

EL ORDEN CONTIENE LA CRISIS QUE LO SOCAVA

EL PAPEL DE LA INNOVACIÓN
EN EL SISTEMA ESCOLAR (1)

Francisco Aguilar

SOCIOLOGO, MAGISTER EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL. INVESTIGADOR

Las innovaciones educativas se inscriben en el sistema educativo de una manera funcional, es decir, desempeñan un papel necesario para la supervivencia y reproducción del sistema, a excepción de aquellas que por su profundidad y cobertura puedan poner en peligro la estabilidad relativa del sistema, caso bastante infrecuente debido a los dispositivos de vigilancia y control que entran a operar ante cualquier intento de introducir transformaciones profundas. La posibilidad de que el sistema educativo se mantenga y se reproduzca radica en que sus constituyentes cambien con relativa frecuencia, dado que el anquilosamiento genera fatiga y pérdida de capacidad de respuesta a las exigencias de la sociedad. El sistema educativo es abierto en la medida que requiere de adaptaciones constantes para sus estructuras a las condiciones y expectativas del medio en el que se desenvuelve, razón que explica la necesidad que tiene de impulsar innovaciones como parte de su apertura. Pero, la apertura del sistema educativo

(1) Tomado de AGUILAR Soto, Juan Francisco. **Innovaciones Educativas y Culturas Contemporáneas**, Los innovadores compran tiquetes en la ventanilla de las apuestas (Informe final de la investigación "Teoría y práctica de las innovaciones educativas y cambios culturales contemporáneos: estudios de caso") IDEP-CEPECS Santa Fe de Bogotá 1997. Editado parcialmente en: **La Investigación: Fundamento de la Comunidad Académica**. Serie Investigaciones 1. IDEP Santafé de Bogotá. 1998 Pgs 217 - 291.

implica una cierta disposición para el cierre del sistema, debido a que no puede colocarse en situación de riesgo, por cuanto asume que su responsabilidad fundamental consiste, por una parte, en asegurarle a la sociedad una proporción importante del proceso de socialización de sus miembros más jóvenes, y por otra parte, cumplir con las funciones que se le han asignado relacionadas con (según la perspectiva) la formación de los recursos humanos, la consolidación de la unidad nacional, o la extensión de los beneficios de la cultura a todos los sectores sociales, etc. La dinámica de la relación entre la reproducción y el cambio del sistema educativo se comporta como un sistema complejo en el cual el orden y el desorden participan de una tensión que, por su equilibrio inestable, constituye una unidad (la unidad de lo diverso).

Es interesante la relación entre las experiencias concretas de innovación y el sistema escolar. La escuela tradicional produce innovaciones, las cuales por tanto son un producto escolar, pero las innovaciones producen la escuela porque ella misma no puede existir sin las innovaciones, en ese sentido la escuela es producto de la innovación y del cambio, así como éste es producto de la tradición. En este punto se evidencia la fecundidad de la teoría del caos al encontrar la dinámica entre el orden y el desorden como característica de las relaciones entre las innovaciones y el sistema escolar, del cual hacen parte. Esa dinámica implica un movimiento pendular entre el orden y el desorden de la escuela, que no obstante no se traduce en posiciones básicas de equilibrio desde las cuales se pudiesen generar procesos de cambio provisoriamente desestabilizadores que provocasen el retorno de las estructuras escolares a sus condiciones iniciales. Entender la escuela como sistema abierto implica aceptar que la leyes que rigen el sistema educativo no

son de equilibrio sino de desequilibrio, de “*dinamismo estabilizado*” (Morín). En este sentido, la estabilidad de la escuela no depende de su encerramiento en las repeticiones de rígidas estructuras sino de su apertura hacia cambios revitalizadores que le aseguren un tránsito confiable hacia la actualización y el mejoramiento. Por ello, la inteligibilidad de una innovación como sistema debe encontrarse no solamente en el sistema mismo, sino también en su relación con el entorno y esa relación no es de simple dependencia, sino es constitutiva del sistema. La realidad de la experiencia innovadora debe encontrarse tanto en el vínculo como en la distinción entre el sistema y el ambiente (el sistema educativo).

“Lógicamente, el sistema no puede ser comprendido más que incluyendo en sí al ambiente, que es a la vez íntimo y extraño y es parte de sí mismo siendo, al mismo tiempo, exterior”(2).

