

CONTEXTOS

Arte de tapa

Carlos Pascual - Área Gráfica
Departamento de Producción Audiovisual

Arte y diagramación

Susana Molina

Diseño de página web

Gustavo Gaumet

Impresión

Departamento de Imprenta y Publicaciones UNRC

Ilustración de tapa:

© 1998, by Universidad Nacional de Río Cuarto

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de Río Cuarto

Agencia Postal 3 X5804ZAB Río Cuarto, Córdoba Argentina

Tel. y fax: 0358 4676285

Página web: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/contexto.html>

Derechos reservados. ISSN. 1514-2655

Tirada: ejemplares

Se autoriza la reproducción total o parcial en cualquier sistema citando la fuente. Por razones editoriales se solicita a los que hagan uso de esta franquicia para las citas y referencias, que informen al Comité Editor de Contextos de Educación por correo postal o electrónico.

Los contenidos y opiniones de los artículos son responsabilidad de los autores.

Universidad Nacional de Río Cuarto
Facultad de Ciencias Humanas



CONTEXTOS

Directora

Alicia Vázquez

Comité Editor

Marhild Cortese

Graciela Domínguez

Viviana Macchiarola

Mónica Valle

Comité Científico

Germán Cantero - Universidad Nacional de Entre Ríos

Jorge Canteros - Universidad de Buenos Aires

Francisco Javier Corbalán Berná - Universidad de Murcia, España

Cristina González - Universidad Nacional de Córdoba

Marina Juárez - Universidad Nacional de Río Cuarto

Alicia María Lenzi - Universidad de Buenos Aires

Elisa Lucarelli - Universidad de Buenos Aires

María Angélica Möller - Universidad Nacional de Córdoba

Mariano Narodowski - Universidad Nacional de Quilmes

María Cristina Rinaudo - Universidad Nacional de Río Cuarto

Eduardo Sánchez Martínez - Universidad Nacional de Córdoba

Julia Marta Silber - Universidad Nacional de La Plata

Dora Elsa Sosa - Universidad Nacional de San Luis

Mirta Tarasconi - Universidad Nacional de San Luis

Felipe Trillo Alonso - Universidad de Santiago de Compostela, España

María Ester Ziade - Universidad de Buenos Aires

Lista de Revisores

Mgter Cristina Boiero - Universidad Nacional de Río Cuarto

Dra. Clide Gremiger - Universidad Nacional de Río Cuarto

Lic. María Elena Isaía - Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Río Cuarto

Mgter Susana Lirusso - Universidad Nacional de Córdoba

Mgter Alba Loyo - Universidad Nacional de Río Cuarto

Mgter María del Carmen Novo - Universidad Nacional de Río Cuarto

Mgter. Pablo Rosales - Universidad Nacional de Río Cuarto

Dra. Diana Sigal - Universidad Nacional de Río Cuarto

Índice

Agradecimientos	6
Editorial: Sobre el sentido de la educación	7
Sobre el sentido de reconocimiento Discurso del Dr. Gustavo Ortiz al recibir el título de Doctor Honoris Causa	
Autores invitados	
La producción gráfica en la clínica psicopedagógica	21
Analia Wald	
Análisis de la identidad de los gestores académicos en la universidad desde una perspectiva sociocultural de género	29
Ibis Álvarez Valdivia, Margarida Bassols Puig, Anna Cros Alavedra, Carles Monereo Font y Guillem Sala Lorda	
Alfabetización gráfica. La apropiación de las tablas como instrumentos cognitivos	65
Eduardo Martí, Esther Pérez Sedano y Carla Aular de la Cerda	
Artículos	
La universidad como fuente de desarrollo personal y profesional	81
Rosa María Méndez García	
Neurociencias y educación	98
Analia Uva	
Caracterización de las innovaciones e implicancias para su planificación	109
Viviana Macchiarola y Ana Lucía Pizzolito	
El entorno educativo de la alimentación en el jardín maternal	124
Susana Divito y Sonia Berón	
La educación preventiva en el jardín maternal	138
Susana Divito	
Reflexiones	
Metamorfosis de la utopía	157
Abelardo Barra Ruatta	
Tesis de Posgrado	
Maestría en Educación y Universidad	167
Especialización en Docencia Universitaria	178
Trabajos Finales de Licenciatura en Psicopedagogía	188
Reseñas	192
Información	194
Pautas	197

Caracterización de las innovaciones e implicancias para su planificación

Viviana Macchiarola, Ana Lucía Pizzolito

Viviana Macchiarola

Doctora en Educación. Profesora Adjunta,
Departamento de Ciencias de la Educación.
Facultad de Ciencias Humanas

E-mail: vmacchiarola@rec.unrc.edu.ar

Ana Lucía Pizzolito

Licenciada en Psicopedagogía. Becaria del
CONICET.

