sistemático, sin embargo, éste puede ocurrir de diversas maneras; en ese sentido los teóricos de la innovación han realizado cuidadosos análisis de experiencias de innovación ya ocurridas, identificando, a partir de estas, tres modelos de proceso :

1. Modelo de investigación y desarrollo
2. Modelo de interacción social
3. Modelo de resolución de problemas.

El *modelo de investigación y desarrollo* ve el proceso como una secuencia racional de fases, por la cual una invención se descubre, se desarrolla, se produce y se disemina entre el usuario o consumidor. La innovación no se analiza desde el punto de vista del usuario, quien se supone que es pasivo; ni tampoco la investigación comienza como un conjunto de respuestas exactas a problemas humanos específicos, sino como un conjunto de datos y teorías que son luego transformados en ideas para productos y servicios útiles en la fase de desarrollo. El conocimiento se produce, por último, masivamente, y se procura por todos los medios difundirlo entre aquellos a los que pueda ser de utilidad.

Este modelo presenta pues, un enfoque lógico y racional de la innovación; como tal está sustentado en diversos supuestos, algunos de los cuales son cuestionables, dado que:

- Muchas innovaciones no ocurren como producto final de un cuidadoso proceso de planificación que conduzca de la teoría a la práctica.
- La innovación no siempre es generada por expertos que saben lo que hay que hacer para "recetarlos" a quienes ejercen las diferentes prácticas educativas.

En el *modelo de interacción social*, se hace hincapié en el aspecto de difusión de la innovación, en el movimiento de mensajes de individuo a individuo y de sistema a sistema; se subraya la importancia de las redes interpersonales de información, de liderazgo, de opinión, de contacto personal y de integración social. La idea general es la de que cada miembro del sistema recorra el ciclo o tome conciencia mediante un proceso de comunicación social con sus compañeros.

En algunos sistemas, la forma que adopta esta estrategia consiste, por ejemplo, en convencer a un profesor, directivo o administrador respetados, de la utilidad de las nuevas prácticas o procedimientos, y en facilitar el proceso mediante el cual otros profesores puedan ponerse en contacto con aquella persona que ya esté utilizando la innovación.

En este modelo, la unidad de análisis es el receptor individual, se centra la atención en la percepción por parte del receptor del conocimiento exterior, y en su respuesta al mismo. Los estudios realizados en esta área concreta han revelado que el medio más eficaz para la difusión de una innovación es la interacción entre miembros del grupo adoptante.

En general, los investigadores concentran sus esfuerzos en una innovación presentada bajo forma concreta y difundible (un libro de texto, un material didáctico, un procedimiento para facilitar el aprendizaje, etc.) y siguen su pista a través del grupo social de los adoptadores; en particular, realizan un estudio de los efectos de la estructura social y de las relaciones sociales, sobre las innovaciones y su desarrollo.

Los investigadores de este modelo han identificado con precisión la forma en que la mayoría de los individuos pasa por un proceso de adopción de la innovación:

- ✓ La **toma de conciencia**, en la que el individuo se ve expuesto a la innovación, pero carece de información completa sobre ella.
- ✓ El **interés**, fase en la que el individuo busca información sobre la innovación, pero todavía no ha juzgado su utilidad con respecto a su propia situación.
- ✓ La **evaluación**, en la que el individuo hace un examen mental de lo que supondrá en su momento y en el futuro la aplicación de la innovación y decide si la va a experimentar o no.
- ✓ El **ensayo**, en el que el individuo, si su examen mental resultó favorable, aplica la innovación a escala limitada para descubrir si, en su situación, tiene una utilidad real.
- ✓ La **adopción**, en esta fase, los resultados del ensayo de la innovación, o incluso alguna modificación de la misma, analizados con detenimiento, servirán para determinar si finalmente se toma la decisión de adoptar o rechazar la innovación.

La principal crítica que se hace al modelo de interacción social es la de que fácilmente puede convertirse en un modelo manipulador al perder de vista, en el afán de difundir la innovación eficazmente, las necesidades o circunstancias reales del usuario, o la posibilidad de que la innovación misma carezca de sentido o pueda resultar perjudicial.

El *modelo de resolución de problemas* tiene como centro al educando. Parte del supuesto de que éste tiene una necesidad definida y de que la innovación va a satisfacerla. En consecuencia, el proceso va desde el problema al diagnóstico, luego a una prueba y finalmente a la adopción.

Las características básicas del enfoque o método de resolución de problemas pueden sintetizarse en los cinco puntos siguientes:

1. El educando constituye el punto de partida.
2. El diagnóstico prece de a la identificación de soluciones.
3. La ayuda del exterior no asume un papel de dirección, sino de asesoría y orientación.
4. Se reconoce la importancia de los recursos internos para la solución de los problemas.
5. Se asume que el cambio más sólido es el que inicia en el educando.

3.5 ¿En qué ámbitos podemos innovar?

La definición de los ámbitos a tomar en consideración para procesos de innovación puede ser abordadas bajo diferentes perspectivas: desde las perspectivas reduccionistas que centran su atención exclusivamente en el proceso de enseñanza ,hasta la perspectivas más comprensivas e integradoras que intentan recuperar diferentes ámbitos para la innovación educativa.

Para la elaboración del presente trabajo se decidió tomar como base la estructura analítica propuesta por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior que precisa cinco ámbitos de innovación:

1. Planes y programas,
2. Proceso educativo,
3. Uso de tecnologías de información y comunicación,
4. Modalidades alternativas para el aprendizaje y

Planes y programas

La innovación educativa en esta dimensión tiene como objetivo central la formación integral del estudiante, formación que involucra todas las dimensiones, no sólo la intelectual: Conocimientos, Habilidades, Actitudes y valores.

Para el logro de estos objetivos se plantea como estrategia central la flexibilidad curricular, sea a nivel de contenido y modalidad, de tiempo y secuencia y/o de espacios.

Esta estrategia deriva en una serie de ventajas para la institución:

- Eleva la calidad, amplía la diversidad y mantiene actualizada la oferta.
- Ha probado su eficacia para abatir la reprobación y la deserción.
- Exige modelos administrativos ágiles y eficientes.
- Propicia el diseño de reglas para la movilidad, el intercambio y la internacionalización de profesores y estudiantes.

Proceso educativo

La dimensión de proceso educativo se concreta en los siguientes rubros: el proceso de aprendizaje, el proceso de enseñanza, formación docente y recursos y materiales de aprendizaje.

La innovación del aprendizaje implica diversos aspectos que conducen a la búsqueda de un aprendizaje: significativo, autogestivo, integral y metacognitivo.

El aprendizaje visto bajo esta óptica constituye el núcleo central de la propuesta cognitiva del aprender a aprender. La innovación en la enseñanza significa acompañamiento, mediación y coparticipación en la construcción de conocimiento. Esta concepción remite a la enseñanza como:

- Un proceso planificado.
- Una construcción conjunta.
- Una tarea creativa.
- Una práctica sujeta al aprendizaje.

Paralelamente a la innovación en estos dos rubros, y como condición determinante para su concreción, deben institucionalizar: la formación docente para la innovación, la elaboración de materiales y medios didácticos y la generación de modelos de diseño didáctico (flexibles).

Uso de tecnologías de información y comunicación

El uso de tecnologías de información y comunicación se respalda en la llamada plataforma tecnológica educativa que se concreta a su vez en dos componentes esenciales: los modelos educativos innovadores y el sistema de educación a distancia.

Modalidades alternativas para el aprendizaje

El aprendizaje que se desarrolla actualmente en los procesos de educación inicial es más flexible que el de los otros niveles. Tiende a ser un modelo más alternativo. Sin embargo, hay aspectos en los que se puede innovar. Un modelo alternativo para el aprendizaje implica las siguientes características:

- Un currículo flexible y con materias optativas.
- Una movilidad del estudiante y por ende del conocimiento que se genera,
- La diversificación de ambientes de aprendizajes.
- La adecuación de la educación a los ritmos, condiciones y procesos de aprendizaje de los alumnos.

3.6 ¿Cómo plantear una innovación factible?

En el artículo de Arturo Barraza se aborda ampliamente los ámbitos de aplicación. El primer paso será seleccionar el ámbito. En el ámbito seleccionado habrá que hacer una revisión de su situación. Le sugerimos retomar el modelo de resolución de problemas, y realizar un diagnóstico. Este permitirá revelar las fortalezas, debilidades y problemas.

En base al diagnóstico se puede responder a la siguiente pregunta: ¿Qué cambios novedosos esperamos implementar para impulsar transformaciones desde el enfoque integral de la educación infantil y del de enfoque de Derechos Humanos en el ámbito elegido?

Para elaborar la propuesta o propuestas de innovación deben considerarse las características -a manera de requisitos- de una Innovación Educativa presentados anteriormente y le agregaríamos una más, la cual se desarrollará con más detalle en el siguiente numeral.

