

La innovación y cambio para el mejoramiento escolar

María Guadalupe Gómez Malagón
Universidad Pedagógica Nacional, 2002

En el presente trabajo se revisan algunas consideraciones referidas a las conceptualizaciones que sobre innovación, cambio y mejoramiento han realizado autores como Carbonell (2001); Escudero (1988); Ferrer (1996), Fullan (1994) entre otros, con el propósito de aclarar las diferencias y similitudes que permitan compartir un marco de referencia compartido para abordar estos temas en la reflexión sobre la función directiva, ya que, efectivamente, innovación, cambio y mejoramiento, incluso reforma educativa¹ son conceptos que se vinculan y que incluso llegan a utilizarse en algunas ocasiones como sinónimos.

Algunos de los autores mencionados argumentan que las transformaciones institucionales llevan en sí mismas no sólo la innovación, sino la capacidad de cambio, lo que nos lleva a reflexionar en la importancia de lo que para algunos autores es la cualidad más importante hoy día de las instituciones educativas: la capacidad de aprender para transformarse y constituirse en organizaciones que gestionan el conocimiento y que también aprenden.²

Innovación y cambio en educación

Con el propósito de definir el término innovación y ubicar su campo de aplicación y articulación con el contexto del mejoramiento y cambio educativo, resulta sugerente la tesis

¹ Reforma educativa es un concepto central que si bien, por razones de espacio non es abordado aquí, ha de considerarse en un contexto amplio, nacional e internacional y siempre vinculado a la transformación y mejora educativa. Cfr. Tedesco, 2000.

² Entre otros, Dalin (1993) presenta una interesante experiencia de la aplicación del Programa de Desarrollo Institucional que se lleva a cabo en Noruega y en otros tantos países con la finalidad de cambiar la cultura y la organización de las escuelas de manera exitosa, hacia una organización de aprendizaje fundamentada en la investigación y en la práctica; Santos Guerra (2000) argumenta sobre la necesidad que la escuela tiene de aprender, de aprender como institución a través de un metacurrículo propio; desde la misma OCDE se analizan los retos que la escuela debe enfrentar como institución ante la nueva función del conocimiento y el aprendizaje continuo en la sociedad. (OECD, 2000).

planteada por Hargreaves, (1999) al respecto de que las reformas deberían ser complementadas con políticas serias de innovación. Más aún, este autor señala que

“Una reforma de arriba-abajo, sin una innovación de abajo hacia arriba, no creará, las escuelas que necesitamos para el mundo del mañana.....” (Hargreaves, 1999:55)

aludiendo fundamentalmente a la necesaria participación de los involucrados, de manera directa, en el cambio. Esta idea obliga a preguntarnos sobre las predisposiciones, tanto estructurales como actitudinales; las presiones y potencialidades para la innovación, así como en los diversos significados que los actores del proceso otorgan a este término.

Como concepto, la innovación representa una gama de significados variada que va desde referencias sustantivas –qué, por qué y para qué innovar– hasta referencias de tipo procesal –cómo, condiciones, mecanismos, etc.– (Tejada, 1998). Entre otras acepciones encontramos:

- Acto o proceso de innovar; introducción de algo nuevo; cambio en la manera de hacer cosas; (Webster’s New World Dictionary, MacMillan, USA, 1995);
- Mejora de algo que ya existe (Merriam-Webster’s Collegiate Enciclopedia. Merriam-Webster&Encyclopaedia Britannica eds., 2000).
- Acción o efecto de innovar, novedad. Diccionario Enciclopédico Santillana, 1992.
- Acción permanente realizada mediante la investigación para buscar nuevas soluciones a los problemas planteados en el ámbito educativo” (Diccionario de las ciencias de la educación, 1987:796).
- Idea, práctica u objeto que es percibido como novedad por un individuo o por otra unidad de adopción (Rogers, 1995).
- Es un cambio que siempre implica un mejoramiento hacia un objetivo predeterminado. La innovación siempre presupone uno o más criterios cualitativos (Dalin, 1973, en Chi-wah Fung, 1992).
- Una innovación en educación es un mejoramiento medible o evaluable que sea fruto de un proceso deliberado y logre mantenerse durante un cierto tiempo (Huberman, 1973, citado por Latapí y cols. 1997).
- Habilidad de administrar o dirigir el conocimiento de manera creativa en respuesta a las demandas articuladas del mercado y a otras necesidades sociales (OCDE, 1999).

