

CONCEPTO Y DIMENSIONES DE LA INNOVACIÓN: DELIMITACIÓN SEMÁNTICA Y REQUISITOS BÁSICOS

Una innovación afecta por lo general a diferentes facetas. Por una parte, la práctica afronta transformaciones, la vida del Centro en cierto modo se ve modificada y el desarrollo personal también se asocia al efecto global de la innovación. Sería casi imposible contemplar un proyecto innovador que sólo tuviese efecto en un apartado concreto y separado de los otros. Esta visión sistémica de la innovación enfatiza las relaciones e intercambios, no importan tantos los hechos aislados, las transformaciones puntuales, como la dinámica interactiva que se establece y la confluencia de estímulos que se producen.

Desde este punto de vista el cambio no se centra en las personas aisladas, en la intervención particular del individuo sino en el conjunto de la institución con objeto de tratar e investigar a partir de ciertos problemas que en un momento determinado se consideran importantes y que reclaman la intervención conjunta y la convergencia de esfuerzos.

Como podemos observar, estamos refiriéndonos a la innovación como un proceso complejo, contextual, sistémico y global que protagonizado por un colectivo concreto trata de transformar la práctica educativa a partir del tratamiento de las necesidades que le afectan. El resultado no es la sustitución de un modelo por otro sino una evolución y un progreso que no se da por terminado sino sencillamente ampliado. Ante todo como certeramente apunta Fullan (1993) el cambio es un viaje.

Conceptualización

Asomarse a la innovación vía definición produce un cierto vértigo por la cantidad de enfoques distintos y porque se suele mostrar con múltiples referentes. Habitualmente se manejan palabras como *innovación*, *cambio*, *reforma*, *mejora* lo que genera un cierto confucionismo pues en ocasiones se utilizan como sinónimos o expresiones equivalentes. Como creemos que detrás de cada uno de estos términos hay un contexto de significados distinto puede ser útil su diferenciación.

No obstante somos conscientes de lo resbaladizo que significa hablar de cambio en educación, no es una tarea fácil, incluso, como nos sugiere Tejada (1999) podría entablarse una larga discusión sobre lo que es y no es cambio, todo dependerá de los criterios que se apliquen para su análisis.

Cuando aludimos al término “*cambio*” hacemos referencia al concepto más genérico y suele usarse para definir el campo. Las definiciones más extendidas lo equiparan con procesos deliberados de transformación, es decir, cualquier modificación no evolutiva que se produce en la realidad educativa, la intencionalidad determina su atributo más representativo. El cambio se efectúa con la intención de que al final del proceso el sistema educativo resulte perfeccionado. Por ejemplo, para González y Escudero (1987, p.15), “El cambio educativo pretende una alteración más o menos planificada de las condiciones y prácticas escolares y dicha alteración queda atrapada por el contenido axiológico de una supuesta direccionalidad hacia la mejora”. Estebaranz (1994, p. 448) opina que “El cambio educativo es una variación de las ideas, las personas y las instituciones que puede ser mas o menos amplia en todas sus dimensiones y que puede tener lugar a diferentes niveles”. En general se observa una evolución en positivo pues, el cambio por el cambio, no se justifica, sólo tendrá sentido en la medida que implique una mejora en relación al estado previo existente Thomas Popkewitz (1994, p.13) introduce una visión diferente. El cambio es concebido como la confrontación entre la ruptura con el pasado y lo que parece estable y natural en nuestra vida social. En su opinión una ciencia del cambio debe preocuparse por investigar aquellos asuntos sistemáticos que nos muestran los acontecimientos sociales y usar los métodos apropiados para obtener respuestas.