E-mail: apizzolito@hum.unrc.edu.ar

Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36, km. 601
(X5804BYA) Río Cuarto, Córdoba, Argentina

Los procesos de cambio e innovación en las instituciones educativas han sido objeto de análisis e investigación desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas. No obstante, la crisis de las instituciones educativas, las barreras a los procesos de cambio, el deterioro de la calidad y la inequidad de la educación siguen siendo problemáticas que preocupan a políticos, investigadores, educadores y a la sociedad en general. Profundizar en el análisis del significado de las innovaciones, en sus condiciones de producción y en sus procesos de planificación y gestión puede ser una contribución para quienes apuestan a ellas como medios para la mejora educativa.

El propósito de este artículo es analizar características de las innovaciones pedagógicas identificadas a partir de investigaciones y experiencias en el campo de la planificación y el cambio educativo. Se realizan, luego, algunas consideraciones acerca de las implicancias de estas características en la planificación y gestión del cambio educativo.

INNOVACIONES EDUCATIVAS. ALGUNOS ELEMENTOS PARA SU CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERIZACIÓN

Las *innovaciones pedagógicas* pueden entenderse como un conjunto de procesos complejos, tendientes a la resolución de problemas o mejoramiento de la calidad de la enseñanza, que implican rupturas con prácticas preexistentes y cambios en las creencias, supuestos o teorías subyacentes que sustentan tales prácticas (Lucarelli, 2006; Carbonell, 2002; Vogliotti y Macchiarola, 2003; Bolívar, 1999; Angulo Rasco, 1994). La innovación constituye introducción de novedad en diversas dimensiones de las instituciones educativas, pudiendo conllevar cambios en el aula, en los aspectos organizativos, en la cultura escolar y en los componentes propios de la comunidad educativa. Las innovaciones se caracterizan por estar constituidas por elementos ideológicos, cognitivos, éticos y afectivos, pudiendo éstos adquirir la cualidad de ser explícitos u ocultos (Carbonell, 2002). Son constitutivas de los procesos de desarrollo de los establecimientos como instituciones y de la formación profesional de los docentes.

Tal como se puede apreciar en la definición presentada, las innovaciones constituyen un tipo particular de *cambio*, el cual fue precisado por Bolívar (1999) como un "concepto descriptivo" que implica modificaciones en las "formas, cualidades o estados" de los procesos educativos. El cambio no necesariamente implica planificación previa; puede darse como consecuencia de una serie de acontecimientos o situaciones contextuales que se desenca-

denan inesperadamente o por medidas impuestas desde la administración (Bolívar, 1999).

Por su parte, las innovaciones constituyen procesos intencionales y deliberados que tienen como propósito la introducción de una mejora -compromiso ético-, teniendo como base aspectos morales. Implican cambios cualitativos y profundos, denotando modificaciones en las dimensiones pedagógicas y organizativas de los establecimientos educativos, generados desde instancias de base, en respuesta a las propias inquietudes, problemáticas y/o necesidades que se reconozcan al interior de instituciones, asociaciones de profesionales o profesores individuales (Bolívar, 1999). Los procesos innovadores “requieren de un cierto “desaprendizaje” y “reaprendizaje”, que crean incertidumbre y que cuestionan las competencias para desempeñar los nuevos roles que los agentes de cambio adoptan para llevarlos a cabo (Fullan, 2002: 4).

Desde la perspectiva de Angulo Rasco (1994), la conceptualización de las innovaciones implica tres dimensiones: a) invención, creación de algo hasta el momento desconocido; b) capacidad de percibir lo creado como nuevo; y c) la asimilación de lo novedoso.

Fernández (2004) sostiene que la innovación no siempre conlleva al cambio institucional. Este último supone que la ruptura de modos habituales de operar impacten sobre la identidad institucional y consecuentemente alteren “las tramas de sostén psíquico de la pertenencia subjetiva”, poniendo en cuestionamiento “lo nuclear de la institución” (Fernández, 2004: 3). Lucarelli (2004) agrega que el concepto de ruptura permite ver a la innovación como una interrupción producida frente a un comportamiento reiterado en el tiempo en donde es posible relacionar el nuevo modo de operar con las prácticas ya existentes por medio de “mecanismos de oposición, diferenciación o articulación” (Lucarelli, 2004: 3). La autora sostiene que esta manera de entender a los procesos de innovación como ruptura remite al contexto áulico, donde el triángulo didáctico se encuentra en constante vinculación -docentes, alumnos y contenido curricular-. Es aquí donde se considera importante prestar atención a la manera en que se altera la habitual relación docente-alumno-contenido, y cómo los sujetos que aprenden son pensados como tales.