- Implica un cambio.... ¿qué cambios propone su propuesta innovadora?
- Es novedosa (en la forma de hacer o utilizar)..... ¿por qué es novedosa?, ¿en qué sentido es novedosa?
- Mejora la calidad educativa..... ¿cómo logra mejorar la situación educativa de los educandos?
- Implica una aplicación constante durante un período largo de tiempo..... ¿cuánto tiempo durará la aplicación?, ¿qué tiempo estima necesario para que se puedan observar los cambios deseados?
- Que sea evaluable..... ¿cómo lo evaluaría?

Esta revisión puede realizarla a través de una proyección, en donde usted visualice los efectos de los cambios que aspira alcanzar con su innovación y considerar los factores a favor y en contra para que se realicen. Es muy importante visualizar también lo que pasaría si ésta no se llega a realizar.

Esta proyección permitirá que pueda evaluar la factibilidad de su aplicación. Las condiciones que ayudarán a la concreción de la innovación y las que podrían obstaculizarlas.

3.7 Proceso de Desarrollo y Consolidación de la Innovación

Para la programación del proceso de innovación, se recomienda tener presente en cada fase unas preguntas básicas y algunas acciones claves, según se detalla en el siguiente cuadro:

Fase	Caracterización	Preguntas	Acciones
Fase 1: Intencionalidad	<p>Se parte de una intencionalidad.</p> <p>Es la comunidad educativa la que se interroga acerca de lo que quiere transformar y por qué.</p> <p>Define el horizonte hacia el cual llegar.</p>	<p>¿Comparten los miembros de la comunidad educativa una misma visión pedagógica?</p> <p>¿Tienen claro los posibles cambios que se obtendrán y sus consecuencias?</p> <p>¿Cuáles son las actitudes, sentimientos y pensamientos de los participantes y no participantes del proceso de innovación?</p>	
Fase 2: Planificación	<p>Consiste en la elaboración de una programación que permita conocer cómo se va a implementar el cambio requerido.</p> <p>En esta fase se requiere información sobre la situación de partida.</p>	<p>¿De qué información se dispone?</p> <p>¿Tiene el cuerpo docente claridad acerca de las responsabilidades que tendrán que asumir?</p> <p>¿Están en condiciones de impulsar el cambio deseado?</p> <p>¿En qué tiempo?</p>	<p>Identificar a los promotores, participantes, expertos o beneficiarios de la experiencia educativa innovadora.</p> <p>Establecer indicadores para monitorear y evaluar la experiencia innovadora.</p>

Fase	Caracterización	Preguntas	Acciones
Fase 3: Identificación de recursos	<p>Identificar los recursos materiales, humanos, tecnológicos, infraestructura con los que se cuenta y también aquellos que no se dispone y que se requieren para llevar a efecto una mejora o cambio educativo.</p>		
Fase 4: Implementación y desarrollo	<p>Consiste en poner en práctica la planificación, registrar las acciones emprendidas, los resultados, hacer los ajustes necesarios.</p> <p>Es una fase que parte de una reflexión permanente con las pausas necesarias para encaminar y redirigir las acciones.</p> <p>La flexibilidad es un factor fundamental en esta fase para tomar en consideración los imprevistos.</p>		

Fase	Caracterización	Preguntas	Acciones
Fase 5: Evaluación y balance	<p>Es repreguntarse nuevamente sobre cómo resultó todo el proceso, los resultados que se obtuvieron, las lecciones que se aprendieron.</p> <p>Para evaluar se puede utilizar un instrumento que permita visualizar el nivel de cambio o mejora.</p> <p>Se pueden utilizar indicadores de resultados, de procesos, de estrategias.</p> <p>Se pueden incluir otro tipo de registros como diarios, bitácoras que resultarán útiles en el momento de sistematización de la experiencia.</p>	<p>¿Qué información se necesita?</p> <p>¿Se cuenta con un equipo docente capacitado para la gestión del conocimiento y análisis de la información?</p> <p>¿Qué dificultades surgieron?</p> <p>¿Cómo se logró vencerlas? ¿Qué actitudes tuvieron los diferentes actores que intervienen en la experiencia?</p> <p>¿Qué cambios se han observado en el proceso de innovación?</p>	<p>Definición de instrumentos a utilizarse.</p> <p>Identificar fuentes de información y plazos.</p> <p>Analizar la información.</p> <p>Apoyarse en especialistas.</p>
Fase 6: Sistematización	<p>Mediante un proceso de construcción colectiva del conocimiento, se registra el proceso, se lo comparte con otras escuelas, con la comunidad, etc.</p>	<p>Ver la Herramienta N° 3 de esta misma serie.</p>	<p>Redefinición de la experiencia y liderazgo de los actores.</p>

3.8 ¿Cómo evaluar una innovación?

La evaluación forma parte de un proceso más amplio. En el caso de las innovaciones, se pueden identificar distintos momentos que se distinguen entre sí por su especificidad:

- Evaluación diagnóstica que permite tener el panorama amplio de las debilidades y fortalezas del ámbito de aplicación escogido.

En esta etapa se utilizan instrumentos de medición (cuestionarios, encuestas, entrevistas, listas de cotejo, pautas) para recabar la información que nos interesa. Se hace un análisis de la misma para sacar conclusiones y en base a ellas se podrá plantear la innovación más pertinente.

- Planificación de la propuesta de innovación, que consiste en la definición de las acciones a trabajar, así como de los aspectos o situaciones que van a ser evaluadas que irán de la mano con los objetivos que se persiguen.

En esta etapa se explicitan los propósitos, se definen las situaciones, métodos e instrumentos, actividades y el impacto de resultados. También se asignan los responsables y recursos. Uno de los puntos más importantes a definir en esta fase, es la innovación a realizar, ya que de esta definición emanarán todas las otras.

- Implementación, en esta etapa se llevan a cabo las acciones planificadas y a partir de los resultados parciales se emitirán las apreciaciones y juicios para valorar la innovación.

La información que se recolecte será la fuente a través de la cual se van a valorar las situaciones y se tomarán decisiones en el proceso de aplicación.

- Evaluación de impacto esta evaluación pretende medir a través de instrumentos el avance de las acciones planificadas y el impacto de la innovación planteada.

Se mide el impacto a través de instrumentos. Se recomienda utilizar algunos de los instrumentos utilizados en el diagnóstico, con la idea de poder comparar la situación inicial con la que se logró alcanzar. Además de otros que puedan utilizarse.

- Análisis y elaboración de conclusiones, esta etapa debería realizarse intentando dar respuesta a las preguntas que originaron la innovación, sobre todo a la proyección que se hizo de los resultados esperados.

Se realiza la interpretación de los datos, la construcción de explicaciones, el contraste entre el planteamiento de la innovación y objetivos con los resultados obtenidos en la evolución de la misma. Las recomendaciones y definición de líneas y estrategias de acción a seguir serían el fruto final de este proceso de evaluación.

Como sabemos esta evaluación final, entre comillas, es el inicio de una nueva etapa para seguir innovando, ya que la información recabada permitirá reafirmar la aplicación realizada o bien dará pie para un replanteamiento de la misma.

3.9 Frente a los dilemas de la innovación

Retomemos los cinco dilemas de la innovación educativa: ¿la innovación constante expulsará a los educadores más experimentados del sistema? ¿Ampliará las desigualdades? ¿Hasta qué punto es posible en escuelas públicas reguladas por el Estado? ¿No es la innovación una gran distracción del proceso de mejora sistemática de la enseñanza tradicional? ¿Es posible innovar en contextos desbordados por las urgencias sociales?

Estas preguntas aparecen entre las muchas objeciones, preocupaciones y resistencias a las variadas (y vagas) ideas que empuja el concepto omnipresente de la innovación educativa. Las respuestas que este libro intenta formular parten de una clara definición de la innovación educativa que permita una traducción en las prácticas.

No se trata de innovar porque sí, sino de identificar una visión de los derechos de aprendizaje del siglo xxi que no parecen compatibles con las formas de organización de la enseñanza tradicional en el sistema escolar, especialmente en el nivel secundario. Mirar a los alumnos a los ojos en las aulas nos indica que algo no funciona. Las escuelas no generan ni despiertan en ellos las suficientes fuerzas para cambiar sus destinos a través de la educación. Cuesta un esfuerzo inmenso hacerlos estudiar. No entienden para qué sirve buena parte de lo que deben aprender. Muchos de ellos, demasiados, abandonan luego de múltiples frustraciones. El modelo difícilmente se adapta a la diversidad de historias personales e impone una norma homogénea a todos, con escasas adaptaciones.

La idea de innovación educativa de este libro parte de un diagnóstico crítico de la educación tradicional y se alimenta de la esperanza de poder reconocer esa matriz y

alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo xxi de los alumnos. Pero, al mismo tiempo, reconoce que la institución escolar sigue teniendo un valor social decisivo como garantía de derechos. No se trata de borrar la historia sino de reescribirla con cuidado y sensatez.

El primer dilema es que esto no sea una presión desmesurada para los docentes. Por eso es necesario abrir distintas posibilidades de innovación. Ellos son capaces de administrar ejercicios de innovación de distinta velocidad y alcance. Todos pueden repensar sus prácticas, ya sea a pequeña escala experimental o a gran escala transformadora. No hay que dejar a nadie atrás, hay que encontrar caminos transitables de pequeños pasos, afianzar la confianza, crear redes de apoyo e impulso, aprovechar todas las posibilidades.

