



INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO

Innovación en la escuela: obstáculos e ideas para el cambio

ROBERTO PULIDO OCHOA*

Ser maestro hoy es difícil, es vivir en carne propia las incertidumbres del país, discutir con los alumnos los futuros posibles e infundirles confianza; es hacerlos conscientes del peso de su libertad. Educar no es oficio que se absuelva por reglas y manuales, ni que en las rutinas contengan todas las respuestas. Los cambios de nuestra sociedad y las relaciones de las generaciones jóvenes hacen hoy de este oficio una profesión inestable; ser maestro es cuestionar y cuestionarse, confesarse perplejidades y limitaciones e inventar algo todos los días.

Latapí

INTRODUCCIÓN

El trabajo de innovación y de investigación que actualmente realizamos desde las escuelas de México es significativo y pertinente para las necesidades que hoy día requieren los maestros y las escuelas. Así mismo, el camino hasta hoy recorrido nos lleva a asumir una actitud de convicción ante el esfuerzo que emprendemos.

A pesar de las condiciones adversas que ofrece la escuela pública mexicana para una labor educativa innovadora, debemos reconocer que exis-

* Licenciado en Historia, con maestría en Educación. Coordina el programa de investigación "La lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en educación básica", en la Universidad Pedagógica Nacional, en México.

Este artículo corresponde a participación en el panel "Redes pedagógicas", el 25 de noviembre de 1997.



INNOVACIÓN EN LA ESCUELA: OBSTÁCULOS E IDEAS PARA EL CAMBIO

ten maestros que desarrollan una fuerte visión alternativa acerca de su trabajo.

Para darle apertura al tema de la innovación educativa retomaré un texto que seguramente la mayoría de ustedes ya conoce, pero que vale la pena reflexionarlo. Me refiero al texto de Fernando Savater, *El valor de educar* (1997):

[...] *Veamos: tú misma, amiga maestra y yo que también soy profesor y cualquier otro docente podemos ser ideológicamente o metafísicamente profundamente pesimistas. Podemos estar convencidos de la omnipotente maldad o de la triste estupidez del sistema, de la diabólica microfísica del poder, de la esterilidad a medio o largo plazo de todo esfuerzo humano y de que nuestras vidas son los ríos que van a dar a la mar, que es el morir. En fin: lo que sea, siempre que sea descorazonador. Como individuos y como ciudadanos tenemos perfecto derecho a verlo todo del color característico de la mayor parte de las hormigas y de gran número de teléfonos antiguos, es decir, muy negro. Pero en cuanto educadores no nos queda más remedio que ser optimistas, ¡ay! Y es que la enseñanza presupone el optimismo tal como la natación exige un medio líquido para ejercitarse. Quien no quiera mojarse, debe abandonar la natación; quien sienta repugnancia ante el optimismo, que deje la enseñanza y que no pretenda pensar en qué consiste la educación. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas –símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...– que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento. De todas esas creencias optimistas puede uno muy bien descreer en privado, pero en cuanto intenta educar o entender en qué consiste la educación no queda más remedio que aceptarlas. Con verdadero pesimismo puede escribirse contra la educación, pero el optimismo es imprescindible para estudiarla... y para ejercerla. Los pesimistas pueden ser buenos domadores pero no buenos maestros.*

CONDUCCIÓN DEL CAMBIO EN LA ESCUELA



bordar la cuestión del cambio en la escuela significa frecuentemente incurrir en lugares comunes y es difícil de tratarla sin caer en ciertas trivialidades o evidencias.

El hecho de adoptar la expresión “conducción del cambio” no es neutral.¹ Presupone que el cambio puede conducirse y que no es, por tanto, consecuencia de procesos sobre determinados que correspondan a fatalismos. Al utilizarla nos situamos una vez más en el proyecto de búsqueda de espacios y niveles de poder para los diferentes actores de la escuela, es decir en la definición de los campos de lo posible, ahora y en su lugar profesional. Desde el concepto de *animar, lograr*.

Un concepto que también le da sentido al de innovación es el de *estrategia*: “*Por estrategia entendemos la combinación y la organización del conjunto de los métodos y de los materiales escogidos para alcanzar ciertos objetivos*”.

Mies, especializado en el problema de la innovación y frecuentemente citado por Huberman, propone como definición:

Desde el punto de vista operativo entendemos por estrategia una serie de principios que sirven de base a fases específicas de acción que deben permitir instalar con carácter duradero una determinada innovación. No existe evidentemente una estrategia única aplicable a todos los tipos de innovación de procesos, de grupos y de sistemas adoptantes.