En vinculación a lo anterior, se hace necesario concebir a la innovación, desde un punto de vista histórico y situacional, como una *práctica contextualizada*, es decir una práctica que debe entenderse en relación con los aspectos concretos que la encuadran. De esta manera, el escenario áulico se extiende al entorno institucional y social e involucra a los factores parti-

culares que caracterizan a los sujetos de la innovación. En relación a ello, y desde una perspectiva crítica, Lucarelli (2004) expresa que:

“la innovación implica protagonismo en las prácticas de enseñanza y de programación de la enseñanza, en sus relaciones con el afuera, con la profesión o con otras acciones más allá de la enseñanza; rupturas en las prácticas habituales que se dan en el aula de clase, a partir de la búsqueda de resolución de problemas, afectando, o pudiendo afectar, de alguna manera, el conjunto de las relaciones de la situación” (Lucarelli, 2004: 7).

Continuando con la misma línea teórica, la innovación implicaría otro aspecto esencial, cual es el *protagonismo* propio de los procesos de planificación y gestión de las nuevas prácticas educativas. Este rasgo refiere al componente creativo de las nuevas estrategias de enseñanza y de las maneras de desempeñarse en el contexto de enseñanza-aprendizaje. Involucran producciones originales en su contexto de realización, producidas y llevadas a cabo por grupos de sujetos a lo largo de todo el proceso. Remite a la relevancia de la influencia de los actores en la planificación, desarrollo y gestión de las innovaciones (Lucarelli, 2004).

Fullan (2002) plantea algunas cuestiones que permiten continuar pensando en los procesos de cambio, sus características e implicancias:

“Si el cambio pretende tener éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado tanto de lo que cambiar como del modo de hacerlo. Sin embargo, es difícil resolver el problema del significado cuando afecta a un gran número de personas. Tenemos que saber cómo es el cambio desde el punto de vista del profesor individual, el estudiante, los padres y la Administración si queremos entender las acciones y las reacciones de cada uno; y si queremos comprender en su totalidad toda la escena, debemos combinar el conocimiento conjunto de todas estas situaciones individuales con el entendimiento de factores organizativos e interorganizacionales, los cuales influyen en el proceso de cambio, tales como Departamentos de Gobierno, las Agencias intermedias, las Universidades, las Federaciones de profesores, los sistemas escolares y la interacción de los centros” (Fullan, 1982 en Fullan, 2002: 6).

Aunque no todo cambio implica mejora, toda mejora implica un cambio; en vinculación con ello, Fullan (2002) señala la necesidad de comprender profundamente los problemas que originaron a la innovación, así como también atender a los modos o estrategias que intentan hacer frente a la situación a cambiar, para lograr la mejora educativa.

Si el concepto de innovación conlleva el de mejora, advertimos que este último no es un concepto descriptivo sino intrínsecamente valorativo o normativo: encierra un juicio de valor al comparar un cambio o resultado con estados previos y en función del logro de ciertas metas educativas, de cier-

tos parámetros o normas o referentes de lo que resulta bueno o deseado. De aquí entonces la carga ideológica, relativa y esquiva del significado de innovación y el carácter interpretativo que tiene todo cambio.

Asimismo, al hablar de cambio, resulta imposible pensarlo fuera de la tensión que se genera entre procesos instituidos e instituyentes, esto es procesos conservadores y transformadores propios de la dinámica de las organizaciones educativas. En la naturaleza de las instituciones se encuentra presente la “generación de lo diferente” entrando en un juego de tensión con la repetición. Coexisten “aspectos que desencadenan novedad (provocadores de cambio) y aspectos que procuran anularla (organizadores de la repetición)” (Fernández, 2004: 2-3). Esto es, toda institución expresa la necesidad de mantener fijo lo que está, pero a la vez busca su transformación para permitir que surja lo que se encuentra en potencia (Fernández, 2004).

En relación a lo anterior, las innovaciones pedagógicas son concebidas como objetos complejos, atravesados por múltiples dimensiones que las configuran y modelan. Como tales, los procesos de cambio se encuentran influidos por el contexto político, económico, cultural, ideológico y psicológico en el que se encuentran inmersos. Los planos políticos y las instituciones, con sus ideologías y decisiones, el entramado de reglas, tácitas y explícitas, que organizan a los centros y las concepciones de los agentes institucionales son elementos que repercuten en la materialización de las transformaciones educativas, siendo éstas mismas las que, a su vez, influyen en los planos antes mencionados, en un intento de relación dialéctica. Considerando esa multidimensionalidad, podemos decir que en los procesos de innovación se articulan complejas relaciones entre representaciones (sujetos), prácticas educativas (acciones) y contexto institucional (estructura). Toda esta compleja red de relaciones se sintetiza en palabras de Fernández (2004), quien lo expresa del siguiente modo:

“En la medida en que el espacio institucional (...) se ve protegido por una frontera más o menos permeable del espacio social mayor, inicia un movimiento histórico de creación (...). Produce hechos que se inscriben en alguna memoria y se convierten en tradiciones; genera modos de tratar y hacer con su especial realidad material; origina mecanismos que sostienen y defienden su singularidad. Se convierte en escenario de la consolidación paulatina de una cultura y un estilo instituido que al mismo tiempo expresa, desmiente la universalidad de la institución que dice representar” (Fernández, 2004: 2).