La innovación no debe ser concebida como lejana e inalcanzable. Empieza en cada planificación didáctica cada día. Hay innumerables ejemplos en nuestras escuelas, que realizan todo tipo de prácticas valiosas que llenan de aprendizajes, energías y capacidades a los alumnos. Hay que encontrarlas y potenciarlas. Claro, las grandes escalas de las políticas son las más importantes, pero eso no debe ser una excusa para abrir puertas innovadoras en cada aula y cada escuela.

Frente a la segunda y la tercera amenazas, referidas a las ventajas que tendrían las escuelas privadas para innovar y la expansión de las desigualdades, la respuesta es doble. No se podrá lograr tanta fuerza de abajo hacia arriba y en dirección de la justicia social sin un rol activo del Estado en la redistribución de la riqueza material y simbólica, que hoy pasa cada vez más por la creación de capacidades de innovación educativa con sentido.

Pero este libro redobla su apuesta por las capacidades de acción de educadores y en particular de los docentes de la educación pública. Suponer que todo habrá que esperarlo del Estado no solo puede ser demasiado lento para los alumnos, sino que alberga una hipótesis equivocada al asumir una dependencia excesiva de las estructuras sobre los

actores. En cambio, pensamos que los educadores son actores llenos de posibilidades. Sus umbrales de intervención están más allá de sus prácticas actuales. En este rol las escuelas serán unidades de cambio fundamentales, como se verá luego.

Entre las políticas y las prácticas de los educadores hay incontables espacios.

3.9.1 Dilema de la innovación como distracción

El dilema de la innovación como distracción es una amenaza tan real como las anteriores. A veces en los contextos más vulnerables pensar en cambiar la matriz escolar es una utopía peligrosa. Puede distraer las funciones más practicables de la educación tradicional. Si los docentes fueron formados de manera muy básica y las instituciones tienen apenas recursos para la subsistencia educativa, la frontera de cambio es escasa y podría ser peor decirles que “hay que repensarlo todo”. Podrían confundirse y dejar de recrear cada día una escuela tradicional que funciona a cambio de una promesa abstracta de innovación impracticable.

Esto debe considerarse como una advertencia real a este libro. Pero aquí no se pretende cambiar la matriz escolar completa, no hay que dar vuelta todo, no hay que obsesionarse con innovar. En cada contexto habrá márgenes distintos. A veces la educación tradicional es todo lo que tenemos ante nuestras manos para incrementar los derechos sociales de nuestros alumnos.

Tomada esta advertencia, en la gran mayoría de los casos los márgenes de innovación practicable, con sentido y creencias científicas, son mayores de lo imaginado. Necesitamos impulsar un sentido de la acción, una aspiración mayor a la que se alza frente a nuestros ojos como natural e inmutable.

Incluso en los contextos más vulnerables la innovación puede verse como un imperativo de distinta magnitud. Así lo indican las investigaciones que han relevado las “innovaciones

frugales”, que se definen por responder ante una fuerte limitación de recursos económicos o institucionales, utilizando una gran diversidad de métodos para usar esas limitaciones como ventajas.

Las innovaciones frugales mezclan nuevas y viejas tecnologías, se adaptan a las circunstancias, son simples de implementar, tienen capacidad de reciclar y gastar menos con mayor impacto social. Charles Leadbeater relata numerosos ejemplos de países en contextos de pobreza que logran, por su extrema necesidad, soluciones innovadoras y escalables (Leadbeater, 2014).

3.9.2 Realismo de los territorios.

La última amenaza se refiere al realismo de los territorios. Muchas de las respuestas anteriores ya la abarcan. Pero hay algo más. Debemos entender la docencia de hoy. No es en todas partes igual, pero se vive con ambiguas dosis de intensidad, dolor y frustración. Muchos padecen la docencia, abrumados por las condiciones de vida de sus alumnos, por los cambios culturales que rompieron el orden ritual escolar, por la pérdida de autoridad de los adultos, por las distracciones de las pantallas que hacen efímero el tiempo y conspiran contra el esfuerzo que requiere estudiar. A esto se suma su propia condición social, con salarios generalmente bajos y un prestigio cuestionado.

Las aulas ya no son lo que solían ser. Esto, festejado por algunos educadores como un cambio de época que abre las puertas a una visión renovadora de la educación, se padece en el mientras tanto entre las silenciosas mayorías, formadas para un tiempo que se evapora.

Hay que situar el ambiente de la escuela en un nuevo tiempo. François Dubet (2006) analizó la caída de la matriz de la escuela tradicional como parte de un proceso de degradación de las instituciones modernas. Llamó a este proceso el “declive del programa institucional escolar”. Ese programa traducía una serie de valores en comportamientos

estables y predecibles de los sujetos. Esta gran máquina institucional, llamada escuela, en los últimos cuarenta años ha padecido el desarme de sus postulados sagrados que la resguardaban del exterior. Hoy se le cuestiona todo. Los profesores de nivel secundario viven con especial desazón el fin de un orden social, mientras la escuela primaria soportó las transiciones con ciertos resortes de protección (Dubet, 2006).

Ante la caída del orden sagrado escolar, toda presión es resistida de una forma u otra. Ya sean las presiones negativas de las políticas educativas que buscan extraer más resultados de los docentes, mediante evaluaciones con alta presión, nuevos sistemas de control y pago por resultados, que funcionan como impulsos hacia la resistencia tanto sindical como subjetiva de muchos docentes. Allí también entran otras políticas que caen dentro de una inabarcable cantidad de pedidos de la administración central: incluir en aulas comunes a los alumnos con dificultades o necesidades especiales, no seleccionar, enseñar en la diversidad, evitar la repetición, hacerse cargo de nuevos programas socioeducativos y de sus múltiples demandas, enseñar más y más contenidos en una sociedad del conocimiento.

Dentro de esos pedidos, presiones, políticas –un conjunto que se convierte en una nube indiferenciada de lo que se le pide a las escuelas– están también las recientes demandas de la innovación. No es casual que los docentes se hayan convertido en los conservadores de un orden institucional que se deshace. Resisten todo lo que les tiran porque sus cuerpos no aguantan más el peso de las instituciones que se han derrumbado sobre sus hombros.

No es casual que los docentes se enfermen y falten. Están haciendo un trabajo para el cual fueron escasamente preparados y que cambia día a día ante sus ojos. Están viviendo un cambio de orden que no controlan.

¿Puede controlarse ese cambio de orden? ¿Se puede innovar desde la sala de clases, desde las escuelas, desde adentro del sistema? Estas preguntas no podrán tener respuestas fáciles. Sería una falta de respeto a quienes están día a día en las aulas, batallando en un nuevo orden cultural que no responde ya a la matriz de las instituciones educativas tradicionales. La innovación educativa es un camino de reconocimiento a las limitaciones y de búsqueda de alternativas.

3.10 Innovación versus transformación

Para Martha Vargas, hay dos corrientes predominantes de las innovaciones en educación: la que plantea la innovación como alternativa frente a la educación convencional y aquella que "considera a la escuela como espacio de integración y adaptación que contribuye a la creación del clima social necesario para la actividad del sistema socio-económico"²². En efecto, la postura inicial de Aguilar oponía dos categorías que aparentemente eran dicotómicas, irreconciliables: "El concepto de alternativa pedagógica es un constructo teórico que se constituye en recurso heurístico para la interpretación de experiencias de cambio educativo.

Pero también puede significar una propuesta ideológica que permita la condensación de un proyecto de transformación cultural"; o dicho en otros términos, una alternativa pedagógica se diferencia de una innovación en tanto hace referencia a "todas aquellas experiencias educativas que se diferencian de y se oponen a la práctica pedagógica tradicional, pero que a diferencia de los procesos de innovación educativa, no pretenden el mejoramiento del sistema educativo por la vía de la modernización, sino que buscan contribuir al logro de una nueva hegemonía política y cultural de las clases subalternas".

Esta posición constituyó un adelanto significativo en su momento, en la medida en que no sólo presentó un balance de los avances teóricos, sino que vislumbró la posibilidad de dotar de un matiz político- ideológico la reflexión. La innovación en este punto aparece como parte del aparato escolar, cuya función es fortalecer y revitalizar dicho aparato, mientras que las alternativas pedagógicas se ubican - desde la teoría de la resistencia y del conflicto -"Giroux y Gramsci"- como un polo del conflicto social que se orienta contra un adversario de clase, de modo que una alternativa pedagógica se orienta como una opción de resistencia, frente a las prácticas hegemónicas, en tanto la hegemonía de la clase dominante no depende solamente del poder económico y represivo, sino también del poder cultural.

UNIDAD IV

4.1 El proceso de mejora y el cambio escolar

La primera clave es distinguir conceptualmente los procesos de mejora y de innovación educativa en las escuelas. Es posible mejorar la escuela tradicional sin cambiar sus motores centrales que guían el aprendizaje.

Mejora e innovación no son lo mismo pero tienen una zona de continuidad inevitable. ¿Cómo podemos distinguir ambos procesos y darles sentido práctico en las escuelas?