Bajo la idea de cambio subyacen una serie de conceptos que pasamos a precisar:

-*Reforma*. Es el término en el que parece haber más consenso. Sería el cambio desde arriba propiciado por la Administración y que afecta al sistema educativo en lo que respecta a su estructura, fines, organización, etc. Sark (1981, p. 43) la considera:

“una forma especial de cambio, que implica una estrategia planificada para la modificación de ciertos aspectos del sistema educativo de un país, con arreglo a un conjunto de necesidades, de resultados específicos y de métodos adecuados”

Por lo que vemos al hablar de reforma nos referimos a los aspectos del cambio escolar que conciernen a la estructura y organización general del sistema educativo. La denotación más común tiene que ver con cambios a nivel macro (Fdez Enguita, 1990, p. 179), es decir, transformaciones a gran

escala, que afectan a la política educativa, a los objetivos, estrategias y prioridades de todo un sistema educativo (González y Escudero, 1987). Se caracteriza, como podemos deducir fácilmente, por su origen oficial con la intención de normalizar las orientaciones de la escuela desde la Administración.

De la Torre (1994) cuando se refiere a reforma subraya que se trata de un cambio estructural del sistema educativo que parte de factores sociopolíticos, económicos, culturales y axiológicos, se regula a través de leyes y se vehicula mediante planes y programas.

-Innovación. Hace referencia a fenómenos asociados con el cambio pero de un alcance limitado. Se refiere a transformaciones que pueden delimitarse con cierta precisión porque inciden en aspectos mas o menos concretos: métodos, recursos... Por lo general se aplica a cambios generados desde abajo. Nos quedamos con dos definiciones: Para De la Torre (1994, p.50) “la innovación curricular es un proceso de gestión de cambios específicos (en ideas, materiales o prácticas del currículo) hasta su consolidación con miras al crecimiento personal e institucional”. Para Escudero (1995, p.19) “la innovación habría de ser entendida como el mecanismo interno del sistema que se esfuerza por llevar a la práctica educativa cotidiana, al discurrir de la enseñanza y el aprendizaje, al ser y funcionar de los centros, la existencialización concreta de las mejores declaraciones y principios que las políticas educativas declaran y proclaman por doquier”.

La innovación aparece asociada a intentos concretos de cambio, de mejora de la práctica, siempre relacionada con contextos dados y centrada en los agentes directos de la enseñanza. Tiene que ver con cambios en los procesos educativos y sus contextos más inmediatos de funcionamiento, cambios más internos y cualitativos, cambios específicos en los elementos curriculares, orientado a la mejora y crecimiento personal.

Por último para muchos autores, la innovación va unida a la investigación y a la indagación y por tanto al desarrollo profesional de los docentes. En este sentido Imbernón (1994, p.130) la relaciona con la actitud y el proceso de investigación para la solución de problemas que comportan un cambio en la práctica de la educación.

Unido a todo lo anterior, cuando hablamos de innovación aparece una cierta actitud, militancia pedagógica, que se expresa en términos de

preocupación por realzar le enseñanza y la práctica educativa. En definitiva la innovación se corresponde con una determinada forma de entender la educación, un compromiso por hacer las cosas mejor siempre en función de unos valores y opciones ideológicas (Bolívar, 1999).

Como podemos contemplar la innovación pone su esfuerzos de cambio en el nivel “micro” (Fdez Enguita, 1990). Huberman (1986) para esta proporcionalidad del cambio educativo distingue entre “macro” (reforma) y “micro” (innovación). La reforma se sitúa en la estructura superficial, mientras las innovaciones penetran en la estructura profunda, en los ámbitos específicos de la práctica.

“Podríamos hablar de reformas para referir cambios más estructurales, y de innovación para denotar cambios más internos y cualitativos en el sistema educativo” (González y Escudero, 1987, p. 16)

ASPECTO	REFORMA	INNOVACIÓN
<i>Iniciativa</i>	Institucional o Administrativa.	Profesorado.
<i>Ámbito</i>	Estado, región, provincia, zona.	Centro Educativo.
<i>Finalidad</i>	Cambios estructurales y legales.	Resolver problemas concretos.
<i>Núcleo de acción</i>	Sistema Educativo.	Práctica educativa.
<i>Frecuencia</i>	Escasa.	Abundante.