¹ Elaboración teórica de Charles Delorme bajo el nombre “Conducción del cambio en la escuela”, en: Delorme, 1985.



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

La noción misma de conducción desemboca, pues, en el pensamiento preventivo y estratégico de cambio.

LA ESCUELA, LUGAR DE CAMBIO O DE REPRODUCCIÓN



odríamos señalar inmediatamente que el proceso de cambio es inherente a la existencia –en cuanto que ha vivido y se ha transformado, pues el cambio es la condición esencial de la vida–. Además, la escuela es uno de los lugares privilegiados en donde se producen específicamente cambios. Tanto si se habla en términos de aprendizaje –modificación sistemática de una conducta en

caso de repetición de una misma situación–, de formación –desarrollo en los campos intelectual, físico o moral, así como un cambio en las estructuras correspondientes a estos campos–, o de educación –acto de conducir, de guiar a un niño o a un adulto–, se trata siempre de *cambio*, de modificación, de movimiento, pues estos procesos constituyen, desde luego, lo esencial de la realidad educativa.

LAS CORRIENTES DE LA INNOVACIÓN

Marmoz, propone dos formulaciones:

- Introducir alguna novedad en un campo particular.
- Aportar algo nuevo.

Hummel plantea que se trata, pues, en cada innovación de una cierta reorientación del programa educativo, es decir que la verdadera innovación presupone unos nuevos objetivos deducidos de una investigación prospectiva.

Huberman ofrece una definición práctica: una innovación es un mejoramiento sensible, mensurable, deliberado, duradero y poco susceptible de producirse frecuentemente.

En los conceptos anteriores se aportan elementos nuevos como medida, duración, intención. Pero perpetúa la ambigüedad sobre el tipo de cambio considerado: ¿correspondería a una evolución progresiva?, ¿traduciría la noción de mejoramiento sensible, la concepción de un cambio sin ruptura ni conflicto?

El texto retoma a Guyot, planteando que:

Se registran actualmente numerosas tentativas de renovación pedagógica en las cuales se mantiene la más completa confusión a nivel de vocabulario, puesto que se habla indiferentemente de 'innovación', de 'renovación', e incluso de 'animación pedagógica'.

LA INNOVACIÓN, UN PROCESO QUE SE ORIGINA EN LA PRÁCTICA

Hassenforder califica a la innovación como *“una tentativa encaminada consciente y deliberadamente a introducir en el sistema de enseñanza un cambio con el objeto de mejorarlo”.*

También se refiere a que la innovación es más espontánea y localizada. La existencia de las innovaciones espontáneas o incluso *salvajes* permitiría esperar unos efectos duraderos gracias a sus efectos acumulativos. Su campo privilegiado será micro-social porque: *“[...] al comienzo de una innovación, existe siempre una minoría activa, de pequeños grupos, incluso aunque respondan a las demandas de la mayoría”.*

Chombart de Lauwe estima que

una innovación o se denomina o no es una innovación. La intervención desempeña un papel, pero lo



INNOVACIÓN EN LA ESCUELA: OBSTÁCULOS E IDEAS PARA EL CAMBIO

importante es que éste pueda ser suficientemente discreto, lo importante es que los que intervienen sean capaces de no imponer sus propios modelos. Es preciso que sean catalizadores y no agentes que intervengan de manera directa, que, en general, frenen la innovación.

Legrand considera tres tipos de innovación: primero plantea que

va de la periferia a la periferia. Es el de la innovación difusa que nace de la voluntad local de los mismos enseñantes y que se extiende gradualmente como un fenómeno de moda. Es primordial su comportamiento como creadores [...] o bien se generaliza rápidamente y con frecuencia desaparece con tanta rapidez como ha nacido o bien se enquistaba en unos medios restringidos formando una camarilla.



esta descripción que no deja de evocar los procesos de animación y el modelo de interacción social, recuerda el riesgo que corre una innovación espontánea que, sin método de organización y de evaluación, no llega a ninguna transformación del medio.

Surgen las preguntas sobre el origen de la innovación: ¿significa esto que la innovación sólo podría proceder de la base?, ¿no podría ser suscitada por la administración o por un organismo de investigación?

