



Innovación educativa

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Sexto Cuatrimestre

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1978 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 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 tardes.

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 julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza 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 19 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 las instalaciones de carretera Comitán – Tzimol 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, basados en Altos Estándares de calidad Académica, que propicie el desarrollo de estudiantes, profesores, colaboradores y la sociedad.

Visión

Ser la mejor Universidad en cada región de influencia, generando crecimiento sostenible y ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. 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

“Pasión por Educar”

Balam



Es nuestra mascota, su nombre proviene de la lengua maya cuyo significado es 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 a los integrantes de la comunidad UDS.

Innovación educativa

Semana 1.

- 1.1. Una primer aproximación al concepto de innovación
- 1.2. Acerca de los modos de entender la innovación

Semana 2

- 2.1 Discursos sobre innovaciones
- 2.2 ¿Cómo se dan las innovaciones?

Semana 3

- 3.1 ¿En qué ámbitos podemos innovar?
- 3.2 ¿Cómo planear una innovación factible?
- 3.3. ¿Cómo evaluar una innovación?
- 3.4 Los dilemas de la innovación educativa

Semana 4

- 4.1 Los tres ejes de la innovación educativa
- 4.2 Frente a los dilemas de la innovación

Semana 5

- 5.1 El proceso de mejora y el cambio escolar

Semana 6

- 6.1 La innovación pedagógica vuelve a la escuela

Criterios de evaluación:

No	Concepto	Porcentaje
1	Trabajos de plataforma	40%
2	Foro	30%
3	Examen	30%
Total de Criterios de evaluación		100%

Bibliografía básica y complementaria:

- Braslavsky, C (org.). La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?. Buenos Aires. Santillana, 2001.
- Brunner JJ. Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información. Documento N.º 16. Chile. PREAL, 2000.
- Cobo C. y Moravec J. Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona. Edicions Universitat Barcelona, 2011

Semana 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.

1.2 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:

1.2.1 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.

1.2.2 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.

1.2.3 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”.

Semana 2

2.1 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 mira 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.

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.

2.2 ¿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 (Huberman, 1973 y Havelock y Huberman, 1980):

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. El proceso se concreta así, en etapas que van del conocimiento científico básico, a su transformación en investigación aplicada y desarrollo, que a su vez es transformada en conocimiento práctico y que finalmente se transforma en las aplicaciones que le da el usuario.

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 "recetarlo" a quienes ejercen las diferentes prácticas educativas.

A pesar de estos argumentos que cuestionan la esencia de este modelo, es necesario reconocer que sí ha ocurrido que algunas innovaciones valiosas hayan surgido por una vía como la propuesta en este modelo.

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.

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.

Con frecuencia es necesaria la intervención de un agente externo de cambio que aconseje a los individuos sobre posibles soluciones y sobre estrategias de puesta en vigor, pero lo que se considera principal es la colaboración centrada en el educando, quien será el primer beneficiado con la innovación. Es pues un enfoque participativo.

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 precede 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.

Semana 3

3.1 ¿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 (Morrís, 1978, Blanco y Messina, 2000 y Libedisnski 2001) hasta la perspectivas más comprensivas e integradoras que intentan recuperar diferentes ámbitos para la innovación educativa (Rivas, 1983 y ANUIES, 2003).

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 (ANUIES) (2003) 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
5. Gobierno dirección y gestión.

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.
- En síntesis, una comunidad de aprendizaje que se desarrolle en ambientes diversos.

Gobierno, dirección y gestión

La gestión institucional presenta en la actualidad una serie de retos, entre los que destacan la confusión en la conceptualización y en la ejecución de las acciones de gobierno, dirección y gestión.

Existe la actitud pasiva y de respuesta acrítica en la implementación de las políticas y sus programas y la legislación rígida. Ante estos retos la transformación de la gestión institucional debe descansar sobre cuatro ejes:

- Estudio de experiencias con propósitos de aprendizajes.
- Capacitación del personal.
- Trayectoria de actores y sus formas de actuación.
- Flexibilización de la gestión de proyectos.

Los procesos de innovación son capaces de generar nuevos conocimientos y están mediados por procesos de sistematización.