Diferencias notables entre Reforma e Innovación, a partir de Tejada (1999) y Huberman (1986)

En síntesis parece que las reformas son más fáciles de localizar pues de alguna manera introduce transformaciones drásticas que afectan a la

ordenación del sistema educativo. La innovación por su parte no lo es tanto y, de hecho, con más o menos acierto, siempre existen innovaciones en marcha, bien a propuesta de la Administración, por iniciativa del profesorado y los centros o en algún tipo de combinación entre distintas instancias.

“Innovación y reforma no son dos tipos de cambio independientes, y puede que determinadas innovaciones (...) exijan una reforma, como determinadas reformas exigen procesos de innovación” (Estebaranz, 1995, p.450)

Aunque también es cierto que en múltiples ocasiones se trazan reformas sin innovaciones y, sobre todo, innovaciones sin reforma. Es más, tenemos información suficiente para asegurar que distintas reformas que tienen su origen en experiencias de innovación terminan por separarse del sentido original para acabar en proyectos que en poco recuerdan al fundamento del que se partió (Pozuelos, 2000)

En este sentido Canário (1994) presenta la “lógica de la reforma” en oposición a la “lógica de la innovación”. La primera de ellas, la reforma, se corresponde con el poder coercitivo de la Administración para imponer cambios en una determinada dirección, de forma generalizada y a partir de la producción de normativas legales en cadena. Se apoya en una estrategia racional de diseminación de los cambios planteados. Para ello los docentes deberán ser previamente persuadidos a través de distintas modalidades formativas. Canário (1994) apunta como en ocasiones esta dinámica juega en contra y termina por producir, antes que nada, rechazo a cualquier tipo de cambio. Por el contrario la “lógica de la innovación”, se corresponde con intervenciones orientadas a la resolución de problemas, donde el profesorado de forma más espontánea introduce modificaciones. En estos casos los conflictos ilustran con más claridad el proceso que se vive, y ello, tanto a escala interna del equipo que plantea la innovación, como a escala externa, en ocasiones con la propia Administración que impone determinadas restricciones, todo lo cual exige el empleo de negociaciones múltiples como prácticas habituales en la experiencia. Igualmente esta “lógica de la innovación” guarda afinidad con la singularidad, es decir, hace referencia a contextos concretos y por tanto escasamente generalizable.

Merece la pena detenerse en otra acepción o vocablo que se suele manejar en el ámbito del cambio educativo, nos referimos a las “*experiencias innovadoras*”. Esta expresión hace mención a realidades que en ocasiones se

valoran más allá de su relativa influencia efectiva y en otras, pasan desapercibidas. De la Torre (1994) se refiere a ellas haciendo alusión a cambios menos complejos o de escasa duración, en concreto podrían ser prácticas esporádicas, con objetivos muy concretos y, en ocasiones, ligadas a sujetos individuales o grupos muy reducidos, siendo precisamente esta carencia de institucionalización y su carácter episódico lo que podría alejarlas del ámbito de la innovación. No obstante, es preciso reconocer que, en múltiples ocasiones, constituyen fases iniciales o prolegómenos de innovaciones más asentadas. Es un hecho constatado que muchas de estas experiencias han servido como ensayos muy localizados que luego alcanzan al resto del centro en un proceso expansivo. No son pocos los ejemplos que de esta modalidad de cambio tenemos en distintas revistas y publicaciones que las difunden con la intención de estimular tentativas semejantes. Según Hopkins et al (1994), no se refieren simplemente a innovación sino que tiende a incorporar una estrategia centrada en la implementación y focalizada en la práctica. El liderazgo que ejerce el promotor o líder de la experiencia hace que este sea difícilmente reemplazable, ahí se encuentra una de sus limitaciones más notables, condicionante, a su vez, que dificulta la institucionalización y trascendencia. Y si bien es cierto que las innovaciones son muy frecuentes en ciertos círculos pedagógicos y en determinados pasajes institucionales también es verdad que la mayoría no pasan de lo estamos calificando de experiencias innovadoras o lo que es lo mismo, actividades episódicas y muy concretas que por su escasa previsión y preparación suelen terminar en un efímero y contradictorio resultado.

