

centes universitarios tener en cuenta estas tendencias para poder formar profesionales a la altura de los mercados más complejos y exigentes.

¿Cuál es el número guía de un flash y cómo se usa? En diez minutos lo averiguamos ¿Cómo podemos generar un pensamiento interesante sobre la imagen? Con muchos años de buena formación enfocada al diseño.

## La innovación como desafío para la transformación ¿Utopía o realidad?

Verónica Hlace

En su trabajo *La innovación y la organización escolar*, a modo de introducción a sus reflexiones, Juan Manuel Escudero Muñoz hace referencia a las implicancias de cualquier proyecto innovador referido a la educación:

- Innovar es deliberación, concertación y planificación. La innovación en educación requiere de una definición, construcción y participación sociales para repensar los contenidos y las orientaciones de los procesos educativos, en un momento histórico dado, a la luz de las coordenadas ideológicas, económicas y culturales del sistema social: mediante fundamentación reflexiva, crítica y deliberada, responder a cuestiones tales como por qué, para qué y sobre qué cambiar, en qué dirección, cómo y con qué recursos hacerlo, etc.

- Innovar es imaginación. La innovación en educación necesita del uso de la imaginación creadora, con disposición de los actores para indagar, descubrir, reflexionar, criticar, cambiar, transformar.

- Innovar es utopía. La innovación en educación es una tensión utópica en el sistema, las instituciones y los agentes de la educación; requiere salir de la mecánica rutinaria y lineal y no dejarse llevar por la fuerza de los hechos y el peso de la inercia.<sup>1</sup>

En este punto, resulta lícito plantear que, como reflexiona Lorenzo García A.<sup>2</sup>, a diferencia del concepto de “cambio”, la innovación es *intencional, deliberada y metódica*. Por lo tanto, no existe innovación si el cambio producido no ha sido consciente y no ha conseguido mejorar aquellas operaciones tendientes al logro de los propósitos establecidos.

El centro de la innovación educativa está situado en la institución: innovar requerirá, por una parte, del análisis del contexto general; pero, por otra y especialmente, exigirá el análisis institucional en una serie de dimensiones significativas: fines, organización, administración, tamaño, extensión, espacios, distribución de roles y tiempos, objetivos y contenidos, estilos de relación didáctica, estrategias y procedimientos metodológicos, criterios de evaluación, etc.

El análisis de las dimensiones arriba mencionadas podría llevarse a cabo a través de las siguientes modalidades de intervenciones innovadoras, cada una con grados distintos de alteración de la situación presente:

- Adición, como cambio producido por el agregado de elementos no alteradores de las partes restantes (por ejemplo, incorporación de recursos didácticos);
- Reforzamiento, como cambio producido por el afian-

zamiento y la intensificación de saberes (por ejemplo, perfeccionamiento de los profesores);

- Sustitución, como cambio producto del reemplazo de un elemento existente por un elemento nuevo (por ejemplo, egreso e ingreso de docentes);

- Alteración, como cambio producido por la variación de estructuras (por ejemplo, el tránsito de las filminas al uso de presentaciones digitalizadas);

- Reestructuración, como cambio producido por la afectación de cuestiones medulares para el funcionamiento general del sistema institucional (por ejemplo, adopción de nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje).

Sin embargo, no es fácil cambiar el rumbo de las instituciones educativas: cada intervención innovadora afectará la estabilidad característica de estas organizaciones. Una causa estrechamente vinculada a la oposición a la innovación es la permanencia prolongada de personas en un mismo cargo, razón del mantenimiento de determinadas pautas de acción e interacción con otros miembros de la institución. Además, como aspecto igualmente importante, las tensiones o desajustes producidos por las intervenciones innovadoras pueden desembocar en conflictos de diversa intensidad.

Por último, a modo de una mayor ejemplificación, otros factores de oposición a la innovación pueden estar dados por estructuras fuertemente centralizadas, jerarquizadas y burocratizadas del sistema educativo, por valores y normas sociales suficientemente arraigados y por la oposición activa de individuos y grupos tanto internos como externos a la institución.

Si bien resulta obvio concluir que la resistencia al cambio es perjudicial ante el desafío de la innovación, la reacción de las instituciones tenderá, inicialmente y en la mayoría de casos, al esfuerzo por la recuperación del estado inicial, como garantía de pervivencia y cumplimiento de la función social encomendada.