Desde el enfoque que se plantea, y adhiriendo a los postulados de la autora antes mencionada, la institución es pensada como un “marco social regulador -externo e internalizado- de los comportamientos individuales y de su vivencia subjetiva” (Fernández, 2004: 2). De esta manera, las institucio-

nes se expresan en diversos ámbitos de análisis (sujetos, proyectos educativos) conformando la trama de relaciones sociales (Fernández, 2004).

Sintetizando, el cambio referiría al campo de estudio que pone atención en la interacción entre tradición y transformación, viejas prácticas y nuevas alternativas (Romero, 2006) y la innovación sería entendida como “el proceso de cambio instituyente, emergente, descentralizado, de impulso interno” (Romero, 2006: 34), que tiene como intención producir mejoras en determinados aspectos educativos.

LA INNOVACIÓN COMO CAMBIO EN LAS REGLAS CONSTITUTIVAS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Las prácticas pedagógicas son acciones sociales intencionales. Como tales, están regidas por reglas o principios que se construyen en la interacción social, que son reconocidas intersubjetivamente y dan direccionalidad a los comportamientos (Habermas, 1997).

Al respecto dice Habermas:

“Las normas tienen un contenido semántico, justamente un sentido que siempre que un sujeto capaz de entenderlo las sigue, se ha convertido en razón o motivo de un comportamiento; y es entonces cuando hablamos de una acción. Al sentido de la regla responde la intención de un agente que pueda orientar su comportamiento por ella. Sólo a este comportamiento orientado por reglas lo llamamos acción; sólo de las acciones decimos que son intencionales” (Habermas, 1997: 21).

La intencionalidad es condición necesaria de la acción. Intencional es el comportamiento regido por normas o reglas que predominan en virtud de significados construidos intersubjetivamente.

El conjunto de formas, normas y reglas que regulan, organizan o gobiernan el trabajo de la enseñanza, en tanto acción social intencional, conforman lo que Tyack y Cuban (1995) han llamado la gramática de la escuela. Se trata de un conjunto de tradiciones, reglas de juego, sedimentadas a través del tiempo, aprendidas mediante la experiencia y que gobiernan los modos de pensar y hacer de los actores institucionales. Por ejemplo, son reglas que constituyen la gramática escolar la organización de los espacios y tiempos, la graduación de los aprendizajes, la diferenciación del currículo en asignaturas. Así como la gramática organiza la lengua y sus significados, la gramática escolar organiza y da sentido a los procesos educativos. Conforman la estructura profunda e implícita o no consciente de las instituciones y genera, orienta y organiza las prácticas. Los actores institucionales actúan de acuerdo a

las reglas gramaticales sin ser conscientes que lo hacen; son reglas naturalizadas, implícitas, formas de vida, interpretaciones vividas o un *know how* implícito (Ryle, 1967). Son formas culturales que constituyen estructuras profundas de sentido dando identidad a las prácticas e instituciones.

Operan a la manera que lo hacen los paradigmas (Kuhn, 1971) o los supuestos básicos subyacentes (Gouldner, 1973) con respecto a las teorías científicas, es decir, delimitando lo que se problematiza, se conceptualiza y las formas metodológicas con las que se abordan los problemas. En el plano psicológico, también podemos comparar la gramática escolar con las teorías implícitas de los sujetos (Pozo y Gómez Crespo, 1998; Pozo, 2001, 2003), concebidas éstas como conjunto de principios no conscientes, de orden epistemológico, ontológico y conceptual, que restringen la forma en que los sujetos interpretan y actúan en situaciones prácticas.

Ahora bien, así como los cambios en las teorías científicas se explican como revoluciones paradigmáticas (Kuhn, 1971) y así como el aprendizaje se explica como reestructuración de las teorías implícitas (Pozo y Gómez Crespo, 1998), las innovaciones educativas se entienden como cambios en la gramática o reglas implícitas estructuradoras o generadoras de prácticas institucionales.