Si hablamos de la innovación de *origen exterior* que puede ser propuesta, impuesta o dirigida por una organización administrativa o de investigación pedagógica en beneficio de los utilizadores. En esta categoría, los modelos son también muy diversificados, aunque sólo sea por la diferencia del modelo de intervención: proposición, imposi-

ción, dirección. Cuando hablamos de la innovación impuesta por una organización de investigación pedagógica, Legrand plantea que *va del centro a la periferia*. Cuando un nuevo método o una nueva estructura ha sido probada en laboratorio, está destinada a ser generalizada.

Éste es el proceso clásico de la innovación en los países centralizados en donde los responsables se apoyan en la investigación. Legrand considera que este proceso conduce frecuentemente al fracaso a causa del rechazo de los enseñantes que, en la eventualidad de que lo adoptaran, le harían sufrir deformaciones.

Husén llega a conclusiones análogas en un artículo sobre "Las estrategias de la innovación en materia de educación", dice:

El cambio innovador y creador debe ser introducido por una acción voluntaria y no por la propaganda de expertos o de decretos gubernamentales, tanto si el sistema se halla centralizado como si no lo está. Gran parte de la resistencia al cambio procede del hecho de que nosotros, los expertos, los investigadores afirmamos a los enseñantes que hasta el momento se han equivocado y que desde luego deberían seguir nuestro dictamen.

stima que las innovaciones no pueden producirse en un sistema *burocrático*, en donde cada uno es responsable ante su superior jerárquico y no puede tomar decisiones sin referirse a él. Insiste para que sean así empleadas de la mejor manera posible las energías de cada uno, con el objeto de actuar sobre los procesos de creación:

Un diálogo abierto y permanente entre el enseñante, el alumno y el experto debería permitir la liberación de estas energías.

Si una innovación es impuesta por una organización administrativa, existe incompatibilidad entre dicha innovación y una cierta forma de ad-



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

ministración centralizadora, Belorgey plantea: *"La verdadera racionalidad sería considerar unos sistemas de planificación que asciendan a partir de la base y no que descienden desde una racionalidad central"*.

La disposición de *grupos intermedios* o de lugares institucionalizados que conserven estructuras flexibles y un funcionamiento cogestionario, sería el medio de preservar a la vez un mínimo de rigor organizativo que precisa la innovación y una adaptabilidad óptima de la institución, sin la cual no podría proseguirse la innovación.

Legrand trata de afejar las ventajas de la espontaneidad y las exigencias de la evaluación: se establece una dialéctica entre el centro y la periferia, dialéctica en la cual se introducen unas fases de evaluación sistemática.

Desde una visión de la evaluación se formulan unos interrogantes centrales para definir quién va evaluar, sobre qué momento del proceso. El reconocimiento de una autoridad científica o la definición de los lugares de poderes institucionales se plantea entonces con claridad: ¿quién puede decidir sobre la pertinencia de una innovación en el momento de su establecimiento?, ¿quién podrá considerarla como válida en el curso de su desarrollo? Y, finalmente, ¿quién determinará su validez o su fracaso tras su desenlace?

Legrand plantea:

La evaluación de una innovación espontánea no puede tener probabilidades verdaderas de éxito y de eficacia más que cuando la evaluación no sólo es aceptada por los innovadores sino además cuando es exigida como una ayuda reguladora para la innovación acometida.

Rasgos característicos de los enseñantes innovadores

Marmoz recuerda que la innovación es una noción militante y que sus agentes aparecen a

menudo bajo los rasgos del aventurero prudente que, en nombre del progreso no duda en recoger riesgos.

Baez estima por su parte que:

La innovación requiere frecuentemente un pionero de imaginación visionaria que esté dispuesto a lanzarse hacia lo desconocido, sin conocer perfectamente el resultado final, pero impulsado por su dinamismo impulsa al trabajo de conexión.

Así, la innovación sigue siendo una tentativa encaminada conscientemente y deliberada a introducir el cambio, pero no supone la perspectiva de planificación sistemática. Según Báez, que adopta aquí el punto de vista de Moscovici, para quien existiría una cierta contradicción en el hecho de programar la innovación.

Para Hassenforder,

el innovador medio se asemeja más al profeta, testigo de valores que le superan al poeta, eco de las aspiraciones de su época, al inventor imaginativo. Es también un hombre de acción, a cuyo necesario entusiasmo repugna el control minucioso.

Huberman aporta una respuesta: *"están convencidos de que la nueva práctica es mejor que la que está en vigor y tiene tendencia a considerar que es inútil una evaluación sistemática"*.