En años recientes, este término de innovación se ha empleado en educación para dar cuenta de la capacidad de cambio y adaptación al medio que poseen los diferentes agentes educativos y las propias escuelas, casi siempre aludiendo a una acción planificada con propósitos de transformación y mejoramiento de la calidad educativa. De igual manera, por cambio entendemos el cambio educativo como cualquier modificación no evolutiva que se produce en la realidad educativa. (Tejada, 1998).

Los primeros usos de la innovación como referente educativo se ubican a fines de los 60 (Fullan, 1994; Tejada, 1998; Cros, 1999) en el contexto de la crisis mundial de los sistemas educativos modernos que no pudieron transformarse a la par de los rápidos cambios en la producción de los países desarrollados que tuvieron lugar a fines de los 50. Coincidimos en que el problema central de esta crisis educativa lo constituyó la interrelación entre el cambio, la inadaptación y el desequilibrio que al no haber sido resuelto desde los sistemas educativos generó desconfianza de la sociedad sobre la relevancia de aquello que era enseñado y aprendido (Coombs, 1985).³

Esta situación requería la generación de transformaciones profundas referidas básicamente a innovaciones en los currículos, las formas de enseñanza y más tarde hacia la organización y la gestión educativas. (Fullan, 1994; Coombs, 1985; Ghilardi, 1990; Elmore, 1990).

Es importante mencionar que el contexto disciplinario en el que surge la innovación, vinculada al cambio y la reforma educativa, es el de la administración, cuyo marco de referencia sistémico centra esfuerzos en la innovación y transformación de las organizaciones.⁴

Si bien la innovación educativa es un término con muchas acepciones ante el cual constantemente educadores e investigadores hacen usos particularmente diversos, ya que se

³ Para una documentación más amplia de la interpretación de la crisis educativa destacada por este autor y una lectura a partir de ello, de la crisis de la educación en México, consultar: Gómez, 1996.

⁴Cfr. con Elmore (1990) que ofrece un análisis de las reformas y reestructuración de las escuelas a partir de elementos conceptuales, políticos y organizativos.

le vincula con reformas, mejoramientos, cambio o simplemente con transformaciones aparentes en la vida escolar, conviene ubicar el significado que damos a este concepto en el contexto del mejoramiento de las escuelas de educación básica.

Desde el marco conceptual de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, (OCDE),

“Por innovación o mejoramiento se entiende un plan deliberado para mejorar la escuela que tenga un claro inicio y un conjunto identificable de cambios que muevan la escuela hacia una organización de aprendizaje. Los cambios pueden ser innovaciones o no y pueden haber sido aplicados gradualmente a través del tiempo o concentrados en un lapso corto... Las innovaciones deberán ser amplias para la escuela, pero referidas al currículo, a la enseñanza, al desarrollo del personal, involucramiento local y de la comunidad, recursos, continuidad del aprendizaje, o a los componentes espaciales o temporales de la enseñanza y del aprendizaje. Las innovaciones deberán conducir o tener el potencial para inducir mejoras significativas en la calidad de la educación, en sus costos o en la equidad de acceso.” (OCDE, 2000).

Esta definición de innovación que implica en sí misma un mejoramiento de la escuela, remite a una transformación que puede responder o no a un planteamiento institucional incluido o no, en una reforma. Los otros dos elementos importantes los representan el cambio deliberado y el plan como estrategia con inicio y fin explícitos, ambos elementos representan los criterios mínimos de casi todo proyecto escolar.

Cuando los educadores nos preguntamos: ¿cómo mejorar las escuelas a través de la conducción de un proceso de cambio eficaz? realizamos un proceso de búsqueda y construcción de respuestas que lleva implícita la intencionalidad de transformar-mejorar las instituciones educativas o las escuelas, según se trate de una visión amplia o particular. Este proceso puede tomar cauces con diferentes perspectivas conceptuales de acuerdo con el nivel de análisis que cada uno realice, ya sea desde una perspectiva personal, local, regional, nacional o más amplia, o bien desde perspectivas más propositivas (factor fenomenológico o motivacional, planteado por Fullan, 1994) vinculadas a la respuesta a demandas externas, o deseos e intereses individuales o compartidos.⁵

⁵ Aquí resultan interesantes las conclusiones aportadas por el estudio: Observatorio Europeo de Innovaciones en las que se concluye la existencia de una amplia gama de connotaciones sobre el término innovación, no sólo de país a país, sino entre personas de un mismo país que dan cuenta de reacciones intelectuales y emocionales diferentes y hasta opuestas (Citado por Cros, 1999)

En términos generales, los diversos significados que se atribuyen a las innovaciones están directamente relacionadas con la idea de cambio, ya sea de conducta, actitudes, aproximaciones, estrategias o incluso formas de pensamiento. Consideramos relevante en el estudio de la gestión educativa explicitar que este término del cambio, se asocia de manera directa con la implementación y requiere la ubicación del sentido o finalidad de para qué es el cambio, qué es y cómo funciona. Esta preocupación por el aspecto fenomenológico del cómo perciben los agentes escolares el cambio ha sido fundamental en las experiencias transformadoras tanto exitosas como no exitosas, aunque a decir de Fullan (1994:14).