La mejora está asociada con la eficacia o el incrementalismo, o ambos. La eficacia supone lograr mejores resultados con similares recursos. Esto es posible con una serie de protocolos específicos. Una revisión de la bibliografía internacional sobre la mejora escolar indicaba que existían nueve factores clave en las escuelas que logran mejoras sostenidas:

- 1) liderazgo efectivo;
- 2) foco en el aprendizaje;
- 3) cultura escolar positiva;
- 4) altas expectativas sobre los alumnos y los docentes;
- 5) monitoreo de los aprendizajes;
- 6) involucramiento de los padres;
- 7) enseñanza efectiva;
- 8) desarrollo profesional docente;
- 9) involucramiento de los alumnos en el aprendizaje (Teddlie y Reynolds, 2000).

Los procesos de mejora requieren un trabajo de diagnóstico y autoevaluación, en lo posible constante, que fije urgencias, prioridades, capacidades y recursos.

Esto conduce a algún tipo de plan de mejora con objetivos y estrategias. El uso de datos, evaluaciones de aprendizajes, indicadores de progreso, sistemas confiables de información, son parte central de los procesos de mejora. A veces se utilizan con presión externa, asociada a incentivos para que las escuelas hagan un mayor esfuerzo y foco en la mejora de los aprendizajes. Otras veces se combinan con procesos de apoyo externo, con equipos que fortalecen a los docentes en sus capacidades y recursos didácticos para la enseñanza.

Se sabe también que la mejora está fuertemente asociada con un buen liderazgo, un clima de trabajo favorable, un foco constante en los aprendizajes y la continuidad en el tiempo de un trabajo de autoevaluación y planificación. Estas estrategias se combinan con la formación docente en las prácticas, el uso de buenos materiales didácticos y tener una mira constante en el progreso de los alumnos.

4.1.1 Incrementalismo

La otra versión del proceso de mejora (que puede ser complementaria con la anterior, claro está) es el incrementalismo. En este caso se acentúa la necesidad de aumentar los recursos que tienen las escuelas como condición de la mejora. Más presupuesto educativo en forma de incrementos salariales, planta docente, horas de clase, materiales educativos, apoyo a los alumnos.

Este postulado tiene un carácter político que busca garantizar condiciones materiales para lograr mejoras, pero también encuentra en la investigación comparada un fuerte aval. En los países menos desarrollados parece haber una asociación significativa entre mayor nivel de presupuesto educativo y mejores resultados de aprendizaje, si bien esta asociación

desaparece en los países desarrollados, donde parecen lograrse pisos básicos y ya el dinero no es lo que marca las grandes diferencias .

La mejora escolar, en cualquiera de los modelos, implica potenciar la matriz escolar tradicional. Pueden ponerse distintos énfasis en aspectos de esa matriz. Para algunos habrá que reforzar la presión sobre los alumnos, para otros, el apoyo. Puede pensarse que hay que aflojar la presión negativa que expulsa a los más débiles y aumentar las horas de clase para que tengan más oportunidades. En cualquier caso, la mejora implica reforzar elementos de la matriz escolar. Sería absurdo marcar una frontera categórica entre la mejora y el cambio.

Cuando uno hace un diagnóstico y plantea estrategias, muchas de ellas implican cambios en las prácticas. Un docente que no miraba los datos de alumnos desaprobados junto con otros docentes para ver los perfiles de los estudiantes y pasa a hacerlo está cambiando una conducta para mejorar su desempeño.

Por lo tanto, mejora y cambio tienen todo tipo de relaciones de continuidad.

Pero proponemos aquí usar la distinción conceptual de la innovación para separarla de la mejora en este estricto sentido: la innovación propuesta en este libro es todo aquello que busca alterar intencionalmente la matriz escolar tradicional.

Si esa matriz fue diseñada para inculcar valores y reproducir un orden, crear bases compartidas de conocimientos homogéneos, es necesario alterarla para lograr otros propósitos nuevos, sin necesidad de eliminar los previos. La matriz escolar buscada es una nueva síntesis centrada en los derechos de aprendizaje del siglo xxi.

¿Cómo se diferencia la innovación de la mejora?. El punto de partida es el alumno, su vida, su experiencia, su futuro. Sobre esa referencia se construye un horizonte hacia los

derechos de aprendizaje del siglo xxi . En la escuela tradicional el punto de partida era la reproducción de un orden social, ya sea para sostener una religión o para garantizar la ciudadanía nacional. El sistema escolar fue diseñado mucho más para lograr la dominación cultural que las capacidades de actuar y cambiar su destino por parte de los alumnos. Por eso fue primero un sistema obligatorio para ellos y recientemente se ha convertido en un derecho.

El diseño de la institución escolar secundaria fragmentó el currículum en disciplinas y recortes de contenidos arbitrarios. Separó a los alumnos en grupos fijos e inalterables por edades. Marcó el pulso de la enseñanza con programas curriculares homogéneos. Imprimió en los alumnos motores de aprendizaje basados en el temor a la expulsión, a la sanción, a la mala nota, al castigo de los padres, a un futuro de pobreza. Estableció todo tipo de límites a través de normas y rituales.

Enseñó con una pedagogía primordialmente expositiva y bancaria, donde el docente sabe y el alumno escucha, copia, memoriza y recita en el examen. Expulsó a los sectores populares, tarde o temprano, por estar construida sobre los pilares simbólicos de las clases medias.

La innovación se abre camino para cambiar aspectos de esta matriz. Para hacerlo, sigue donde el proceso de mejora empezó. Hay una zona de intersección que puede ser pensada como la gran oportunidad. De una misma zona de potencia institucional se motoriza tanto la mejora como la innovación: en el liderazgo distribuido de los equipos de conducción. Allí estarán las claves de la dirección de una escuela.

4.1.2 Metodologías.

Recorrer los caminos de la innovación también tiene sus metodologías. ¿No es hora de apropiarse en las escuelas de nuevas herramientas de planificación que permitan romper las rutinas y la repetición del orden?

Quizás esto implique reunir a toda la comunidad para pensar los sueños de la escuela, como propone una de las actuaciones del proyecto Comunidades de Aprendizaje. Allí se piensan los sueños de la escuela con toda la comunidad, se proyecta, se rompe el orden, se compromete al cambio. Luego se desarrolla una etapa de sensibilización y protagonismo de los actores para recorrer los caminos concretos del cambio. Quienes conocen esta experiencia de cerca indican que las escuelas, de cualquier contexto socioeconómico, pueden lograr profundas transformaciones y crear climas de aprendizaje dialógico con participación de la comunidad.

Quizás se pueda hacer un hackatón o un festival de innovación social con los alumnos, como se hizo en México o en Finlandia, donde los estudiantes acampan en la escuela durante un fin de semana o 24 horas para diseñar proyectos innovadores sobre problemas reales. Por qué no pensar un encuentro sobre la escuela del futuro, donde los alumnos puedan proponer soluciones a la enseñanza tradicional junto con sus docentes.

En esa misma línea, quizás se pueda implementar en las escuelas un proceso de evaluación de los propios alumnos. ¿No es hora de escucharlos? ¿No tenemos que romper con la barrera infranqueable del temor a saber qué piensan de las clases de sus profesores? Hay modelos donde se pueden crear procesos de evaluación que no son competitivos ni ofensivos, que crean un verdadero sistema de retroalimentación a los docentes en múltiples dimensiones. Esto puede ser un trabajo de gran consulta anual o una herramienta de constante uso práctico.

Las escuelas también pueden aprender del método “lean” para hacer proyectos que avanzan a medida que reciben retroalimentación sobre sus usos y sentidos. En lugar de

pronosticar todo lo que ocurrirá en el futuro, este método propone aprender sobre la marcha. Esto puede hacerse, por ejemplo, con procesos de prototipado, donde se testea una solución en la práctica sobre la base de constantes iteraciones (Ries, 2011).

Quizás haya que hacer algo muy básico para todo innovador: realizar expediciones físicas o virtuales a otras escuelas o modelos educativos, para ver cómo lo hacen otros que ya han avanzado en el camino de la innovación

También se pueden usar herramientas disponibles para planificar y evaluar innovaciones educativas utilizando rúbricas. La Fundación Telefónica (2014) elaboró un decálogo de los proyectos educativos que se proponen lograr innovaciones, que abarca la experiencia vital de los participantes, metodologías activas para sentir el aprendizaje como propio, colaboración, aprender a partir de desafíos, dilemas o problemas reales que tengan impacto en la comunidad, y lograr contemplar el crecimiento y la sostenibilidad de las innovaciones.

Si la propuesta de innovación es más ambiciosa o busca escalar a una nueva etapa, es posible crear un laboratorio de innovación o una unidad de acción con un equipo que trabaje en la escuela en articulación con otros actores. Algunas guías permiten aproximarse a este proceso con muchas sugerencias prácticas.

La innovación en la escuela puede perder rápidamente de vista sus parámetros, confundirlo todo y marear a los que sabían hacer las cosas con las viejas reglas. Por eso requiere un claro encuadre, herramientas de planificación y una disciplina de trabajo. Innovar supone tener muy claros los objetivos y las capacidades de alcanzarlos. Debe contar con estaciones intermedias, no llevarnos a abismos “todo o nada” en el cambio del orden. Al menos esto debe ser así en instituciones que están en marcha. Las que empiecen de cero podrán ir más lejos en la experimentación.