Otra palabra asociada al cambio la constituye el término “*mejora*”. Se usa normalmente para describir formas específicas de cambio, y responde al interés por reflejar matices de calidad.

En general supone o implica un juicio valorativo al comparar el cambio con el estado previo.

Cuando nombramos reforma, innovación, experiencia innovadora comprobamos como todas ellas comparten y asumen “la novedad” como una característica compartida, es decir, una alteración con respecto a la situación de la que se parte. Y como afirma Bolívar (1999) dada nuestra herencia ilustrada solemos relacionar todo cambio con mejora y progreso. Sin embargo la correlación “cambio-mejora” merece ser estudiado con detenimiento,

siempre dependerá de qué desea cambiarse y bajo que parámetros se va a justificar que el cambio es “a mejor”, pues como aclara García Fernández (1998) podemos encontrarnos con innovaciones sin mejora, o lo que es más frecuente, cambios superficiales o aparentes que enmascaran prácticas rutinarias bajo nuevas formas de presentación. Del mismo modo esta creencia que identifica perfeccionamiento con cambio nos acerca al riesgo de la obsesión por lo nuevo que “minimiza o no tiene en cuenta el saber acumulado y se reforma una y otra vez sin que se aproveche de forma efectiva el conocimiento generado por experiencias anteriores” (Gabriela, 1995, p. 49). Además este afán por incluir todo lo nuevo en la enseñanza como un criterio de mejora y calidad ha sido hábilmente propiciado por distintas industrias y agencias que ven en esa propensión un buen argumento para invadir a las escuelas con unos productos que les reportan abundantes beneficios.

Consideraciones relativas al campo conceptual de la innovación

Después de analizar las distintas acepciones que el término innovación puede adoptar se impone un paréntesis de reflexión que nos ayude a poner en orden el efervescente caudal que hoy se advierte en torno a los procesos de cambio. Cada día somos testigos de nuevas tentativas que movilizan en torno a sí un importante volumen de esfuerzos e ilusiones, e igualmente contemplamos regresos y desilusiones provocados por desafortunadas experiencias y expectativas incumplidas.

Con objeto de contribuir con esa voluntad clarificadora depararemos en algunos rasgos que equivocadamente, a nuestro juicio, se le atribuyen a la innovación; con posterioridad, y también a grandes pinceladas, nos detendremos en ciertas características que resultan consustanciales a cualquier intento innovador en la enseñanza. Para este estudio seguiremos las aportaciones realizadas por Zabalza (2000, pp. 201 y ss.)

Algunos aspectos que no forman parte de la innovación

1. Innovar no significa exclusivamente hacer cosas distintas.

El desarrollo de una experiencia innovadora se corresponde ante todo con un esfuerzo orientado hacia la transformación y mejora de la escuela en su conjunto y hacer de ella una organización cultural capaz de aprender mediante procesos reflexivos y colegiados. El carácter pendular, que se advierte en muchas experiencias de naturaleza episódica, pierde importancia

ante la consideración de perfeccionamiento sostenido que se persigue según entendemos por innovación educativa en este estudio. El cambio y la innovación se corresponden con un proceso, no un hecho y mucho menos una tendencia puesta de actualidad.

2. El continuo cambio no es sinónimo de innovación.

El planteamiento de innovación que estamos argumentando consiste en que para mejorar la escuela no basta, ni es posible, con la simple introducción de nuevas ideas, es preciso dimensionarlo desde una perspectiva cultural, en la que lo importante sea reconceptualizar el bagaje que ya se tiene y desde ahí ir adecuando esas nuevas propuestas, lo cual conforme con el aprendizaje significativo no es otra cosa que partir de las ideas y actitudes que el colectivo, como cultura institucional, ya posee para plantearse únicamente aquellos saltos cualitativos que pueden ser entendidos y asumidos dentro del legado de experiencias anteriores de que se dispone (Codina et al, 1994).