“El descuido de la fenomenología del cambio –es decir, ¿cómo experimentan las personas realmente el cambio a diferencia del propósito inicial del mismo?– se encuentra en el fondo de la espectacular falta de éxito de la mayoría de las reformas sociales.”

Resulta claro que para que una innovación, que lleva implícita la idea del cambio, sea efectiva, depende de múltiples factores y condiciones; de manera particular entre otros, se ha destacado el papel que los maestros y los directivos cumplen como factores clave definitivos del cambio educativo y de la mejora de la escuela (Hargreaves, 1999; Sirotnick, 1995). Es a los directivos a quienes de manera particular corresponde responsabilizarse de las tomas de decisión respecto de las innovaciones, sean cualesquiera las consecuencias o el impacto que estas tengan en el proceso educativo.

“Crear el conocimiento para generar una innovación radical en el nivel escolar incluye considerables tomas de decisión riesgosa sobre si la innovación es adecuada para el reto enfrentado. Ni las autoridades, ni los ministerios de educación toman esos riesgos, son los directores y los maestros los que calculan esos riesgos sobre si se adoptan las nuevas escuelas o nuevas prácticas. Puede ser una experiencia penosa o estimulante” (Hargreaves, 1999:55).

Para Escudero (1988), el cambio y la innovación en educación están vinculados al concepto clave de *organización escolar*, ya que cualquier proyecto de innovación y cambio educativo requieren de una cierta organización como condición indispensable para que efectivamente los procesos educativos mejoren. Desde esta perspectiva, también se asume que en la base de estos procesos de innovación y cambio existe una compleja red de variables en el ámbito de la escuela como organización que se expresan a través de la cultura o *ethos* de la escuela y que son los determinantes de éxito o fracaso de las

transformaciones o mejoramientos que se proponen. A partir de estos señalamientos, este autor enumera algunas características que a su juicio perfilan la naturaleza compleja de las innovaciones educativas (IE):

- La IE es un proceso de definición, construcción y participación social.
- Debe pensarse como una tensión utópica en el sistema educativo, en las escuelas, en los agentes educativos
- Significa más un proceso de capacitación y potenciación de las instituciones educativas y sujetos que una simple implantación de algo nuevo o diferente
- No puede agotarse en sólo enunciaciones de principios o buenas intenciones
- Requiere la articulación de procesos y el establecimiento de una estructura de roles complementarios (Escudero, 1988)

Una posición diferente y bastante sugerente con respecto al cambio en las escuelas es la que plantea Hutmacher (1999) quien propone pensar en las constantes que están en la base de todo cambio en las escuelas más que pensar en el cambio en sí mismo:

“...mientras las profundas transformaciones de las décadas recientes dan la impresión de que todo ha cambiado y nos llevan a creer que las escuelas del mañana serán muy diferentes de las de hoy, una preocupación por el cambio nos requiere un análisis más completo. La evaluación de aquello que permanece constante debe tomarse en cuenta y en muchas maneras” (Hutmacher, 1999:31).

Ese autor plantea el análisis de las constantes en los cambios con base en una doble fundamentación: por un lado, el que ‘virtualmente no hay cambios sin constantes’ y por el otro, que es necesario ‘distinguir los cambios fundamentales de los superficiales’. En el primer caso, Hutmacher, apunta a que las cosas que han permanecido ante tantos cambios, tienen un significado importante que hay que conocer y valorar para su proyección y mejoramiento a futuro; en el segundo, sugiere estar atentos a aquellos cambios superficiales que hacen que las cosas permanezcan igual por lo que representan en sí mismas constantes, y también a aquellos cambios que realmente son de nivel superior y que modifican el orden prevaleciente. Este orden de ideas nos deja la inquietud de preguntarnos sobre ¿Qué cambia y qué permanece constante?

Mejoramiento escolar

Actualmente se cuenta con un vasto conjunto de conocimientos sistematizados sobre los procesos que ocurren tanto al interior de las escuelas, como en relación con el medio y contexto que las circunda. Entre las perspectivas teórico metodológicas de investigación y de intervención desarrolladas durante los últimos años con este fin, encontramos los estudios etnográficos; investigaciones sobre escuelas efectivas y estudios sobre el mejoramiento escolar.