En definitiva, las escuelas son las instituciones del futuro, las que construyen literalmente el futuro a través de la formación de las nuevas generaciones. Son ellas, por lo tanto, las que deberían estar analizando escenarios y tendencias, modelando, proyectando, imaginando. Una escuela que no mira al futuro está atrapada en su matriz tradicional. Allí se garantizará solo una parte, de manera difusa y desigual, de los derechos de aprendizaje del siglo xxi.

4.2 Llegar a las aulas: las pedagogías

Llamamos innovación a todo aquello que modifique esa matriz para favorecer el aprendizaje en profundidad de los estudiantes, que alimente su voluntad, su deseo de aprender, su compromiso social. Esto requiere pasar de un modelo disciplinado y homogéneo, donde se memorizan contenidos, a un sistema flexible y personalizado, donde se aprenden capacidades para actuar. Para enseñar los derechos de aprendizaje del siglo xxi la matriz tradicional no alcanza. Tampoco sus pedagogías.

Charles Leadbeater (2012), especialista en innovación educativa en contextos vulnerables, dice que la reinención de los sistemas educativos depende de la transformación de la pedagogía y el rediseño de las estrategias de enseñanza.

Philippe Meirieu (2016) El autor se propone un recorrido por grandes pedagogos que repensaron la matriz escolar tradicional, y en algunos casos lograron transformarla.

El recorrido comienza por los métodos activos, bajo la impronta de Georg Kerchesteiner, que ideó una escuela del trabajo, donde los alumnos experimentaban y aprendían haciendo actividades colectivas. De allí parte un largo sendero en busca de una nueva síntesis de la experiencia y el saber, tal como afirmaba John Dewey (2004), que proponía vincular sin cesar las situaciones vividas en la realidad con el mundo del conocimiento.

Este camino conduce a situaciones de aprendizaje donde las operaciones mentales integradoras provienen de trabajos sobre materiales concretos. Esto favorece la emergencia de modelos de pensamiento y habilidades que los alumnos pueden aplicar a contextos nuevos.

Es posible encontrar aquí una deriva en la cultura maker, que comienza ser vista como una alternativa pedagógica. El movimiento maker propone combinaciones entre la programación, la carpintería, la electricidad y otras formas de creación que vincula la tecnología con la cultura a través del trabajo colaborativo de los alumnos (Hatch, 2013). O quizás también sea esta una oportunidad para la construcción del taller como espacio de aprendizaje horizontal de los hacedores, que nos devuelve al oficio y la ética de los artesanos medievales (Sennet, 2009).

Rodeado de pedagogos que buscaron alternativas al orden escolar tradicional, Meirieu se pregunta: ¿cómo suscitar el deseo de aprender? Entre los caminos, propone comenzar por generar preguntas en los estudiantes. Se trata de abrir en ellos una inquisición por aquello que van a conocer. Las clases pueden proponer desafíos colectivos, misterios, juegos de curiosidad, crear situaciones inmersivas donde los alumnos quieran saber qué sigue o por qué algo es como es o para qué sirve. Hay que empezar por movilizarlos.

Las pedagogías no terminan en esa apertura motivadora, como querrían algunos que proponen generar preguntas y lanzar a los alumnos a internet a encontrar las respuestas. Meirieu advierte que hay que tomarse el tiempo de instalar el cuestionamiento y producir una verdadera situación de investigación en las aulas. Esto requiere una exigencia intelectual que permita al alumno “experimentar la posibilidad y la satisfacción de aprender y de crecer”.

El camino hacia los alumnos requiere trastocar la pesada herencia de las pedagogías normalistas basadas en métodos homogéneos, en una vara única que obliga a seguir a

todos el programa al mismo tiempo. Muchos autores trabajaron y moldearon las pedagogías diferenciadas, que buscan diversas estrategias con grupos heterogéneos en aulas y escuelas comunes. Meirieu recupera la historia de Helen Parkhurst, que enseñó matemática en una clase multigrado rural de cuarenta alumnos en 1907.

Allí creó los “planes de estudio individualizados”, con fichas de autoaprendizaje y autocorrección que permitían a los alumnos avanzar a distinto ritmo. El modelo evolucionará con contratos de compromiso con los estudiantes y laboratorios de cada disciplina. Esto mismo puede ser concebido como un antecedente de lo que permiten hoy las plataformas digitales. No estamos lejos de llegar a una conectividad casi universal en la palma de la mano de los alumnos. Quizás será el momento de comenzar a experimentar con modelos pedagógicos renovados que permitan trayectos individualizados de aprendizaje complementarios a los presenciales (Harasim, 2012).

La posibilidad de replantear la enseñanza con el apoyo de nuevas tecnología adiciona a esta base de cosmovisiones pedagógicas alternativas una fuente de recursos transformadores, aunque inmersos en un mercado muy variado de tentaciones peligrosas. Nuevos estudios están avanzando en proyectar nuevas pedagogías que logren el compromiso de los alumnos y rompan el círculo de la enseñanza homogénea que aniquila sus pasiones .

Estas propuestas de renovación pedagógica no son el reverso de la matriz escolar tradicional. Hay que encontrar un equilibrio reflexivo entre el viejo mundo que queremos abandonar y el nuevo que queremos crear. Estamos viajando. No estamos quietos entre el pasado y el futuro. Vivimos transiciones educativas constantes, cambios, pujas de poder y una creciente diversidad de experiencias que varían de una escuela a otra.

Si hay un lugar común del que tiene que escapar la innovación educativa es el del espontaneísmo pedagógico. No hay una ruta que se desprende de las disciplinas, las

obligaciones, las rutinas, los ejercicios, los controles, incluso las evaluaciones, y llega desprovista de todas las prisiones al estado de pureza del estudiante aprendiendo en libertad.

4.3 La innovación pedagógica vuelve a la escuela

Las innovaciones pedagógicas sobreviven y se reproducen en culturas institucionales que las despiertan, nutren y expanden. De las aulas hay que volver a las escuelas. Cada ladrillo del edificio escolar tradicional está firmemente adherido a una cultura. La innovación necesita sujetos que se multipliquen, que salgan afuera de la matriz a verla por fuera para volver a ella y reconstruirla a pequeña escala.

¿Cómo se viaja de las pedagogías a la escala institucional ida y vuelta?

En un trabajo de investigación reciente del Laboratorio de Innovación y Justicia Educativa de CIPPEC, junto con un grupo de pedagogos, realizamos una indagación fascinante. Buscamos tesoros de la innovación educativa que puedan ser accionables dentro de las escuelas. Las llamamos “innovaciones educativas decisivas”. Se trata de experiencias completas de innovación que generan un compromiso profundo. David Perkins las llama “experiencias umbral”, como una forma de trasladar a recorridos completos la idea de los “conceptos umbral”, aquellos que, una vez comprendidos, brindan a los alumnos un sentido más cabal de la disciplina (Perkins, 2010).

Buscamos experiencias inspiradoras con una potente base científica. Las llamamos “decisivas” porque logran alteraciones del orden escolar tradicional con actividades concretas y practicables. Son pequeños caballos de Troya de la matriz escolar tradicional.

Entre los ejemplos se encuentran: tertulias literarias, aprendizajes expedicionarios, grupos interactivos, clubes de debate, prácticas para hacer visible el aprendizaje, modelos de tutorías entre alumnos, la “mesa Harkness” para promover la indagación colaborativa, la

reproducción de una plaza en la escuela como una “Ciudad Arco Iris”, recreaciones creativas del espacio escolar, comisiones mixtas para la gestión democrática de la escuela, prácticas de aprendizaje en servicio, lectura al unísono, el proyecto callejeros literarios, el atelier de los pequeños maestros, un modelo de aprendizaje en profundidad, clubes TED en las escuelas, el modelo KIVA contra el bullying, prácticas de investigación comunitaria, museos en la escuela, aprendizaje por medio de sonidos, robótica, programación, cultura maker en la escuela, entre muchos otros.

Se trata de invitaciones que llevan la innovación pedagógica a escala institucional. Hay muchos otros sitios donde consultar propuestas practicables de innovación educativa.¹⁵ Abren las posibilidades desde adentro del sistema, nos muestran sus hendijas, sus incontables excepciones a la matriz escolar tradicional.

Estas propuestas invitan a salir de los silos de la enseñanza. La innovación pedagógica individual del docente es una potencia fundamental a escala micro. Puede cambiar vidas enteras. Pero siempre está limitada si no confluye en una cultura institucional de apoyo a la innovación. Las escuelas son los centros neurálgicos de la innovación educativa. Cuando se crea en ellas una apertura a lo nuevo, una búsqueda, una inquietud, todo cambia. A veces las innovaciones concretas y practicables pueden ayudar a abrir esa gran compuerta.

El mundo está lleno de ejemplos de escuelas transformadoras de las cuales aprender. Alfredo Hernando Calvo (2016) hizo un fabuloso viaje para conocer muchas de estas escuelas. Encontró en ellas “una comunidad de aprendizaje personalizado que actúa, cambia, crece y se desarrolla atenta al presente”.