“Cualquier propuesta innovadora debe partir del estado actual de las cosas. (...) La experiencia muestra que es mejor partir de la existente (cultura institucional), buena o mala y progresivamente cambiarla, adaptarla o desarrollarla” (Torroba, 1990, p.3)

3. Los verdaderos efectos de la innovación no se perciben inmediatamente.

La innovación educativa conecta también con el problema de la institucionalización de los cambios, es decir, con su incorporación al repertorio cultural del Centro. De sobra son conocidas las experiencias que después de un margen de tiempo prudencial tienden a retornar al mismo punto del que partieron sin integrar casi ninguno de los logros que tan laboriosamente se alcanzaron. Como afirma Coronel (1996), el paso del tiempo realiza una tarea enormemente corrosiva y de desgaste. La asimilación es el proceso por el cual una organización integra los cambios y los acomoda de forma estable en la cultura de la escuela. Este proceso no es inmediato, el tiempo, el uso y la incidencia de diferentes factores lo van adaptando gradualmente permitiendo una incorporación dinámica en la que progresivamente se asumen de forma sustantiva los cambios.

Para poderlas entender y analizarlas con suficiente fundamento es preciso ‘dejarlas reposar’ un estudio inmediato reflejará efectos sin la depuración que su uso prolongado causa. De ahí la prudencia que

reclamamos a la hora de reconocer los cambios y mejoras que las innovaciones generan.

4. *La innovación educativa no se reduce a un desarrollo burocrático de las prescripciones oficiales, ni al tratamiento formal de necesidades repentinas.*

La innovación educativa se enmarca en un intento de institucionalizar la capacidad de la escuela para trabajar con el cambio -entendido este como una realidad creciente y en evolución continua- de forma que se pueda hacer frente a las necesidades y modificaciones que constantemente aparecen preservándose a su vez su propia dirección e identidad. Las transformaciones que se realizan a fin de adaptarse a una necesidad urgente y momentánea o para someterse a la presión administrativa y oficial de una determinada política educativa no pueden incluirse en esta corriente pues más bien obedecen a esas constantes 'novedades' que desaparecen con su creador. Con lo cual también nos alejamos de la dinámica peligrosa del cambio por el cambio o la obsesión por estar a la última, aunque esto conduzca a posiciones pendulares de efímeros resultados.

5. *Innovar no es garantía de modernidad ni de profesionalidad.*

Existen muy buenos profesores que no son proclives a participar en experiencias innovadoras y esta tendencia no puede traducirse en etiquetas que los califica negativamente. Cuando hablamos de un buen profesor aludimos a rasgos profesionales relacionados con la responsabilidad, dedicación y conocimiento de causa. La innovación aporta un añadido pero lo auténticamente importante radica en el sustantivo profesor lo de innovador nos aclara una tendencia, una forma entender la enseñanza.

No se trata, con esta reflexión, de encubiertamente justificar el inmovilismo, ni desestimar los intentos innovadores, lo que se pretende es incorporar un cierto nivel de relativismo que nos permita contemplar con un mayor grado de complejidad lo que la innovación encierra. Esta perspectiva permite poner de manifiesto cuatro consecuencias:

- a) La inocente y tendenciosa inclinación a vincular lo innovador con lo bueno y moderno, y en correspondencia se califica de poco afortunada toda opción contraria a las innovaciones. Juicio superficial que atribuye valores éticos a lo que no es más que una elección personal
- b) La simplista interpretación que en ocasiones se adivina en ciertos

planteamientos innovadores tendentes a presentarlos como una panacea capaz de resolver todos los problemas. Todos los que han participado en una experiencia de este tipo saben lo ambiguo que resultan los procesos de cambio como para intentar exponerlos como absolutos positivos.