Las relaciones que establecen las experiencias de innovación con el sistema educativo son de complementariedad y de antagonismo, simultáneamente.

“El orden contiene la crisis que lo socava” (3). Aplicado este principio al campo del cambio educativo, podríamos decir que el sistema educativo contiene las innovaciones, es decir,

(2) MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. Gedisa, Barcelona, 1996 p.45.

(3) “Un orden convencional, ya sea religioso, moderno o posmoderno, contiene su inversión, negación, violación o destrucción posibles”. DUPUY, Jean-Pierre. “En torno a la autodestrucción de las convenciones”. En WATZLAWICK; KRIEG (compiladores). **El ojo del observador**. Gedisa, Barcelona, 1994, p.90.

que en un sentido las tiene dentro de sí y en otro sentido las reprime; por tanto las promueve y las niega, pero en todo caso las incorpora. ¿Acaso la aparición de nuevas experiencias de innovación como efecto de la obligatoriedad impuesta por la Ley General de Educación y sus normas reglamentarias, no constituye un buen ejemplo de promoción-represión del cambio educativo, al establecer la autonomía escolar y señalarle al mismo tiempo límites muy precisos para su ejercicio? De la misma manera, al considerar todo Proyecto Educativo Institucional (PEI) como una innovación educativa se elimina la especificidad de este concepto y se crea una interesante paradoja: Cuando todo es innovador, la innovación desaparece al volverse invisible en un océano de visibilidades.

Pero además, si todas las innovaciones se ejecutan de acuerdo con el formato PEI, se produce una homogenización contraria por principio al concepto mismo de novedad. El desorden conduce de nuevo al orden, o el orden se las arregla para atraer cuidadosamente el desorden a su seno.

Esta dialéctica entre lo tradicional y lo innovador en educación puede comprenderse mejor si se analiza el papel de la tradición en la generación o aceptación de lo novedoso. La innovación niega la tradición, pero de alguna manera la integra, así como la tradición incorpora la innovación. Balandier (4), distinguió tres modalidades del tradicionalismo, que ayudan a explicar tanto las renuencias al cambio innovador, cuanto la forma como éste puede ser aceptado por el sistema tradicional.

(4) BALANDIER, Georges. El desorden. **La teoría del caos y las ciencias sociales**. Elogio de la fecundidad del movimiento. Gedisa, Barcelona, 1994, p. 37.

“El tradicionalismo fundamental tiende a mantener los valores, los modelos, las prácticas sociales y culturales más arraigadas (...). El tradicionalismo formal que no excluye al anterior, utiliza formas conservadas cuyo contenido ha sido modificado; establece una continuidad de las apariencias, pero sirve a objetivos nuevos; acompaña al movimiento manteniendo una relación con el pasado. El pseudo-tradicionalismo corresponde a una tradición reformada, interviene durante los períodos en los que el movimiento se acelera y genera grandes conmociones; permite dar sentido a lo nuevo, a lo inesperado, al cambio y domesticarlos imponiéndoles un aspecto conocido y tranquilizador. Arma la interpretación, postula una continuidad, expresa un orden que nace de un desorden.”

La tradición por tanto admite la innovación y hasta puede promoverla, a condición de mantenerla dentro de ciertos límites. Un ejemplo de cómo se puede clamar por innovaciones que no rompan el vínculo con el pasado, es el de Nerva Bordas de Rojas, para quien no es factible la creación desde la nada, sino desde un suelo que la funde y le provea su sustancia:

“Concebimos la innovación educativa como el movimiento intrínseco del que se vale todo núcleo cultural para revitalizarse, crecer y alcanzar el despliegue máximo de su interioridad”(5).

Casi como una denuncia del “*transplante inconsulto*” en que parece haber consistido la adopción de innovaciones

(5) BORDAS De Rojas, Nerva. “Innovación educativa y cultura”. En Revista latinoamericana de innovaciones educativas, año III, No. 4, Buenos Aires, enero de 1991, pág. 11.

en América Latina, esta autora considera que la innovación no debe desentenderse de un pasado, de una identidad, no debe considerarse un hecho abstracto, pues podría caer fácilmente en la moda, la superficialidad y lo que es más grave, “*producir daños estructurales insalvables en el sujeto respectivo*” (6).