Participación activa de los enseñantes

Numerosos estudios reseñados definen el rol de los enseñantes como primordial. Preconizando el esfuerzo de las actitudes innovadoras, Husén piensa que:

La estrategia principal para aportar cambio e innovación ha consistido en ejercer una acción sobre los enseñantes o, en el mejor de los casos en beneficio de ellos pero jamás con ellos.



INNOVACIÓN EN LA ESCUELA: OBSTÁCULOS E IDEAS PARA EL CAMBIO

Al final de su obra *Hacia otra escuela*, Schwartz, defendiendo una estrategia de cambio, dice:

Nada se hará sin los enseñantes, piedra angular de todo cambio [...] Toda reforma será letra muerta si los profesores no manifiestan la voluntad de asegurar y de asumir los cambios de estructura necesarios.



a innovación requiere la constitución de equipos unidos y dinámicos para hacer realidad unos objetivos comunes. Preconiza también la existencia de numerosos centros de decisión que garanticen la autonomía y la responsabilidad. Ésta es también una de las conclusiones de Ferry, quien estima que el enseñante ya no puede hacer frente por sí solo a las dificultades

con las que se encuentra. Recuerda las posibilidades que ofrece el equipo para la organización de actividades interdisciplinarias o para asegurar una coordinación mejor entre los especialistas, e incluso, despierta el interés que supone para lograr seguridad, una protección respecto de la administración, de los padres o de los alumnos.

Ser productores de instrumentos pedagógicos

Así podríamos caracterizar al innovador como un difusor no sólo de ideas, sino también de producciones pedagógicas, e indudablemente se diferenciaría del animador a través de esta distinción. En efecto, la innovación se caracteriza por la elaboración de trabajos y por su comunicabilidad, es decir, el grado en que sus resultados pueden ser fácilmente demostrados y hechos visibles a todos los interesados.

Destaca sobre todo su función social, de la misma manera que su inserción en un equipo y su capacidad para constituirlo.

Kotasek indica que:

La cuestión de la formación del enseñante, que sólo ocupa un lugar marginal con relación a las grandes corrientes del pensamiento y de la experimentación pedagógicos, se halla hoy situada en el centro de la problemática teórica de la escuela y de la educación.

Finalmente, en este texto se plantea que redefiniendo la innovación se dice que: como una renovación marcada por el esfuerzo intentando concluir o crear un sistema. *Un enfoque de la cooperación entre el interior y el exterior, de diálogo, como modelo de enlace para reunir los elementos positivos de las otras perspectivas.*

LOS MAESTROS INNOVADORES EN MÉXICO

Existen profesores de educación básica pública en México que intentan desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras y actúan conscientemente para cambiarlas desde su salón de clase. Los maestros que realizan transformaciones pedagógicas en su salón de clase deben confrontar la dura rutina, la burocratización, los usos y costumbres, los mecanismos de control flexibles e incluso abiertos abusos de poder.

Se asume que los mecanismos de control son más visibles cuando un actor social —el maestro— trata de escapar de ellos, que cuando no hay esfuerzo alguno por modificar las fronteras de dicho control. Escapar del control organizacional implica ejercicio de acción política que limite el control ejercido.

En el análisis que hace Carlos Imaz propone algunas características de la vida en la escuela pública mexicana y de las estrategias de sobrevi-



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

vencia de los maestros innovadores, para la resistencia y el cambio pedagógico de la misma.

1. En un contexto de ausencia generalizada de referencias teóricas en el conjunto de los maestros, los maestros innovadores desarrollan una fuerte visión alternativa acerca de su trabajo, en la cual los niños son la preocupación central. Estos maestros expresan un fuerte rechazo hacia la práctica más tradicional y verbalizan con mucha claridad su perspectiva, su para qué. Cuentan con concepciones educativas específicas para desarrollar su trabajo, las cuales los inducen a alterar la estructura de dominación y poder tradicional en su salón de clase y abrir su trabajo a la crítica y a la reflexión.

2. En un ambiente dominado por una pedagogía de la desesperanza (Parra, 1989) los maestros innovadores tienen la convicción de que es posible desarrollar una práctica docente distinta, en beneficio de los niños y de su vida futura. Consideran que hay espacios en la estructura escolar para actuar creativamente y hacer que sea posible acercarse al tipo de maestro que quieren ser.

3. Rodeados de hostilidad, los maestros innovadores tienen una reflexión politizada de la escuela que les permite medir correlaciones de fuerzas y desarrollar políticas de alianzas y estrategias de acción, hacia actores e instancias específicos.