Los trabajos sobre los procesos escolares desde la perspectiva etnográfica son ampliamente conocidos y desarrollados en nuestro contexto nacional (Ezpeleta, 1986, 1991a, 1991b; Rockwell y Ezpeleta, 1983; Rockwell y Mercado, 1986; Sandoval, 1985, 2000; Pastrana, 1997; entre otros.) y han dado cuenta de un buen número de procesos y elementos sobre la vida en las aulas, en las escuelas y de su contexto que han tenido un peso específico en el proceso mismo de mejorar las escuelas y en lo que se constituyó como política educativa de anteriores administraciones sobre la elevación de la calidad del servicio educativo que en ellas se imparte.

La literatura sobre las escuelas efectivas y sobre el mejoramiento escolar, cuyos orígenes y desarrollo se ubican en el contexto internacional (Reino Unido; EUA; y Canadá) surgió desde planteamientos teórico metodológicos diferentes; actualmente podemos observar propuestas en las que se intenta integrar ambas perspectivas para consolidar estrategias de investigación e intervención de estructuras efectivas para el mejoramiento y la innovación en las escuelas.⁶ Con este fin se han propuesto diversas estrategias para establecer guías de acción que básicamente incluyen la características clave de las escuelas efectivas o exitosas mediante las cuales las escuelas pueden transformarse ellas mismas y además utilizar desarrollos de investigaciones y asesoramiento externo (Lambert, 1995; Girard y Koch, 1996; Joyce, B. y cols., 1999; Woods et al, 1997; Sammons, 1994; Mortimer, 1995).

Desde nuestra perspectiva, consideramos el mejoramiento de las escuelas como un concepto íntimamente vinculado a la innovación, en donde son tan relevantes las diversas

referencias que aportan los mismos responsables del proceso (directivos, maestros, estudiantes y padres) así como los aspectos de infraestructura y organización de la escuela.

A nuestro juicio, a la luz de la información revisada, una reflexión sobre la práctica de la función directiva, requiere de un marco referencial para el análisis e interpretación de los datos resultantes, que incluye la redefinición de la gestión escolar en y para el cambio a partir de las innovaciones. Esto significa considerar:

- a) La existencia de diversas dimensiones del cambio educativo (sociales, valorales, individuales, grupales, etc.) que cobran significados diferentes en razón de las conexiones entre los niveles de las innovaciones, el significado y la acción individual y colectiva en las situaciones cotidianas.
- b) El papel primordial que juegan los aspectos fenomenológicos que traen consigo los cambios educativos, y que al interpretarse como invariantes educativas que tienen lugar ante los cambios y ante las reacciones de otras personas, posibilita el considerar, entre otras estrategias, el ampliar la gama de significados de los rechazos al cambio. Ello representa considerar la posibilidad de que las personas que no coinciden con el cambio o se oponen aparentemente a estas transformaciones, pudiera ser, sensu Fullan (1994), que realmente no se oponen a él, sino que desconocen cómo lidiar ante las nuevas situaciones.¹²
- c) La necesidad de desarrollar políticas de innovación que den concreción a las reformas educativas y conduzcan el cambio, es decir, desarrollar estrategias para crear las oportunidades de transformación y apoyar con los recursos disponibles y acompañar a las escuelas en las acciones y procesos para que tengan, por ellas mismas, la capacidad de crear su propio conocimiento como respuesta a los retos que enfrenta.

⁶ Para una información detallada sobre las características de ambas escuelas en el contexto de los tres países antes mencionados consultar: Sammons, 1994; Stoll, L. (1992); Stoll, L. y Fink, D. (1996); Reynolds, y cols. (1996); Gray, (2000); Hargreaves, A. (2001).

⁷ Este resulta un planteamiento que difiere del tradicional punto de vista de la resistencia al cambio desarrollada desde perspectivas psicoanalíticas de grupo y organización (Bleger, 1982).