Sin embargo, es lícito argumentar que existen motivos suficientes para emprender rumbos transformadores.

La necesidad de evolucionar hacia el progreso está fundada en la insatisfacción general con la situación actual: las pretensiones de nuevos ideales, estructuras, objetivos y operaciones ponen de manifiesto la disonancia entre la realidad presente y las aspiraciones para el porvenir, causa en sí misma de la validez de la innovación como proyecto compartido.

A mayor distancia entre realidad y aspiraciones, mayor insatisfacción y mayor justificación de la necesidad de cambiar. No obstante, cabe agregar que el punto de partida ineludible será la reflexión acerca de las causas del fracaso y de la insatisfacción. Luego, la innovación deberá plantearse con un gradiente de cambio asequible según la situación actual; por último, el hallazgo de alternativas de solución podrá inspirarse en las experiencias innovadoras de otras instituciones.

En otra perspectiva igualmente válida referida al análisis de los procesos de innovación aplicados a la educación, Carr y Kemmis proponen tres grandes orientaciones epistemológicas:

- Una orientación técnica, basada en criterios de eficacia y funcionalidad para el logro de los propósitos perseguidos;

- Una orientación práctica, basada en criterios de posibilitación y facilitación de prácticas y experiencias de enseñanza-aprendizaje de mayor calidad humana y profesional para los agentes implicados.
- Una orientación crítica, basada en criterios ideológicos de valoración social tales como equidad, libertad y justicia.<sup>3</sup>

En su obra *¿Qué y cómo es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curricular*, Rosa María Torres<sup>4</sup> afirma que nuestra educación está en crisis, a causa del deterioro de su calidad, como consecuencia de la existencia de modelos pedagógicos ineficientes y obsoletos, fundados en aprendizajes repetitivos y propósitos de transmisión y acumulación de conocimientos y de homogeneización de resultados.

Ante este escenario, el replanteo del sistema educativo debe contemplar necesariamente la redefinición de sus contenidos.

Esta innovación curricular, junto a la cuestión arriba mencionada, encierra otros tres aspectos principales: administración, tecnología y formación y capacitación de los agentes educativos.

En la perspectiva de Rosa María Torres, los problemas principales del cambio curricular están referidos a una serie de deficiencias, a saber: Uniformidad de contenidos; distancia existente entre teoría y práctica; planes sobrecargados y sin articulación entre áreas o niveles; ausencia de vinculación con la realidad.

A efectos de orientar la innovación curricular, la autora propone como los lineamientos generales mencionados a continuación: Diversificación, flexibilización y descentralización del *currículum*; vinculación con las realidades locales (sus características culturales, sus necesidades económicas y sus oportunidades de trabajo); educación en valores; inclusión de temas transversales; diversidad cultural; conciencia ambiental; práctica; formación laboral.

Agregamos a estas reflexiones, otra cuestión particularmente importante: la innovación curricular nunca es exactamente quitar un *currículum* y poner otro. El *currículum* no es una idea inmaterial sino el reflejo material de una idea socialmente construida; por lo tanto, cualquier intento de innovación supone conflictos de ideas, actores e intereses.

Es decir que, más allá de la necesidad de la innovación curricular y de las características particulares de los cambios curriculares verificados para una formación determinada, su efectivización supone una serie de impactos, tanto hacia el interior como hacia el exterior de la institución educativa.

A modo ilustrativo, el docente no puede ser percibido como mero consumidor de innovaciones curriculares, sometido a los designios de planificadores y especialistas. En tanto sujeto activo del proceso de enseñanza-aprendizaje, ante el cambio podrá responder como un “adaptador racional” de la innovación, un “obstruccionista recalcitrante” o un espíritu pragmático<sup>5</sup>.

Frente a la innovación como desafío para transformar la educación y ante el cambio curricular como aspecto significativo de este proceso transformador, cabría preguntar, para concluir, si la institución educativa, en

tanto organización, y su gestión, en tanto modo de hacer para que las cosas sucedan, posibilitan (o imposibilitan) el cambio y la transformación.