4.3.1 Características de las escuelas innovadoras en el mundo

Alfredo Hernando Calvo luego de conocer escuelas innovadoras de todo el mundo, elaboró una lista de sus características compartidas:

- El aprendizaje se impulsa con el diseño de experiencias.
- Fomentan la participación activa de los alumnos entendiendo el aula como un escenario de experiencias de aprendizaje variadas que tienden hacia la personalización.
- Buscan en todo momento la autonomía del alumno y tienen muy presentes las competencias necesarias para el siglo xxi.
- Tratan de relacionar el contenido con la vida cotidiana de un modo práctico y real, buscando las conexiones tanto globales como locales.
- El trabajo cooperativo forma parte de gran número de áreas o proyectos, y está presente en todas las edades.
- Integran estrategias cognitivas definidas, animando a los alumnos a pensar sobre su propio pensamiento con el objeto de crear una cultura más consciente y ejecutiva del aprendizaje.
- Usan el conflicto en sus distintas formas de asombro, enigma, reto, pregunta, diálogo o desafío, todas ellas dinamizadoras en la construcción activa del conocimiento y posibles motivadoras.
- Crean dinámicas de tutorización entre iguales con roles de apoyo académico y emocional bien definidos.
- El aprendizaje basado en proyectos es la metodología que ha impulsado de un modo coherente la integración de todos estos elementos.
- La evaluación es auténtica y se relaciona con la vida real gracias a presentaciones, exposiciones, productos, portafolios, prototipos, empresas, obras de arte, pruebas, borradores, dossieres, currículos, páginas web, informes, entrevistas...
- Los dispositivos tecnológicos se integran en el escenario en manos de los alumnos, son invisibles, y facilitan el aprendizaje impulsando su autonomía y la evaluación continua.
- Crean planes de aprendizaje individuales con los alumnos o compromisos.
- Los profesores son especialistas en su área pero también desempeñan roles especializados como tutores, expertos, guías personales y mentores.

- Profesores, alumnos y familias desempeñan un rol democrático e igualitario en decisiones escolares y organizativas, creando comunidad.
- Organizan el calendario y los horarios escolares de acuerdo con el diseño de las experiencias de aprendizaje y no únicamente en función de la división de materias.
- Ofrecen módulos sin carga lectiva para que los alumnos decidan y se responsabilicen acerca de cómo invertir ese tiempo en su propio aprendizaje.
- Se buscan tiempos para que los profesores puedan trabajar juntos y coordinar sus programaciones y otras cuestiones de índole pedagógica.
- La tecnología ha hecho posible que la comunidad se extienda las 24 horas y toda la semana.
- La sala de profesores es un «colaboratorio» para diseñar experiencias de aprendizaje y proyectos.
- Se muestran evidencias del aprendizaje en pasillos, salas, entradas, pantallas, exposiciones, etc., con frecuencia y celebrando los logros en comunidad.
- Diversifican y enriquecen los espacios de aprendizaje con actividades en su localidad, al aire libre, en huertos escolares, en entornos deportivos, centros de día...
- Han descubierto su edificio digital, construyendo su identidad y plenamente coordinado con el diseño y las experiencias de aprendizaje y el rol de alumnos y profesores.

4.3.2 Escuelas innovadoras en el mundo

Hernando Calvo (2016) cuenta que en estas escuelas “el primer paso de toda innovación siempre empieza con una persona, una persona que actúa y que se comunica con otra; después, un grupo; después, una escuela; después, un movimiento”. En estas escuelas se generan corrientes contagiosas de innovación educativa. Se abren movimientos de participación, cambian los vínculos, se disfrutan los días, se encuentra sentido, tanto entre los docentes como en los alumnos, en la tarea que los reúne.

Peter Senge (2000) decía que “cada organización es el producto de la manera en que sus integrantes piensan y actúan”. La fuerza de las escuelas requiere liderazgos creativos y comprometidos, que sean capaces de distribuir poder y crear confianza. Los buenos liderazgos generan estrategias de comunicación que involucran a los actores, abren espacios de discusión propositiva, exploran e invitan a explorar a toda la comunidad educativa.

Michael Fullan (2011) analiza las características de los líderes que promueven el cambio educativo en las escuelas. Un rasgo central es que construyen su trabajo sobre la base de “desafíos adaptativos”. En las escuelas todo el tiempo ocurren cosas inesperadas. Los desafíos adaptativos son experimentos, nuevos descubrimientos con ajustes constantes. Esta cultura del aprendizaje constante es lo que cambia las actitudes, los valores y las creencias de una institución. La esencia de un líder transformador es “tener la capacidad de generar energía y pasión en otros a través de la acción”.

Hay que crear en las escuelas ambientes donde valga la pena hacer algo nuevo. Un paso inevitable es documentar las prácticas destacadas. Hacerse la pregunta institucional, constante, una y otra vez: ¿qué funciona y qué no? Esa pregunta debe hacerse carne en una documentación viva. Las escuelas tienen que ser reservorios de lo que funciona. Las lecciones y los proyectos valiosos deben conocerse, aprenderse, aprovecharse.

Con los crecientes niveles de conectividad y acceso al mundo digital esta tarea puede amplificarse. Cada escuela podría crear su propia nube pedagógica, un espacio digital donde se juntan las buenas clases, las buenas experiencias, lo que fue disfrutado por docentes y alumnos, lo que generó aprendizajes potentes y profundos. Este es un paso crucial para salir de los silos pedagógicos, del encierro de cada docente en su aula, con su grupo de alumnos, con sus propios problemas y angustias. A escala de varias escuelas o distritos, esta tarea desafía el rol de los supervisores, que pueden ser los mayores multiplicadores de la innovación educativa a escalas sistémicas.

De las experiencias innovadoras cruciales al cambio cultural hay un largo trecho. Es el camino más difícil. La innovación tiende trampas de todo tipo. Genera falsas ilusiones que se desinflan con el tiempo. Las rutinas escolares tienen una fuerza esponjosa que retorna y lo absorbe todo. La creación de espacios de intercambio regulares, que valgan la pena, es parte de ese ciclo de estabilización de la innovación. En definitiva necesitamos recrear rutinas, reglas y procedimientos. Solo que deben estar anclados en hacerse preguntas, compartir experiencias pedagógicas y reflexionar sobre las prácticas.

Hay que generar nuevas rutinas escolares que interioricen la ruptura de un orden tradicional. Hay que evitar entender la innovación como construcción nunca acabada y nunca realizable, que, en términos de Sennett (2000), corroe el carácter y quita dignidad al trabajador.

El oficio implica algo distinto. Como señala Dubet, el oficio permite objetivar el trabajo y decir “esta es mi obra, este es el resultado de mi actividad, puedo mostrarlo y demostrarlo”. La escuela secundaria de hoy produce resultados deficientes y casi nadie se va realmente conforme de ella (al terminar cada día ni al finalizar por completo su trayecto, en el caso de los alumnos). En cierto modo se ha perdido el sentido de obra, de logros verificables en la educación secundaria.

Mientras en el nivel primario es más fácil identificar los avances de los alumnos, en la secundaria hay días que pasan sin saber realmente qué se aprendió. La transformación de la matriz escolar tradicional implica reconstruir el oficio docente, volver a darle entidad como creador de resultados constatables. No para demostrar aprendizajes en los exámenes estandarizados, sino para lograr el brillo en los ojos de los alumnos, el sentimiento de que vale la pena estar allí porque algo está pasando, algo constatable que cambiará el rumbo fijo de sus vidas.

Hay que crear el ambiente, el clima de trabajo, donde esto emerja. Solo así puede estabilizarse la innovación. Son nuevas prácticas pedagógicas las que pueden promover el retorno del oficio docente, convertido en nuevas rutinas practicables, concretas, con

sentido para los alumnos. Hay que reescribir el programa institucional de la escuela tradicional con situaciones de enseñanza que se puedan reproducir, tipificar y tengan resultado en los aprendizajes.

4.4 El secreto de la innovación educativa

Un profesor mira pasar sus días esperando que lleguen los feriados, las vacaciones y la gran promesa de la jubilación. Quiere terminar con esta pesadilla. Quedó encerrado en una matriz institucional del siglo xix que se derrumba por dentro.

Una profesora busca calmar a sus alumnos, que desbordan la clase con un sinfín de distracciones. En una clase, un profesor acuerda un pacto con sus alumnos: podrán dormir o escuchar música en sus celulares si al menos no molestan. Entonces enseña con su viejo pizarrón, desgastado de tizas borroneadas y reescritas a lo largo de las décadas, a apenas unos cinco alumnos que a duras penas siguen el programa curricular establecido por un Ministerio de Educación situado a cientos de kilómetros de distancia.