3.2 ¿Cómo plantear una innovación factible?

Con 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 periodo 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.

3.3 ¿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.

3.4 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?

Semana 4

4.1 Los tres ejes de la innovación educativa

Los tres ejes que impulsan la innovación educativa propuesta son:

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 (Dubet, 2006; Hunter, 1998).

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. Las propuestas de este libro no deben entenderse como una delegación de responsabilidades estatales en los docentes.

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.

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 (Paksuniemi, Uusiautti y Satu, 2013).

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 enseño 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.

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, Disposición Racionalidad científica Adhesión a la justicia podríamos desligarnos de los fines políticos de la educación e innovar reproduciendo este mundo o haciéndolo más injusto.

4.2. Frente a los dilemas de la innovación

La idea de innovación educativa 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. 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.

Suponer que todo habrá que esperar 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.

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.

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).

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.

Semana 5

5.1. El proceso de mejora y el cambio escolar

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.

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 (OCDE, 2013).

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.

Una investigación sobre la mejora escolar en América Latina llegó a conclusiones muy relevantes para el caso de Chile, luego de estudiar un conjunto de escuelas que habían logrado mejorar sus resultados de aprendizaje durante diez años consecutivos. Entre los

aspectos clave de estas escuelas se encontraba una serie de aspectos que grafican la zona de encuentro entre la mejora y la innovación:

“un tipo de experiencia subjetiva de la vida escolar que se caracteriza por la existencia de una fuerte cultura e identidad común muy explícita y ampliamente compartida [...]. Las escuelas que mejoran tienen el desafío de conectar los propósitos institucionales con estas dimensiones subjetivas de profesores y alumnos: sin motivación de los alumnos no hay aprendizaje, y sin compromiso docente es muy difícil motivar a los alumnos” (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014).

La investigación mostró que la motivación es un eje decisivo de una escuela que mejora y también será clave para la innovación. En estas escuelas “aprender unos de otros es una experiencia valorada y compartida” (Bellei et al., 2014). La base para innovar es tomar las riendas de las escuelas, crear conciencia en los actores, fomentar una reflexividad que trascienda la reproducción de las prácticas, crear un sentido de movilización.

Planificar la innovación educativa implica actividades complementarias pero distintas a los procesos de mejora. Innovar requiere visibilizar un orden invisible, dudar de su eficacia, cuestionar su (falta de) sentido. Innovar implica hacer algo distinto a lo que se venía haciendo, probar, experimentar, revertir prácticas heredadas. Ir más a fondo, buscar las causas de la desatención de los alumnos, de su “desinterés”. Revertir la naturalización de un orden, habilitar la pregunta profunda sobre el sentido del aprendizaje en los jóvenes de hoy.

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 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. 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 (Puttick, 2014; Tesconi, 2017).

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.

Semana 6

6.1 La innovación pedagógica vuelve a la escuela

“Hay un punto que no tiene retorno. A ese punto debemos llegar”. Kafka.

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. 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”.

El autor, 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, dossiers, 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.

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. En medio de tanto culto a la innovación este libro necesita desplegar un concepto central para la docencia: el oficio. Esto implica lograr una nueva síntesis del trabajo docente, que no entregue su rol a una sucesión interminable de cambios en un entorno flexible imposible de estabilizar. 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.

Tenemos que ver escuelas que hayan reconstruido el oficio docente sin convertir la innovación en un fetiche que elimina su personalidad. El Colegio Monserrat de Barcelona es un ejemplo global de una escuela que se transformó a sí misma. Trabaja por proyectos, rompió el programa curricular aislado en materias y exámenes. Apasiona a sus alumnos y a sus docentes. Su proceso fue largo, lleva ya más de dos décadas. No cesa. Lo que cuentan sus referentes es que al principio hablaban constantemente de “la innovación”. Hacían “encuentros de innovación”. Unos años después ya no hablaban de innovación, la practicaban, estaba instalada en sus rutinas. Se hacían preguntas, buscaban nuevas soluciones, eliminaban las excusas, exploraban y practicaban. Esto se metió adentro de su cultura institucional. Ya es parte de ellos. Ese punto de no retorno hay que buscarlo en cada escuela.