En este sentido, Escudero Muñoz afirma que cualquier proyecto de cambio educativo requiere hallar o generar cierto clima organizacional como conducción indispensable para la incidencia significativa del proyecto en la práctica educativa: Una cultura institucional constituida por valores, creencias y expectativas comunes y compartidos por el conjunto de actores involucrados en el proceso educativo; liderazgo democrático; una dirección presencial, entendida como resultado del papel activo de los directores de la institución; la auto-responsabilidad; la estabilidad del personal; la planificación conjunta.

Ante las condiciones organizacionales necesarias para la innovación, Escudero Muñoz plantea la cuestión arriba presentada: ¿Es la institución educativa una organización propicia para el cambio?

Para el autor, cinco características descriptivas de la institución educativa como organización refuerzan una visión pesimista respecto de las posibilidades de implementación exitosa y de la efectividad de cualquier proyecto innovador:

- La institución educativa es una realidad socialmente construida por los miembros que la componen, a través de procesos de interacción social y en relación con los contextos en los que funciona;
- Cada institución educativa crea una cultura propia, constituida por creencias implícitas, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbologías;
- Su estructura interna aparece como “débilmente articulada” (“anarquías organizadas”);
- La cultura institucional propicia el “celularismo” (cada profesor en su aula, con sus alumnos y con su autonomía individual);
- Las tareas formalmente establecidas y el cumplimiento de las mismas constituyen los puntos de referencia más decisivos en la evaluación implícita de su funcionamiento (no existe tiempo para la autorrevisión, la reflexión y el trabajo profesional en colaboración)<sup>6</sup>.

Inés Aguerrondo, en el trabajo mencionado, propone caminos para que la institución educativa sea capaz de innovar, bajo la idea de nuevos modelos de gestión y organización institucionales<sup>7</sup>.

Por una parte, la institución educativa debe ser capaz de aprender y la gestión institucional debe ser capaz de conducir.

Esta última capacidad, sin embargo, es crucial: para la autora, el tema más difícil de encarar es la conducción del proceso de innovación; es decir, conducir la transformación de la organización es un compromiso concreto de la gestión efectiva, que tiene altos riesgos ya que debe producirse con el cambio de los modelos de gestión.

En primer lugar, para poder cambiar las bases estructurales del modelo de organización institucional, la institución educativa debe cambiar su mirada. En vez de estar centrada solamente en el pasado, debe integrar en una mirada conjunta el pasado, el presente y el futuro. Es decir, pasado, presente y futuro son la plataforma de lanzamiento del proyecto educativo-institucional.

En segundo lugar, se requiere una profunda revisión de

los procedimientos de gestión usados hasta el presente que permita ampliar las condiciones de viabilidad con que nos hemos movido habitualmente.

En tercer lugar, se deben tomar reales “decisiones”. Las decisiones, para ser realmente tales, tienen que tener algún impacto en la realidad. Si no, se quedan en meras intenciones.

Para concluir, Escudero Muñoz afirma como idea final que la innovación en educación será “siempre costosa y difícil de desarrollar con acierto”. “Como puede suponerse, una estructura organizativa de esta naturaleza resulta poco propicia para el cambio”.<sup>8</sup>

Por lo tanto (y a pesar de estas características), en estas estructuras organizacionales deben producirse adaptaciones mutuas entre los proyectos de cambio y la realidad institucional.

“Ciertamente, el rol del profesor y su preparación profesional es decisiva en la realización del cambio, pero también goza de su propia entidad el papel del grupo de profesores, la función de los directores, las funciones de apoyo de servicios externos y su organización a nivel regional o provincial. Sólo una adecuada complementariedad entre todas esas instancias y sujetos parece ofrecer algunas garantías más verosímiles para el éxito de proyectos innovadores”.<sup>9</sup>

#### Notas

<sup>1</sup> Escudero Muñoz, J., 1988: op. cit., p. 4.

<sup>2</sup> García A., L., (2001) *Las innovaciones y los cambios educativos*, Portal Educativo de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente. Ministerio de Educación del Perú (www.ciberdocencia.pe).

<sup>3</sup> Carr, W. y Kemmis, S., 1986: *Becoming critical. Education, Knowledge and action research*. Londres: Falmer.

<sup>4</sup> Torres, M. R. (1992) *¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. Quito: Instituto Fronesis.

<sup>5</sup> Contreras Domingo, J., 1990: *Enseñanza, currículo y profesorado*. Madrid: Akal.