4. En un entorno de fuertes presiones estandarizantes, los maestros innovadores cuentan con estrategias y experiencias para la evasión de conflictos y para la ampliación de sus márgenes de acción, desarrollando lo que ellos llaman un *espacio de credibilidad*. El objetivo es reducir o eliminar las resistencias de los actores más directamente involucrados en el proceso de enseñanza y hacer manejable la situación adversa en la que trabajan. Circundan, negocian, convencen y hasta simulan para evitar confrontaciones que les son desventajosas,

pues su principal fuerza emana del trabajo realizado y requieren tiempo y espacio para hacerlo.

5. En una situación de aislamiento y abandono, los maestros innovadores desarrollan redes de solidaridad y reflexión colectiva, que les permite sobrevivir en mejores condiciones, colectivizar su experiencia, racionalizarla frente a otros y reforzar su compromiso pedagógico.

6. Dentro de la propia estructura de control, los maestros innovadores cuentan con aliados estructurales que les facilitan su accionar. Son una importante muestra de ello la falta de supervisión directa sobre el aula, la lógica burocracia de supervisión que les permite simular que siguen al pie de la letra los mandatos oficiales, mientras realizan su labor innovadora y el que los actores más inmediatos del control –director e inspector–, sean inducidos a evitar o esconder el conflicto para aparentar control ante sus superiores.

7. En una estructura corporativa, los maestros innovadores cuentan con aliados sociales que siendo parte de la escuela están fuera del control de la estructura escolar y sindical. Esos aliados son los padres y madres de sus estudiantes que son una especie de agentes libres con un motivo más poderoso para actuar en la escuela, en la educación de sus hijos.



in embargo –también plantea Imaz– la mayoría no rompe el cerco. Hay un círculo conservador que encierra a la práctica docente de la mayoría de los maestros. Este círculo impone restricciones significativas a la práctica. Una fuerte presión estructural y cultural hacia la estandarización del ser maestro; una fuerte prioridad en el control de los niños, asumiendo



INNOVACIÓN EN LA ESCUELA: OBSTÁCULOS E IDEAS PARA EL CAMBIO

do el orden y el silencio como sinónimo de trabajo educativo; una autoridad sustentada en un supuesto ser infalible, falta de colegialidad, aislamiento y abandono del docente, burocratización de la estructura escolar, bajos salarios y dobles o triples turnos son elementos centrales del cerco conservador que le da forma a la práctica docente, de la gran mayoría de los maestros de primaria pública.



Para finalizar, retomamos algunas ideas de Imbernón para decir que una posible alternativa ante esta crisis de la educación está en mirar hacia la formación institucionalizada del profesor, entendida como la autoformación de cada uno de ellos [...] La formación permanente ha de evitarse como una actividad donde el profesor tiene bastante con consumir

los contenidos y las estrategias metodológicas para ser abocados posteriormente, imitando al formador, sin intervención personal de su clase.

Formar al profesorado no es únicamente fijar criterios administrativos sino, sobre todo, establecer estrategias para que pueda reflexionar sobre su propia práctica y proponer proyectos de acción en los centros educativos. Una formación

basada en el desarrollo profesional colectivo originará una mayor innovación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Delorme, Ch., *De la animación pedagógica a la investigación-acción*, España, Narcea, 1985.
- Espeleta, J., *Sobre las funciones del Consejo Técnico: Eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria*, Documentos DIE. México, CINVESTAV-IPN, 1991.
- Imbernón, F., *La formación del profesorado*, España, Paidós-Papeles de Pedagogía, 1994.
- Imaz, C., *Micropolítica y cambio pedagógico en la escuela primaria pública mexicana*, Perfiles Educativos, No. 11, México, CISE-UNAM, 1995.
- , *¡Rompan filas! Inertía and Change in the Pedagogy and politics of Teachers. A Case Study of Public Primary School Teachers in Mexico City*, Tesis doctoral, Stanford University, 1994.
- Pulido, C., *El proyecto educativo. Elementos para una institución colectiva de calidad*, Santa Fe de Bogotá, Magisterio, 1995.
- Rockwell, E., "De huellas bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en: Rockweff, E.; Mercado, R., *La escuela lugar del trabajo docente*. Cuadernos de Educación, DIE-CINVESTAV-IPN, 1989.
- Savater, F., *El valor de educar*, España, Ariel, 1997.