BIBLIOGRAFÍA

- Bleger, J. (1982). "Psicología de la conducta". Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Carbonell, J. (2001). La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Ed. Morata, Madrid.
- Chi-wah Fung, A. (1992). "Management of Educational Innovation: The Case of Computer-Aided Administration" PhD Thesis. London, UK. IOE.
- Coombs, P.H. (1985) The world crisis in education, New York, Oxford University Press.
- Cros, F. (1999). "Innovation in Education: Managing the Future?" in: *Innovation Schools*. Center for Educational Research and Innovation. Paris, OECD.
- Dalin, P y cols. (1993). Changing the school culture. Cassel eds., Londres. 1ª ed. inglesa. (1ª versión alemana y noruega: 1991)
- Elmore, R. y cols. (1998). "La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa". México, Fondo de Cultura Económica. (2ª reimpresión en español, 1ª ed. inglesa: 1990)
- Escudero, JM. (1988). "La innovación y la organización escolar". En: *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid, Narcea.
- Ezpeleta, J. (1986). "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción". México. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. (Cuadernos de Investigación Educativa, 20)
- Ezpeleta, J. (1991a). "Escuelas y maestros. Condiciones de trabajo en la Argentina". Buenos Aires, Centro editor de América Latina, UNESCO.
- Ezpeleta, J. (1991b). "Sobre las funciones del Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria". México. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Ezpeleta, J. (1994). "Hacia una nueva gestión en la escuela". En: *¿Hacia dónde va la educación pública? Memoria del Seminario de análisis sobre la política educativa nacional*. Tomo II. México, D.F. FSNTE.
- Ferrer, F. (1996). "Los docentes, la gestión de la escuela y la innovación educativa". Ginebra. Informe del Bureau International d'Education.

- Fullan, M. (1994). "La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental". En: *Revista de Educación*, núm. 304, pp. 147-161.
- Ghilardi, F. (1993) *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona. Gedisa.
- Girard y Koch, (1996). "Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores". Granica. Barcelona.
- Gray, J. (2000). "Causing Concern but Improving: "A Review of Schools' Experiences". Research Report Núm. 188. London, Crown Co.
- Hargreaves, D. (1999). "Schools and the Future: the Key Role of Innovation" in: *Innovation Schools*. Centre for Educational Research and Innovation. Paris, OECD.
- Hargreaves, A. (2001). "A Capital Theory of School Effectiveness & Improvement". In: *British Educational Research Journal* Vol. 27, No 4.
- Hutmacher, W. (1999). "Invariants and Change in Schools and Education Systems" in: *Innovation Schools*. Centre for Educational Research and Innovation. Paris, OECD.
- Joyce, B. y cols. (1999). *The New Structure of School Improvement. Inquiring Schools and Achieving Students*. Open University Press. Buckingham.
- Lambert, L. et al. (1995). "The Constructivist Leader". New York, Teachers College Press. Columbia University.
- Latapí, P. (1997). "Tiempo educativo mexicano IV". México, Universidad Autónoma de Aguascalientes/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mortimer, P. (1995). "Effective schools: current impact and future potential". The Directors Inaugural Lecture delivered at the Institute of Education, University of London, 7th February 1995. London, IOE, University of London.
- OECD (1999). "Education Policy Analysis". Centre for Educational Research and Innovation. Paris, OECD.
- (2000). "Schooling for Tomorrow. Learning to bridge the digital divide". Centre for Educational Research and Innovation. Paris, OECD.
- Pastrana, L.E. (1997). "Organización, dirección y gestión en la escuela primaria". Tesis de maestría. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. (Tesis DIE, 24)
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., and Lagerweij, N. (1996). "Making Good Schools. Linking school effectiveness and school improvement". London, Routledge.

- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. México". Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. (Documentos DIE, 1)
- Rockwell, E. y Mercado, E. (1986). "La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates". México. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. (Cuadernos de Educación).
- Rogers, EM. (1995). "Diffusion of Innovations". 4th ed. New York. The Free Press.
- Sammons, P. (1994). "Findings from School Effectiveness Research: Some Implications for Improving the Quality of Schools" In: Ribbins, P. & Burrige, E. (eds). London: Cassell.
- Sandoval, E. (1985). "Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos". Tesis de maestría. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. (Tesis DIE, 3)
- ___ (2000). "La trama de la escuela secundaria: instituciones, relaciones y saberes". México, Ed. Plaza y Valdez-UPN.
- Santos Guerra, MA. (2000). "La escuela que aprende". Madrid, Morata.
- Sirotnik, K. (1994). "La escuela como centro del cambio". En: *Revista de Educación*, núm. 304, pp 7-30.
- Stoll, L. (1992). "Making schools matter: linking school effectiveness and school improvement in a Canadian school district". PhD. Theses. London, IOE.
- Stoll, L. y Fink, D. (1996). "Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement". Buckingham: Open University Press.
- Tedesco, JC. (2000). "Desafíos de las reformas educativas en América Latina", En: *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Año XII, núm. 34, sept., pp. 22-24.
- Tejada, J. (1998). "Los agentes de la innovación en los Centros Educativos (Profesores, directivos y asesores)". Granada, Ed. Aljibe.
- Woods, P.; Jeffrey, B.; Troman, G.; and Boyle, M. (1997). "Restructuring Schools, Reconstructing Teachers. Responding to Change in the Primary School". Great Britain, Open University Press.