<sup>6</sup> Escudero Muñoz, J., 1988: op. cit., p. 6

<sup>7</sup> Aguerrondo, I., 1996: op. cit., p. 9.

<sup>8</sup> Aguerrondo, I., 1996: op. cit., pp. 10 - 17.

<sup>9</sup> Huberman, M. (1983) “School improvement strategies that work: some scenarios”, en *Educational Leadership*, noviembre, pp. 23 - 27.

## ¿A qué jugamos? Un paso por el Programa de Formación y Capacitación Docente

Vanesa Muriel Hojenberg

### Una mirada retrospectiva

Llegada la instancia de enfrentar una mirada retrospectiva y en la exploración de una reflexión orgánica acerca de la experiencia vivida al atravesar el Programa de Formación y Capacitación Docente resurgió, cual recuerdo borroso y desdibujado, el presente texto. Sus primeros bosquejos, añejos ya, desarrollados de modo contemporáneo a la cursada de Introducción a la Didáctica son hoy reconsiderados, luego de una extenso letargo, desde una perspectiva renovada, resultado o ¿Por qué no? pro-

ceso aún vigente, del abordaje de las cuatro asignaturas que constituyen al ya citado programa. Es necesario aclarar que, cualquier ambición por desplegar a través de estas páginas una rendición de cuentas fragmentaria y pormenorizada de los conocimientos adquiridos en cada una de ellas, sería hoy, desde una perspectiva constructivista, utópica. El paso por cada una de las etapas transitadas ha constituido un enlace articulado, un proceso simultáneo de construcción y renovación de conocimientos que, lejos de aportar fórmulas cerradas, detona un permanente desborde de interrogantes y reflexiones...

Enfrentar la decisión de participar, de adoptar nuevamente el complejo rol de alumno, pero esta vez en el contexto de un curso de capacitación docente, exige trascender ciertos supuestos. Algunos de ellos están vinculados con la comprensión de la docencia como una actividad determinada por una cualidad innata; otros, en cambio sugieren que dicha actividad es una aptitud, una potestad adquirida por el simple hecho de tener un título profesional que involucre los contenidos disciplinares a desarrollar. En atención a estos preconceptos, cuando suena el teléfono o al recibir en mano la propuesta de cursar –en el marco del ámbito laboral académico– una serie de asignaturas orientadas a mejorar la práctica docente, se tiene, en primera instancia, la leve sospecha de que algo no está funcionando del todo bien...

¿Por qué se debiera cursar una serie de materias introductorias a prácticas que –se supone– se desarrollan por motivos naturales ó profesionales, del modo correcto? A medida que se ingresa en los complejos entramados de la didáctica, buena parte del imaginario establecido acerca de la fantasía del sentido común o profesional como columna vertebral excluyente y privilegiada del aula, se tambalea; según parece, no existe una única manera de hacer las cosas... Ante esta posibilidad la ilusión de la lógica del docente como impronta inequívoca en el aula es puesta en crisis ¿Dónde quedan, entonces, las certezas?

Con la dilución de algunas certidumbres, llegan nuevos interrogantes y la sensación de que algo fuera de estación, fuera de continuidad está por suceder: el profesor es, formalmente, alumno nuevamente... Pero ser un alumno ¿Implica renunciar en ese tiempo y lugar al rol actitudinal de docente? Por otro lado ¿Existe la hibridación entendida como docente alumno? ¿O resultará más apropiado alumno docente? Aceptar con sumisión tomar asiento más allá de la línea del escritorio del profesor no resulta, en este caso, convencional... Este sobresalto, esta alteración al hábito de un rol que se suponía adquirido, trastorna todo el paisaje...

¿Qué profesional está dispuesto a volver a ser alumno? ¿Quién quiere volver a aquellos días de trabajo en grupos formados de modo aleatorio, *power points*, gráficos y recreos efímeros? ¿Quién podrá imaginar que esos trabajos grupales, aquellos *power points* y los recreos efímeros serán, luego, temas destinados al debate y la reflexión?

### Cambio de rol

“H.R: ¿Por qué se cambia la gente de nombre?”

F.H: Por muchas razones. A veces alguien quiere cambiarse de nombre. Por educación los demás lo llaman