Resulta sin duda una exageración considerar que una innovación educativa pueda producir daños irreparables en una persona, pues a mi juicio ninguna innovación por radical que sea, puede causar más daño del que produce “naturalmente” la pedagogía tradicional. Pero, más que eso, esta afirmación representa un buen ejemplo de cómo la tradición deviene elemento desde el cual se valora la innovación sólo como renovación de lo existente y por tanto como un reconocimiento de lo que hay de perdurable en la tradición.

Las rupturas serían lesivas por principio, dado que se proponen: “*un punto de partida que ligue el hecho innovador con el núcleo cultural de un pueblo; la educación integra ese proceso cultural que se perfecciona reconociéndose*” (7).

Si bien concepciones como la anterior pueden reflejar el tradicionalismo desde el cual se da cabida a la innovación, lo cierto es que existen vasos comunicantes entre un sistema en equilibrio inestable con tendencia al mantenimiento y a la reproducción del orden y otro, con tendencia a la generación de desórdenes, en ocasiones irreversibles. Esta comunicación entre la tradición y la innovación se expresa como una tensión que puede llevar a puntos críticos.

(6) Ibid, pág. 17.

(7) Ibid, pág. 14.

Como se sabe, el orden nunca pudo controlar el advenimiento del desorden, entre otras cosas porque el propio orden incluye la gestación de su negación. La crisis es, por tanto, inexorable. “*El orden contiene la crisis que lo socava*”, de manera que muchas innovaciones educativas seguirán movilizándose por caminos no trazados, tomando rumbos no previstos, llegando a metas no fijadas.



Por otra parte una idea que puede resultar útil para el análisis del papel de la innovación en el sistema educativo es la de viabilidad. En el campo de la biología los organismos son viables sí se las ingenian para sobrevivir a pesar de las constricciones que el medio les impone a su vida y a su reproducción. Glasersfeld aplicó este concepto al campo del conocimiento sugiriendo que para ser viable, todo nuevo pensamiento debe adaptarse al esquema previo de estructuras conceptuales de un modo que no provoque contradicciones. Sí las hay, o cambia ese nuevo pensamiento o deberán cambiar las viejas estructuras (8).

La viabilidad de las innovaciones educativas se podría entender como su capacidad para manejar adecuadamente las relaciones con el entorno que las determina, entorno que al mismo tiempo está determinado por los cambios que se producen en su interior. Para que una innovación sea viable, debe adaptarse al medio en el que se introduce de manera que no

(8) GLASERSDEL, Ernst Von. “La construcción del conocimiento”. **En Nuevos Paradigmas: Cultura y Subjetividad**. pág. 121.

provoque en él una reacción contraria de tal magnitud que pueda eliminar la innovación. Tal adaptación deberá entenderse en el sentido de que la estructura en la que se instala la innovación tendrá que cambiar, en otro caso será la innovación quien deberá hacerlo.

Las experiencias concretas de innovación le imprimen al sistema educativo un movimiento en espiral que pone en contacto lo nuevo con lo viejo, lo tradicional con lo moderno, lo moderno con lo post-moderno, en una dinámica de cambio permanente. Al decir de Inés Aguerrondo, son las innovaciones *“las que dotan de movimiento a la espiral de la historia. Es gracias a que ésta o la otra innovación concreta existen o han existido, que es posible hoy encontrar otra más transformadora; lo que sin aquel antecedente, exitoso o fallido, no sería viable”*.

Y agrega:

“Son, por ello, las experiencias innovadoras específicas las que, al desequilibrar la “rutina” del sistema educativo introducen elementos conflictivos que van corriendo permanentemente el límite de lo posible”(9).

Pero ¿qué significa el hecho de que las innovaciones puedan *“correr el límite de lo posible”*? Acudiendo nuevamente a metáforas espaciales, en una especie de geometría de la innovación podemos observar una línea imaginaria de equilibrio trazada en el centro del sistema educativo. Las

(9) AGUERRONDO, Inés. “Innovaciones y calidad de la educación”. En **Revista latinoamericana de innovaciones educativas**, Año III, No. 4, Buenos Aires, enero de 1991, Págs. 9 y 24.