Pero, ¿qué tipo de reglas deberían cambiar para que una innovación sea tal? Para aproximarnos a una respuesta acudiremos a conceptualizaciones de la filosofía del lenguaje y la sociología. Desde la filosofía del lenguaje Searle (1980), distingue entre reglas regulativas y reglas constitutivas. Las primeras regulan o disciplinan estados de cosas o actividades preexistentes. La existencia de tal actividad es independiente de la regla. Por ejemplo, las reglas de etiqueta no cambian la actividad de comer. Las reglas constitutivas, en cambio, constituyen y regulan una actividad lógicamente dependiente de la regla. Si cambian las reglas, cambia el juego. Crean nuevas realidades de modo que ellas no pueden subsistir sin esas reglas. Decimos, entonces, que una innovación para que sea tal tiene que cambiar las reglas constitutivas de la práctica educativa o institucional, de lo contrario es mero ajuste superficial. El cambio en esas reglas instituye lo nuevo. A modo de ejemplo: la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTICs) a la enseñanza puede significar cambiar reglas regulativas en el caso del reemplazo del pizarrón por proyección de diapositivas u otras tecnologías o colocar la bibliografía y las tareas académicas en un aula virtual. Se cambian las formas de presentación de prácticas pedagógicas preexistentes pero sin modificar, necesariamente, sus supuestos, fundamentos, concepciones estructurantes. En estos casos no estaríamos ante la presencia de verdaderas innovaciones. Por el contrario, podemos decir que se modifican las reglas

constitutivas y, por lo tanto, se trata de innovaciones si las NTICs modifican formas de conocer y de aprender, si cambian las relaciones entre los sujetos o las formas de organización y comunicación institucional. En el mismo sentido, la creación de nuevos materiales curriculares puede regular las mismas formas tradicionales de enseñanza o modificar la estructuración de los contenidos reduciendo su aislamiento con abordajes más integrales y relevantes o puede, también, facilitar el acceso al conocimiento.

Desde la perspectiva teórica de un especialista en Planeamiento como Matus (1987) diríamos que una innovación supone modificación de las genoestructuras o reglas fundantes del juego social que son las que prohíben y permiten a la vez que inhiben y estimulan las acciones posibles por parte de los jugadores. El efecto de estas reglas es definir un espacio de variedad de lo posible, definiendo los movimientos o jugadas de los jugadores. Dan identidad al juego social e incluyen reglas no escritas como los valores, creencias, supuestos. Son estas reglas las que deben alterarse si pretendemos cambios profundos y estructurales.

A su vez, esas reglas genoestructurales pueden pertenecer al espacio social amplio, al espacio institucional o al espacio del aula. En este sentido, nos preguntamos: ¿puede una innovación en la enseñanza contribuir a cambiar reglas de juego sociales?

Bernstein (1994) diría que sí, en la medida que cambien las reglas del discurso pedagógico que regulan las formas de conciencia y las relaciones de poder. En estas reglas está la clave para entender la forma en que el discurso pedagógico reproduce los principios de control social y poder creando formas de conciencia. Por ejemplo: cambiar las reglas de clasificación¹ del discurso pedagógico reduciendo los límites entre las disciplinas para comprender y discutir un problema social relevante (el trabajo infantil, la crisis energética, el hambre); transformar las reglas de gradualidad mediante talleres que agrupen a estudiantes de diferentes grados y cursos para analizar, discutir y tomar postura ante situaciones de conflicto; reducir el aislamiento entre producción y distribución del conocimiento mediante investigaciones colaborativas entre profesores de escuelas secundarias y de la universidad; modificar las reglas de enmarcamiento² del currículo universitario dejando espacios electivos y acreditables para la realización de prácticas sociales solidarias; incorporar el uso de las reglas de la propia disciplina, sus formas de vincular los conceptos, sus métodos de investigación, sus normas para validar y juzgar sus enunciados, sus formas de pensamiento etc. de modo que ese acceso a las estructuras disciplinares sean un medio para liberar las conciencias de los estudiantes de dogmatismos o convencionalismos y permitir la organización de la propia experiencia.

Decimos, entonces, que si las reglas que se cambian son las que regulan la conciencia de los sujetos y las relaciones de control y poder, se incide de manera mediata e indirecta en el cambio de las reglas de juego social y no sólo en las educativas.

INNOVACIONES COMO ACCIONES SOCIALES COMPLEJAS E IMPREVISIBLES

Ahora bien, si bien la innovación supone cambios en la gramática institucional también admitimos, como lo advierten numerosas investigaciones y nuestra propia práctica en la gestión de innovaciones, que esa misma gramática escolar es, a su vez, la barrera de los cambios; en efecto, las innovaciones muchas veces chocan contra las culturas, significados y prácticas compartidas por los sujetos de una institución. Como sostienen Tyack y Cuban (1995, en Frigerio, 2000) las reformas no cambian las escuelas sino que las escuelas reforman a las reformas. En efecto, las innovaciones son reinterpretadas, reconstruidas, modificadas, adaptadas por las escuelas y sus actores y, muchas veces, neutralizadas hasta assimilarlas a las formas preexistentes. Las innovaciones son como un texto con “inscripciones interpretables por cualquier actor potencial desde su propia perspectiva” (Flores; 1997: 46). De ese modo, las innovaciones resultan una síntesis de conexiones causales (acciones planificadas dirigidas al logro de ciertos objetivos, políticas que las impulsan en cierta dirección) y conexiones de sentido (intenciones, motivos múltiples y divergentes de los actores que participan y que reinterpretan o reorganizan los medios y fines propuestos).