c) La sectaria alusión a que cualquier duda respecto a la innovación proviene de grupos inmovilistas que nada aportan a los procesos de cambio y mejora. Sin embargo hay que reconocer que determinados planteamientos críticos han servido de contraste para fijar con más precisión ciertos puntos relativos a la innovación y que de haberse obviado podrían provocar resultados no deseados, estamos de acuerdo con Imbernón (1994) cuando afirma que las resistencias forman parte intrínseca del proceso de mejora ; esta no puede desarrollarse si no se genera un debate crítico que permita que afloren los problemas y los obstáculos que suscita cualquier cambio.

d) La innovación suele presentarse como una forma de proceder que se encuentra bien integrada en ciertos grupos o centros habituados a experiencias de esta naturaleza, cuando, en realidad, los procesos de cambio surgen en determinadas circunstancias. En lugar de representar la innovación como una secuencia ascendente y continua habría que evocar, más bien, a una trayectoria irregular con subidas, descensos y periodos de descanso. Estas fases se alternan sin regularidad ni precisión obedecen a coyunturas poco predecibles.

Estas reflexiones no se alegan con objeto de “enfriar” las intenciones innovadoras se exponen, por el contrario, para evitar que experiencias de este tipo terminen por enfrentar a distintos sectores de colegas. Bien es verdad que todo proceso de cambio reporta un cierto grado de conflictividad pues transformar estructuras o romper rutinas y hábitos consolidados no resulta precisamente fácil. Ya se tiene bastante con acometer las dificultades que acompañan a la innovación como para encima añadir conflictos personales con los compañeros menos entusiastas.

Aspectos básicos a considerar en cualquier innovación

1. *La innovación consiste en promover ciertos cambios suficientemente justificados.*

Los orígenes de una experiencia innovadora se fundamenta en una necesidad previamente identificada y analizada. Ignorar estas razones puede llevar al ingenuo convencimiento de que la innovación es el resultado de una decisión

espontánea o de un momento aislado. Cualquiera que alguna vez haya trabajado en un centro educativo o se haya visto involucrado en una actividad como la que estamos tratando sabrá que eso es imposible: nadie, de un día para otro, o por sugerencia de un 'extraño', se implica en una experiencia en la que siempre el esfuerzo y el compromiso personal termina por ocupar esferas que van más allá de las lógicas obligaciones laborales.

2. La innovación se corresponde con un ejercicio profesional caracterizado por la apertura, la actualización y el interés por la mejora.

De la apertura emana una cierta forma de entender ejercicio docente opuesto al inmovilismo y el dictado de la costumbre como rutina aceptada. La apertura se identifica con flexibilidad y capacidad de adaptación.

La actualización tiene que ver con la puesta al día en los diferentes aspectos que definen a la enseñanza: conocimientos, recursos, planteamientos didácticos y organizativos, etc. Se opone por tanto al estancamiento y al discurso monótono que asegura una práctica basada en la aplicación mecánica de ciertos hábitos consolidado por el tiempo.

La mejora constituye casi una lógica, nadie propone algo nuevo sin intención de favorecer un progreso. No obstante, en ocasiones, de ciertas innovaciones no se logra más cambios formales o, incluso, algún retroceso. De ahí la necesidad de insistir en el sentido de un proceso regulado que asegure, gracias a las revisiones periódicas, una relativa coherencia y garantías de perfeccionamiento.

3. La innovación precisa de un proceso de regulación que asegure su pertinencia lo largo de todo el desarrollo.

Llevar a cabo una experiencia innovadora en educación requiere de una evaluación que permita regular el proceso a lo largo de su desarrollo. No tiene sentido, desde la perspectiva que estamos exponiendo, una evaluación que se conforme con la verificación de los resultados. Cuando hablamos de evaluación como mecanismo de regulación nos estamos refiriendo a un proceso que se informa a partir de instrumentos y criterios valiosos y toma decisiones encaminadas a orientar el proyecto, a adaptarlo según las circunstancias y a reflexionar sobre las situaciones vividas y los cambios realizados. Como vemos planteamos la evaluación como un análisis en la práctica íntimamente relacionado con referencias fundamentadas, lo que

facilita e impulsa por una parte la mejora del proyecto, por otra la validez educativa del proceso y por último es una fuente de formación y conocimiento profesional