Nada de esto nos es ajeno. Están viviendo la matriz escolar expandida. Ensanchada para incluir a más alumnos. Es la escuela secundaria de muchos contextos en América Latina y el mundo. No es el único modelo, claro. Hay todo tipo de variantes y situaciones. Luego del declive institucional del programa escolar ya no hay un ejercicio de roles fijos en la escuela, sino una serie de experiencias subjetivas (Dubet, 2005). Cada grupo fija su carga emocional con su docente. Nadie sabe qué pasará al día siguiente. Se vive la experiencia escolar como algo impredecible con un único hilo conductor: el programa curricular, que se aprende o se simula aprender hasta llegar al final del año y salir corriendo a las casas, las calles y las pantallas. Se espera salir de la clase para olvidar lo aprendido porque no se sabe para qué servirá.

¿Qué pensamos de nuestros alumnos? ¿Qué sentimos que son capaces de hacer? ¿Hasta dónde pueden llegar? ¿Cuál es su techo? Aquél, el más problemático de la clase, ¿qué

puede aprender? ¿Podrá leer o escribir un libro? ¿Podrá liderar un proyecto que cambie algo en este mundo?

El secreto de la innovación educativa es sentir que nuestros alumnos pueden cambiar su mundo y quieren hacerlo. Y pueden cambiar el nuestro.

El secreto de la innovación educativa es comprender, finalmente, que el diseño de la matriz del aula y de la escuela tradicional no alcanza para esta misión. No son nuestros alumnos los disfuncionales, los inservibles, los limitados, los pobrecitos, los desinteresados, los irrespetuosos. Nuestros alumnos no quieren vivir la vida que les toca. Casi todos ellos desean salir de esa vida, experimentar otras cosas.

Nuestros alumnos no quieren jugar a los videojuegos durante horas y horas hasta dormirse. No pretenden hablar con apenas 300 palabras en su vocabulario.

No desean ser empleados como sus padres, ni sirvientas, ni siquiera ser algo que los aliene toda su vida en cualquier escala salarial. Nuestros alumnos no quieren mirar al techo durante la clase.

Lo que ellos y ellas desean es cambiar su mundo. Quieren encontrar valor a su vida. Vivir una buena vida, que valga la pena. Que esté llena de dignidad, de sentido, de valor. Esperan, sin saberlo o sin poder reclamarlo, que la escuela sea el lugar donde esa posibilidad guía toda su matriz. Pretenden que la escuela sea el paraíso del aprendizaje, del cual salgan transformados, dotados de superpoderes. La capacidad de discernir el bien y el mal, la belleza, la justicia. La capacidad de leer con autonomía nuevos autores. De pensar con razonamiento histórico y científico. De perseverar más allá de las derrotas.

¿De dónde salen las fuerzas para la innovación creadora de capacidades? Salen de mirar a los ojos a nuestros alumnos y descubrirlos como pura potencia.

Romper el círculo de la mirada pesimista que se refuerza a sí misma con un sistema diseñado para padecer el proceso de aprendizaje. Descubrir al alumno como sujeto de deseo y voluntad de aprender, como posibilidades que la pedagogía deberá explorar.

Todo lo que se desprende de allí es la innovación de base científica para reescribir la matriz escolar y crear caminos de aprendizaje profundo y ampliar las esferas de la justicia educativa. Los docentes son, hoy más que nunca, los encargados de las llaves del conocimiento. No de la memorización de un programa para ser comprobado en un examen y cerrar el ritual de cada año. Las llaves del conocimiento en cada alumno.

Una escuela que deja pasar seis, nueve o doce años y no abre en toda esa inmensa cantidad de horas las llaves del conocimiento es una oportunidad perdida para cambiar el mundo.

Claro, no basta con las pedagogías de la pasión, las que nos cuentan los misterios de las ciencias y las artes. No todos los docentes podrán ser intérpretes magistrales. Lo que necesitamos es esa mirada del profesor que confía en sus alumnos. Que los exige porque sabe que pueden, que los exige porque está con ellos. Necesitamos formar, alimentar y expandir esas miradas. De allí saldrán caminos, encuentros, búsquedas para transformar la matriz escolar tradicional.

La gran pregunta de la innovación educativa es muy simple y poderosa: ¿qué funciona, qué no funciona? Nos preguntamos qué funciona, qué no funciona y volvemos a empezar. Le preguntamos a nuestro colega del aula de al lado. A nuestros maestros, a nuestros libros de didáctica, a internet, a los grandes pedagogos.

Lo que nos guía es el gran secreto: confiamos en nuestros alumnos. Sentimos que pueden cambiar su mundo. A veces esa escuela en la que estamos encerrados diariamente es

todo lo que tienen a su alcance. Pero allí está. La escuela y su posibilidad de transformarse.

Como decía Meirieu (2016), hay que volver a Johann Pestalozzi, el gran pedagogo suizo. Pestalozzi (2005) hablaba de la exigencia. “Una exigencia benévola, por cierto, nunca agresiva, pero firme. Una exigencia que le dice al niño ‘estoy aquí para obtener lo mejor de ti y tú lo vas a conseguir’”.

Pestalozzi (2005) decía, “el niño quiere todo lo que se le vuelve amable, todo lo que le hace honor, todo lo que despierta en él grandes esperanzas. El niño quiere todo lo que produce en él fuerzas, todo lo que le hace decir ‘Yo soy capaz de hacerlo’”.

4.4.1 Motores de aprendizaje

En definitiva tenemos que ser capaces de comprender los motores del aprendizaje de nuestros alumnos. En la matriz escolar tradicional había dos grandes motores que los hacían estudiar, esforzarse, aprobar y aprender algunas cosas a muchos, quedar en el camino a la mayoría y ser capaces de actuar a una ínfima minoría.

El primer motor era el temor. El miedo empujó a millones de alumnos durante décadas a esforzarse en lo que les pedían sus profesores. El miedo a desaprobado, a la autoridad de sus padres y docentes, los premios y castigos, el miedo al fracaso escolar.

El segundo motor era una promesa futura indefinida. Tener el título secundario permitiría ser alguien en la vida. Muchos esfuerzos se basaban en un sacrificio que el yo del presente hacía por el yo del futuro.

Esos dos grandes motores deben ser reinventados y seguir existiendo en las escuelas. El temor bien entendido, no el que se basa en el autoritarismo. El temor de los alumnos es parte del proceso de cumplir reglas y rituales que hacen posible avanzar. La visión de futuro como proyecto de vida que nace en la escuela, que va más allá del día a día, también debe ser alimentada. Pero estos motores deben ser secundarios, no los que definen el orden escolar del aprendizaje.

¿Qué motores del aprendizaje deberían tomar más fuerzas y organizar buena parte del aprendizaje? Cuatro motores, que estaban presentes en zonas marginales de la matriz escolar tradicional.

El primero es el motor del sentido del aprendizaje. Debemos ser capaces de rediseñar las escuelas, las pedagogías y el currículum para llenar de sentido a los alumnos, para mostrarles los recorridos del aprendizaje, para abrirles puertas interiores, no solo motivaciones extrínsecas.

El segundo motor es buscar en cada alumno fuentes de fortaleza en distintas capacidades. No puede haber caminos únicos. Hay que abrir más esferas de justicia en las escuelas, como impulsó la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983). No para separar en silos a los alumnos, sino a través de especializaciones de las cuales puedan entrar y salir, compartir y experimentar. Cuando sientan sus capacidades en acción podrán hacer recorridos en profundidad, atravesar experiencias umbral de aprendizaje (Perkins, 2010).

El tercer motor es el del esfuerzo por vía de la confianza, el esfuerzo benévolo que indicaban Pestalozzi o Jerome Bruner. La creación de expectativas incansables en todos ellos, en los más débiles, en los distraídos, en los que el orden escolar marginó. Para eso es necesario construir rutas de autonomía en el aprendizaje: los alumnos deberán sentir, mientras aprenden, que son ellos dueños de una parte de su destino.

El cuarto motor es la reinención del aprendizaje colaborativo, ya no para hacer tareas burocráticas que ordena el aparato escolar, sino para transformar algo real en este mundo. Proyectos colaborativos que tengan impacto en la realidad, que habiliten la creatividad, la conciencia social, la posibilidad de “hacer con otros” como fuerza transformadora.

Estos renovados motores del aprendizaje¹⁹ requieren una mirada a los ojos de los alumnos. Una mirada que les dice que vale la pena estar allí, que vendrán seis, nueve o doce años donde aprenderán a fascinarse con el conocimiento y encontrarán capacidades para actuar en este, su mundo, hasta cambiarlo.

¿Cómo se sale de la matriz escolar tradicional? ¿Cómo se cambia el sistema completo? Estas preguntas, desbordantes por donde se las mire, no solo son apasionantes en sí, sino que dialogan con lo que se ha dicho sobre las escuelas y los educadores. Todo lo que se haga a escala individual tiene límites evidentes. Es el sistema, el financiamiento, la distribución de la riqueza, las políticas, las grandes reglas de juego, las que podrán empujar y vitalizar la innovación que surge en las aulas y escuelas. Es un juego de ida y vuelta, en definitiva.

En el viaje para explorar estas últimas cuestiones cruciales es necesario tener dos estaciones diferenciadas. Una será la escala intermedia, que abarca redes de escuelas, iniciativas y proyectos múltiples, conformando lo que aquí llamaremos “ecosistemas de innovación educativa”.