Cuando la innovación comienza su desarrollo escapa a sus intenciones originales y entra en un universo de interacciones sociales que modifican las ideas iniciales y hasta pueden tomar sentido contrario. Es lo que Morin (2005) llama “ecología de la acción”.

Dentro de otro contexto conceptual, Matus ayuda a comprender este fenómeno con el concepto de “cálculo interactivo”. Según Matus en el cálculo interactivo “la acción de cada actor depende de la acción que el otro haya hecho antes y haga después. En este cálculo las eficacias son interdependientes según sean las acciones recíprocas” (1987, pp.755-6). La decisión más eficaz de un actor en situaciones de conflicto depende de las decisiones inciertas y desconocidas de los otros actores participantes del juego. La eficacia de mi plan depende del plan del otro por lo que las situaciones generan incertidumbres inevitables.

Las categorías de ecología de la acción y de cálculo interactivo permiten entender el carácter complejo, indeterminado, aleatorio, incierto e in-

esperado de las innovaciones. Se trata de sistemas no triviales es decir, no previsibles. Esto implica entender las innovaciones como apuestas que enfrentan riesgos e incertidumbres más que como procesos racionales de toma de decisiones (Morin, 2005).

CONSECUENCIAS PARA LA PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE INNOVACIONES

¿Qué implicancias tiene para la planificación y gestión de innovaciones pedagógicas el concebirlas como cambios en las reglas subyacentes y como procesos complejos, inciertos e interpretables?

En primer lugar, se trataría de planificar y gestionar las innovaciones desde un pensamiento estratégico. Para Morin “la noción de estrategia se opone a la de programa” (2005: 126). El programa es una secuencia de acciones determinadas encaminadas al logro de objetivos. Si las circunstancias no son favorables, si no hay adecuación medios-fines, el programa fracasa. La estrategia, en cambio, está diseñada para modificarse en función de las informaciones provistas por la realidad durante el proceso y por elementos imprevistos que pueden sobrevenir y perturbar la acción. Estrategia es imaginar escenarios que pueden cambiarse en función de la información que llega durante la acción. El buscar información ayuda a reducir la incertidumbre o sacar ventaja de ella. Gestionar innovaciones significa, entonces, buscar, sistematizar, interpretar información emergente del proyecto de manera continua para repensar y rediseñar las acciones en función de ella; significa estar alerta a lo nuevo, a lo inesperado, a las interpretaciones que van haciendo los sujetos para intervenir en función de esas nuevas necesidades o coyunturas. La evaluación de procesos, que acompañe la planificación y gestión de los proyectos, es un procedimiento promisorio en este sentido.

Matus (1987) da un sentido diferente al concepto de estrategia y nos aporta otra mirada. Para el autor, la estrategia trata del arte de lidiar con la incertidumbre, con lo impreciso y nebuloso del mañana. Y esto es así porque la estrategia es una manera de lidiar o cooperar con otro en un juego social para vencer su resistencia o ganar su cooperación en un campo de luchas de poder. Gestionar innovaciones, entonces, implica estar siempre pensando un plan de juego paralelo para vencer las resistencias y dificultades, para abrir viabilidad política, económica, organizativa o cognitiva a un proyecto sabiendo que se trata de una arena o campo de poder. Difícilmente en un proyecto las visiones, perspectivas de análisis, intereses y objetivos de todos los actores sean coincidentes. El pensamiento estratégico surge, justamente, de este problema común al juego interactivo: la existencia de diferentes apreciaciones situacionales de la realidad y de planes diferentes. Y es esa relación,

cooperativa o conflictiva con otros, la que crea una incertidumbre difícil de manejar con un pensamiento determinístico o programático.

En segundo lugar, habría que considerar algunos principios del paradigma de la complejidad, siguiendo a Morin (2005), para planificar y gestionar las innovaciones. Así, el principio dialógico nos permite comprender a las innovaciones como diálogo entre continuidad y ruptura, entre conservación y cambio, entre lo viejo y lo nuevo. Las reglas o gramática escolar no se cambian desconociendo las reglas preexistentes, sino reconociendo las identidades culturales, los modos de ser de la institución o grupo y, desde ellas, generar rupturas, cambios como reestructuraciones que integren lo nuevo en lo viejo, las nuevas reglas en las identidades, el orden con el desorden. Las innovaciones avanzan, progresan pero también retroceden y decaen. Provocan desorden en las escuelas pero ellas se autoorganizan y generan nuevo orden.