experiencias concretas de innovación educativa quedan ubicadas en la parte correspondiente al cambio, mientras la otra corresponde al terreno de la tradición. Pero si la tradición toda se desplaza por ejemplo como efecto de una reforma educativa corriendo la línea de equilibrio hacia el cambio, es decir, admitiendo que el cambio hace parte de la tradición, entonces a las innovaciones les quedan dos opciones: por un lado permanecer inalteradas, sin permitirse modificaciones como consecuencia del desplazamiento de la línea de equilibrio y en este caso quedan incluidas dentro de la tradición y se convierten en un elemento más de ésta. Pero por otro lado, si quieren mantenerse al lado de los cambios, deberán innovar la propia innovación para que sus procesos no se parezcan a lo que ahora resulta convencional. Se podría abundar en ejemplos de cómo un elemento considerado innovador en un momento dado, en su proceso de diseminación y adopción por parte de la mayoría de componentes del sistema, va perdiendo su carácter de novedad y empieza a traspasar el umbral que lo conduce a lo convencional. Las prácticas pedagógicas excepcionales pasan a convertirse en prácticas canónicas, es decir, se amoldan a las normas y costumbres como resultado de la expansión y rutinización de la innovación y por tanto se desnaturalizan en lo que tienen de novedoso y se articulan al engranaje convencional. Pero también queda la otra posibilidad: pueden profundizar su carácter de excepcionalidad desplazándose a sí mismas hacia aquellas regiones del sistema que las coloca como atractores extraños que mantienen abierta la probabilidad de ir corriendo permanentemente el límite de lo posible.

Finalmente, sería interesante explorar la posibilidad de emplear el concepto de inconmensurabilidad para enriquecer

el análisis del papel de las innovaciones educativas. En muchas instituciones de innovación los padres y madres de familia comparten las nuevas pero en última instancia pretenden que los resultados en sus hijos o hijas sean comparables con los de los alumnos y alumnas de otras instituciones de tipo tradicional. Es decir, están de acuerdo con la innovación, pero sin embargo no están dispuestos a admitir que sus hijos “se atrasen” en los conocimientos que se supone deben adquirir, de acuerdo con el determinado nivel de expectativas sociales que se tengan frente a la escuela. El problema aquí consiste en que se le concede a estas instituciones un aval para la innovación, pero no para exceder ciertos límites impuestos por las exigencias canónicas (*lo que todo buen muchacho debe saber*) o por los condicionamientos estatales (*proponer por la unidad nacional* (10)). Estas presiones muchas veces terminan constriñendo el proceso innovador sólo a aspectos de forma (metodología, didáctica, organización escolar) pero sin tomar a fondo los contenidos de la formación, sobre los cuales se ejerce una vigilancia y un control que amarran la creatividad y la encauzan hacia cierto orden preestablecido.

El concepto de inconmensurabilidad surge en las discusiones sobre el desarrollo de la ciencia. A Kuhn (11) se le debe este concepto definido como la imposibilidad de comparar entre sí con criterios racionales a dos paradigmas que han sido separados por una revolución científica. También Feyerabend (12) defiende la inconmensurabilidad de las teorías rivales

(10) MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Resolución 2343 de 1996** que establece los indicadores de logros curriculares para la educación formal.

(11) KUHN **Estructura de las revoluciones científicas**, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1971.

cuando éstas no comparten ningún enunciado observable (por ejemplo, el materialismo y el dualismo cuerpo-alma). En defensa de la singularidad de las experiencias de innovación educativa y de la especificidad de sus búsquedas, el concepto de inconmensurabilidad podría aplicarse en este campo para propender por una mayor autonomía de tales esfuerzos, lo cual supone la necesidad de avanzar hacia el quiebre del esquema de las expectativas sociales y de las exigencias estatales. Dado que algunas de estas experiencias se rigen por intenciones y presupuestos propios —decididamente contrarios a lo convencional— y por tanto sus equipamientos metodológicos, didácticos y sus estructuras organizativas probablemente difieren sustancialmente del modelo educativo que pretenden superar, entonces no es claro por qué sus resultados tienen que ser comparables con los obtenidos por dicho modelo. Así mismo, la evaluación de su impacto no tiene por qué regirse por los mismos estándares. Algunas innovaciones, especialmente las que con mayor osadía emprenden la construcción de nuevas alternativas en educación, deberían poder inscribirse en el interior del sistema educativo amparadas por el principio de inconmensurabilidad. Especialmente en una época como la actual, caracterizada por la desterritorialización de la cultura y de las identidades, el descentramiento del conocimiento escolar y del lenguaje del texto impreso y por la aparición de un pensamiento multisituado, que desvirtúan la legitimidad de las presiones que el pseudo-tradicionalismo y la ideología oficial-estatal (así sea ella “concertada” con alguna parte de la sociedad civil) ejercen sobre las innovaciones.