4.5 Los ecosistemas de innovación educativa

Los ecosistemas de innovación educativa son vulneraciones sistemáticas de la matriz escolar tradicional que parecen haber funcionado, que logran crear una estabilidad en el tiempo, una forma de sustentabilidad adaptativa, una nueva institucionalidad. Después de

todo, nada sería más frustrante que vulnerar la matriz tradicional para descubrir prontamente que la energía de la innovación se acabó y el éxito fue efímero. Seymour Sarason (1972) llamó este problema el “colapso de los entornos”, algo así como el pozo ciego de las innovaciones, que terminan siendo absorbidas por la cultura previa. Por eso necesitamos ejemplos que pasen pruebas de tiempo y de escala.

La hipótesis central de este apartado es que hay una vía intermedia entre alterar todo el sistema y cambiar a escala individual como docente o como escuela: la creación de ecosistemas de innovación educativa. En distintas investigaciones previas analizamos casos de gran escala en América Latina que nos abrieron lecciones valiosas para comprender el cambio educativo. Aquí veremos en breves síntesis algunos de estos casos y otros del resto del mundo, especialmente centrados en la educación secundaria.

Una de las experiencias más interesantes de América Latina son los Gimnasios Cariocas, un programa de extensión de la jornada escolar en escuelas secundarias públicas de Río de Janeiro. Cada alumno es recibido en estas escuelas con la construcción de un “proyecto de vida” que ocupará un espacio institucional con planes y actividades en la comunidad. En paralelo, una plataforma digital, Educopedia, acompaña la experiencia de aprendizaje con secuencias didácticas innovadoras. Los docentes sistematizan sus lecciones exitosas en reuniones mensuales interescolares que crean redes horizontales de renovación pedagógica.

El segundo ejemplo viene del Perú, donde nació hace unos pocos años una red de escuelas revolucionaria con uso de la tecnología: las Innova Schools (OCDE, 2014). Son escuelas privadas que se construyen de cero, con una arquitectura hermosa y funcional, para sectores de clases medias emergentes. Se trata, quizás, del primer modelo de escuelas híbrido (blended en inglés) en América Latina: el 70% del tiempo se aprende con docentes y el 30%, con estaciones de computadora dentro de la escuela. Allí hay una versión digital del currículum que les permite avanzar con autonomía en un refuerzo del aprendizaje pero en circuitos prediseñados por el equipo coordinador del proyecto.

Los docentes, a su vez, suben sus clases a una nube pedagógica colaborativa, que favorece el aprendizaje mutuo sobre qué funciona y qué no, como un reservorio de lecciones prácticas para la planificación didáctica. La propuesta multiplica su capacidad de innovación a medida que suma más escuelas y puede hacer mayores iteraciones de aprendizaje sobre actividades educativas innovadoras que funcionan en la práctica.

El caso de Escuela Nueva en Colombia es uno de los más conocidos (Colbert, 1999). Se trata de una iniciativa que abarca a más de 20 mil escuelas y nació hace unos 40 años. El ecosistema está basado en una alianza entre la Fundación

Escuela Nueva y el Estado. El uso de cartillas para la enseñanza se combina con estrategias de capacitación docente en metodologías activas. La retroalimentación constante con las prácticas favorece la reflexión pedagógica y la adaptación de secuencias que salen de las aulas y se convierten en materiales para otros docentes.

Cada actividad está basada en el trabajo individual, colectivo y comunitario de los alumnos. Es un ejemplo mundial de cómo construir un ecosistema de gran escala y perdurable en el tiempo.

También en el ámbito rural nació hace 20 años uno de los modelos más asombrosos de disrupción pedagógica en América Latina: las redes de tutoría en México.

El modelo propone partir de temas de interés para los alumnos, fomentando su autonomía en el aprendizaje. La enseñanza se basa en la interacción con un tutor como eje del aprendizaje dialógico. Los alumnos presentan sus aprendizajes ante sus pares, favoreciendo la capacidad de comunicación y la empatía. Luego cada alumno puede convertirse en tutor de otros, multiplicando el proceso de enseñanza.

El método es simple y efectivo, algo fundamental para ganar escala. Quienes lo han visto en persona han quedado impactados sobre cómo construye autonomía, favorece la metacognición y alimenta una pulsión por seguir aprendiendo.

Los ecosistemas de innovación educativa nos dejan grandes lecciones, de las cuales podremos nutrir discusiones en pequeña y gran escala. Nos muestran caminos donde se combinan creencias de justicia, diálogos reflexivos y racionalidad científica. Con distintos acentos, estos ecosistemas combaten las desigualdades sociales, afianzan la idea de que es posible combinar y reforzar mutuamente equidad con calidad. Para ello usan estrategias dialógicas, se hacen preguntas, comparan qué hacen otros, aprenden, investigan, tratan de evaluar qué tiene impacto.

Otra lección que nos dejan los ecosistemas es que es posible tender puentes. Todas las experiencias analizadas repiensen la escuela tradicional, no la eliminan.

Aprovechan sus incontables fuerzas pero las traducen al presente mirando a los alumnos y sus nuevas realidades. En su semilla están los caminos transitables. Los casos referidos nos muestran que es posible cambiar la educación desde escuelas corrientes, con articulaciones entre actores, políticas e instituciones, desde propuestas viables y validadas en la investigación.

No es casual que estos ecosistemas estén caracterizados, en casi todos los casos, por una mística que identifica a los que lideran las iniciativas y a quienes las acompañan. Es difícil ser educador en estos tiempos sin sentirse parte de un movimiento, acompañado por otros, participe del propio proceso de redefinición de la educación tradicional.

Las políticas educativas deberán aprender de los ecosistemas a crear nuevos entornos donde no todo esté digitado desde arriba. Ya no son tiempos para regular de manera

uniforme a funcionarios anónimos que cumplirán reglas como en la pedagogía normalista. En gran medida el rol de las políticas será abrir espacios para que puedan nutrirse las innovaciones mutuamente.

4.6 El decálogo de la innovación educativa

La innovación es una fuerza que busca desnaturalizar, repensar, desmitificar la matriz escolar tradicional para desplegar el aprendizaje en profundidad que genere capacidades de actuar en los alumnos. Se nutre, para ello, de nuevos motores del aprendizaje: ya no el temor y la obligación, sino la alimentación del sentido de aquello que se enseña, la formación de la voluntad y el deseo de aprender, y la defensa del aprendizaje como un derecho.

2. La innovación tiene escalas, es practicable en las aulas y cada día a nivel micro, pero se potencia con transformaciones sistémicas. Cuantas más capacidades y más apoyo, más lejos se podrá llegar. Pero no debe ser vista la espera de grandes cambios políticos y más financiamiento como una excusa para la inercia. Nada debe detener la búsqueda constante de una pregunta muy simple a cualquier escala: ¿qué funciona, qué no?

3. La gran hipótesis de la innovación educativa es que no hay que buscar un cambio disruptivo del orden escolar desde afuera sino aprovechar las fuerzas del sistema y construir puentes entre el presente y el futuro, buscando reinstitucionalizar la escuela. No se trata de innovar contra las escuelas sino con ellas.

4. La innovación buscada toma sentido cuando combina tres ejes: una disposición constante a hacer preguntas y buscar caminos, una mirada científica que persigue evidencias antes que puros experimentos por modas o intuición, y una sed de justicia social como motor para abrir nuevos caminos y no aceptar como dado el orden vigente.

5. Hay grandes dosis de innovación en las prácticas dentro y fuera del sistema educativo. Es fundamental canalizar esos movimientos, documentarlos, reutilizarlos, validarlos, profundizarlos. La innovación no implica inventarlo todo, es mucho más un arte de la reflexión colaborativa sobre las prácticas.

6. La tecnología puede potenciar la innovación, pero no como fin en sí. Todo lo que sirva para crear entornos de aprendizaje más apasionantes que generen capacidades en los estudiantes debe ser aprovechado. Los avances tecnológicos abren numerosas puertas para explorar como puentes hacia una nueva matriz escolar.

7. La innovación es un proceso que viaja entre las estaciones de la política educativa, las escuelas y las pedagogías. Las escuelas son estaciones centrales, en especial sus directivos pueden ser agentes de cambio cruciales.

Pero si ese cambio no se encarna en las prácticas pedagógicas no llegará muy lejos.

8. La innovación en la escuela secundaria depende especialmente de una mirada hacia cada estudiante como pura potencia, rompiendo los estigmas equivocados que asignan a los jóvenes las culpas de su propio fracaso. Es la escuela la que fracasa cuando un alumno abandona o no aprende, porque impone una forma única de enseñanza y desconoce la variedad de situaciones de sus alumnos.

9. Una de las grandes trampas de la innovación es la euforia inicial consumida por la cultura tradicional al poco tiempo. Para evitarla hay que lograr impacto real con las innovaciones y crear nuevas rutinas que se establezcan en el tiempo y conformen un renovado oficio docente.

10. Los cambios de gran escala de la matriz escolar tradicional podrán potenciarse si se despliegan dos velocidades: la creación y el impulso de ecosistemas de innovación que tengan la capacidad de crear redes horizontales de cambio, y el desarrollo de políticas sistémicas que construyan nuevas reglas, capacidades y horizontes practicables en el mediano y el largo plazos.