Otro principio del paradigma de la complejidad, el de recursividad organizacional, nos permite entender la dialéctica entre productor y producido en las innovaciones: los sujetos producen innovaciones y ellas producen a los sujetos; las reformas o innovaciones cambian las escuelas y las escuelas cambian las innovaciones o reformas. El sujeto es productor y producido en un ciclo autoconstitutivo, auto-organizador o auto-productor que da lugar al aprendizaje institucional y al aprendizaje individual. Los sujetos impulsan innovaciones pero estas mismas innovaciones producen nuevas prácticas incorporando cualidades que no estaban en las concepciones originales. Las innovaciones pueden responder a una causalidad externa (una convocatoria institucional, un programa ministerial); pero esa causalidad externa sólo se desarrolla si encuentra condiciones institucionales internas o endocausalidad que interactúa y modifica el impulso externo en un movimiento circular constante.

En tercer lugar, sería importante orientar reestructuraciones del conocimiento común institucional. Decíamos que las reglas constitutivas de lo escolar configuran un conocimiento institucional común, tácito, a manera de *know how* implícito. Los actores institucionales saben cosas que no pueden decir y hacen cosas sin saber cómo las hacen (Polanyi, 1967). Se trata, entonces, de generar dispositivos que permitan: 1) partiendo de esas reglas implícitas, hacer que los sujetos las socialicen, que compartan sus modos de hacer las cosas, pasando de un conocimiento individual a un conocimiento compartido o común; 2) lograr exteriorizar, hacer explícito, conceptualizar, dar nombre a ese saber hacer tácito mediante el diálogo, las narraciones, la sistematización de las experiencias y la reflexión, 3) combinar o contrastar ese conocimiento explicitado con el saber que proviene de las disciplinas

científicas integrando jerárquicamente ambos conocimientos más que reemplazándolos o sustituyéndolos e 4) interiorizar o hacer implícito ese conocimiento explícito y que lo empleen para ampliar las bases de un conocimiento tácito o *know how* común.

Este proceso de reestructuración del conocimiento institucional permitiría un aprendizaje organizativo de ciclo doble. Aprendizaje organizativo ya que, siguiendo a Argyris (1999) y Schön (1998), se trataría de un proceso por el que la organización obtiene y utiliza nuevos conocimientos, destrezas, conductas y valores; un proceso de cambio en las formas de pensar y actuar y de desarrollo de un conocimiento en y para la acción, de modo que los actores puedan responder ante los problemas de forma no habitual. Aprendizaje de ciclo doble (Argyris & Schön, 1978 citado en Argyris, Putnam & Mc Lain Smith, 1985) en tanto, la detección de distancias entre intenciones y resultados supone un cuestionamiento y modificación de las normas, políticas, valores y objetivos que subyacen y gobiernan la organización; se trata de un pensamiento reflexivo y creativo que pone en cuestión las concepciones o supuestos de base y que resulta apropiado para enfrentar los contextos cambiantes e inciertos que envuelven las prácticas profesionales.

En cuarto lugar, proponemos utilizar como oportunidades durante los procesos de innovación lo que Flores (1997) llama quiebres institucionales. En el acontecer normal de las organizaciones las relaciones de los sujetos con el mundo son obvias, transparentes, no tematizadas; las cosas simplemente suceden sin preguntarnos cómo ni por qué. Un quiebre es algo que rompe nuestra relación exitosa con el mundo o el flujo no reflexivo de la acción. Puede ser la intervención de alguien que muestra que otro estado de cosas es posible y evidencia nuestros límites, la mística de un director o asesor externo, el logro de resultados exitosos por otros, una crisis institucional, una situación de peligro (cierre de escuela o divisiones). El quiebre, al romper el fluir naturalizado de la acción, nos hace conscientes de lo que ocurre, tematiza relaciones, revela nexos de relaciones entre estrategias y resultados, se toma consciencia de los compromisos o supuestos explícitos o implícitos. Esas situaciones de quiebre, si son bien utilizadas o aprovechadas, pueden constituirse en oportunidad para un aprendizaje que revise supuestos y reglas subyacentes a la acción y que, de ese modo, genere cambios en los mismos.

En quinto lugar, gestionar los cambios complejos requiere articular redes de innovación, es decir, entramados de sujetos, conocimientos, grupos, instituciones heterogéneas pero asociados en un propósito común. Cuando las prácticas son normales, estables, rutinarias se conforman comunidades de prácticos organizadas en torno a un dominio. Cuando se gesta una inno-

vación, cuando emergen cambios o rupturas con las prácticas tradicionales normales ya no es sólo la comunidad de los mismos practicantes la que puede gestionar el cambio. Se requieren nuevas formas de organización, nuevas relaciones sociales más flexibles y abiertas donde las comunidades de nuevas y viejas prácticas interactúen en redes. Las redes son conjuntos de personas, escuelas, instituciones que se conectan para actuar, para intercambiar recursos, información, experiencias. Las anomalías o momentos de crisis y emergencia de nuevas prácticas como las innovaciones requieren de redes que combinen y reconstruyan conocimientos previos y nuevos, conocimientos de diferentes comunidades para lograr construir un nuevo conocimiento diferente, pero común. En suma, los principios de incertidumbre, indeterminación y complejidad que rigen las innovaciones reclaman un pensamiento multidimensional y el encuentro entre investigadores, docentes, políticos, organizaciones sociales, etc. regulado por una nueva gramática organizacional.

Notas

1. Las reglas de clasificación refieren a la relación o grado de mantenimiento de los límites entre las categorías, en este caso, los contenidos. Definen la estructura del currículo. En una clasificación fuerte, los contenidos están claramente aislados, es decir existe una relación cerrada entre los contenidos; en una clasificación débil, las fronteras están borradas, manteniendo los contenidos una relación abierta entre sí. La clasificación conduce a la especialización de las categorías o contenidos (Bernstein, 1994).

2. El enmarcamiento refiere al grado o naturaleza del control sobre lo que se transmite, su secuencia y su ritmo (Bernstein, 1994).

Referencias

Angulo Rasco, Félix 1994 Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En Angulo Rasco, Félix y Nieves Blanco (Coord.) *Teoría y desarrollo del currículum*. Ediciones Aljibe. Málaga / Madrid.

Argyris, Chris 1999 *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*. Granika. Barcelona.

Argyris, Chris, Robert Putnam & Diana Mc Lain Smith 1985. *Action Science. Concepts, methods and skills for research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass. Extraído el 2 de Marzo de 2004 desde: <http://www.actiondesign.com/action.science/index.htm>

Bernstein, Basil 1994 *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. (Volumen IV) Morata. Madrid.

- Bolívar, Antonio 1999 *Cómo mejorar los centros educativos*. Editorial Síntesis. Madrid.
- Carbonell, Jaume 2002 El profesorado y la innovación educativa. En Cañal de León, Pedro (Coord.) *La innovación educativa*. Akal. Universidad Internacional de Andalucía. Madrid.
- Fernández, Lidia 2004 Institución e innovación: apuntes para un análisis. *3ras Jornadas de Innovación Pedagógicas en el Aula Universitaria*. Universidad Nacional de Sur. Extraído el 16 de julio de 2007 desde: www.unrc.edu.ar
- Flores, Fernando 1997 *Inventando la empresa del Siglo XXI*. Chile Dolemn Ediciones. Granica. Chile.
- Frigerio, Graciela 2000 ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? *Documento de trabajo presentado al Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Santiago de Chile, Extraído el 16 de Mayo de 2008 de www.oei.es/reformaseducativas/reformas_educativas_reforman_escuelas_frigerio.pdf
- Fullan, Michael 2002 El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 6. Extraído el 31 de marzo de 2008 desde: www.michaelfullan.ca
- Gouldner, Alvin 1973 *La crisis de la sociedad occidental*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Habermas, Jürgen 1997. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra. Madrid.
- Kuhn, Thomas 1971 *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Lucarelli, Elisa 2004 Las innovaciones de la enseñanza, ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad? *3ras Jornadas de Innovación Pedagógicas en el Aula Universitaria*. Universidad Nacional de Sur. Extraído el 16 de julio de 2007 desde: www.unrc.edu.ar
- Lucarelli, Elisa 2006 *Innovaciones en los procesos del aula universitaria: la encrucijada entre lo deseado y lo posible*. Extraído el 5 de Febrero de 2007 desde: www.inrpf/Acces/Biennale/5biennale
- Matus, Carlos 1987 *Política, planificación y gobierno*. Fundación Altadir. Caracas.
- Morin, Edgar 2005 *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona.
- Polanyi, Michael 1967 *The tacit dimension*. Doubleday and Co. Nueva York.
- Pozo, Juan Ignacio 2001 *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Morata. Madrid.

- Pozo, Juan Ignacio 2003 *Adquisición del conocimiento*. Morata. Madrid.
- Pozo, Juan Ignacio y Gómez Crespo Miguel Angel 1998. *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Morata. Madrid.
- Romero, Claudia 2006 Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento. Un estudio de caso en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Tesis doctoral*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Ryle, Gylbert 1967 *El concepto de lo mental*. Paidós. Buenos Aires.
- Schön, Donald 1998 *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. Barcelona.
- Searle, John 1980 *Actos de habla*. Ediciones Cátedra. Madrid.
- Tyack, David & Larry Cuban 1995 *Tinkering toward utopia*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Vogliotti, Ana y Viviana Macchiarola 2003 Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. En Bentolila Saada y Ana Lía Cometta (Comp.): *Alternativas. Serie: espacio pedagógico. Educación y enseñanza. Temas y cuestiones que atraviesan los procesos de formación docente*. Laboratorio de Alternativas Educativas. Año VII. Nº 29. San Luis. Argentina.