

PERO ¿QUÉ ES LA INNOVACIÓN EDUCATIVA?

El autor entiende por “innovación” el deseo que mueve a un docente a intentar mejorar su práctica profesional, más allá de una técnica o una teoría y siempre acompañado de una finalidad educativa. El artículo hace un repaso a algunos ítems que conlleva esta definición, por los que la innovación es un proceso histórico y político, problematizador, individual pero también cooperativo y con significados diversos e incluso a veces contradictorios entre sí.

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ
Universitat de València.



FLOR GARCÍA

El discurso pedagógico sobre la innovación en la escuela es muy antiguo, y en su devenir muestra las tensiones entre los deseos y las posibilidades en el campo social de la educación (utilizo la noción de campo y la idea de tensión en su interior en el sentido dado por Pierre Bourdieu –Bourdieu y Wacquant, 2005). En la actualidad, no podía ser de otra manera, en un contexto de debilitamiento de las grandes narrativas donde todo parece efímero y pasajero, hablar de innovación educativa requiere un mínimo acuerdo sobre los significados que le atribuimos. Aunque no es mi intención viajar ahora por complejos mapas conceptuales para diferenciar obsesivamente el concepto de innovación de otros que el propio sentido común puede poner en relación, creo que vale la pena atender a aquella recomendación de Foucault sobre la necesidad de preguntarnos siempre de qué hablamos y quién es el que habla.

¿De qué hablamos?

Las palabras innovación, cambio, Reforma (con mayúscula y en singular), reformas (con minúscula y en plural) y renovación, aunque no signifiquen lo mismo ni sirvan para nombrar las mismas prácticas pedagógicas, se mueven, sin embargo, en campos semánticos muy próximos. Y entre ellas, en los últimos tiempos, a la innovación le ha crecido una considerable polisemia. Innovación puede ser tanto un programa de cambio diseñado por la Administración para su implementación en las escuelas como el proyecto y el proceso de cambio protagonizado por un conjunto de profesores que se sienten autores y responsables del mismo. En la Universidad en la que trabajo llaman innovación a los programas de adaptación para la convergencia europea de los títulos universitarios, y los estudiantes más inquietos protestan de una innovación que burocratiza e incrementa las demandas y porque no notan cambios significativos en los profesores de siempre. La historia de la innovación y el cambio en la escuela muestra de todo en relación con el profesorado que, de uno u otro modo, será su principal protagonista. Hay innovaciones con los profesores, pero también se intentaron contra los profesores. Las hay para los profesores pero también desde los profesores. ¿De qué hablamos, entonces, al decir innovación?

Para el caso que nos ocupa, yo quiero entender la innovación como el deseo y la acción que mueven a un profesor, a una profesora o colectivo de profesores y profesoras, a intentar realizar mejoras en su práctica profesional, con la finalidad de conseguir la mejor y más amplia educación para sus alumnos y alumnas.

Como el primer concepto que vinculo directamente con la innovación es el de deseo, voy a permitirme una breve incursión en mi propia biografía para tratar de clarificar el uso aquí de ese concepto. Siendo adolescente recibí un premio anual de poesía que se otorgaba entre los estudiantes de los diferentes institutos de Bachillerato de la ciudad. Había escrito un poema al *Hombre de la guitarra*, ese hermoso cuadro de la época azul de Pablo Picasso. Siempre he creído que aquel premio se lo debo al hecho de haberme enamorado de mi profesora de Literatura. Nos encantaba escucharla, aprendíamos de sus gestos y de la luz que irradiaban sus enormes ojos negros. Daba igual el tema que tratara, yo deseaba que llegara el momento vespertino en que la vería entrar por la puerta del aula. Ponía a circular sus palabras sobre nuestras cabezas y el lenguaje se convertía en placer.

También recuerdo –ésta es ya otra historia- un día de invierno en el patio de recreo de la escuela de Benissanó. Estaba trabajando con mis alumnos de 8º de Enseñanza General Básica los poemas de la generación del 27. Hablaba de la Barraca de García Lorca, de la Residencia de Estudiantes, de las Misiones Pedagógicas, en fin, del modo en que la calle se convirtió en un poema pedagógico. Y les hablaba del modo en que el descubrimiento de este fragmento de nuestra historia, en las librerías de lance durante la aventura de la clandestinidad bajo la dictadura franquista, constituyó para mí una de las emociones más intensas y un momento decisivo en mi biografía de compromiso social. Pepín era un chaval, de aquel grupo de 8º, poco brillante desde el punto de vista académico. O sea, que su nicho ecológico estaba a bastantes leguas de lo que la escuela le proponía. Pues aquel día en un rincón soleado del patio de recreo Pepín se me acercó y me tendió en la mano una cuartilla doblada y me dijo: ¡quiero ser poeta!. Su rostro estaba encendido, y las miradas, a pesar de la estatura, eran horizontales.

Años más tarde encontré un texto de R. Barthes (*Au séminaire*) en el que des-

Entiendo la innovación como el deseo que mueve a un profesor a realizar mejoras en su práctica profesional

cribía la práctica educativa que se vivía en un seminario que celebraba los viernes con un grupo de estudiantes, diciendo que aquello no era ni la enseñanza, ni el aprendizaje sino “el maternaje”. Para hacerse entender el autor recurre a la imagen de lo que hace la madre cuando un niño está aprendiendo a andar: ni discurrea ni se pone a hacer demostraciones; no enseña –teoriza- el modo de andar ni se pone a andar delante del niño; retrocede de espaldas, se coloca en cuclillas y llama al niño, lo incita, lo provoca, tejiéndose entre ambos el invisible hilo del deseo sobre el que el niño se apoya para correr a los brazos de la madre. Me parece que es una idea genial, porque el discurso académico viene navegando sobre un monótono oleaje de idas y venidas sobre la teoría y la técnica de la docencia, y se nos olvida que es otra la generosa sabiduría de los buenos maestros y de las buenas maestras. Es esa sabiduría que convierte el aula en objeto de deseo, y nos provoca y nos hace buscar en un juego entre el reconocimiento de la originalidad de los cuerpos, de los textos, de las voces. Quizá Barthes hablara del erotismo de la conversación. Recientemente escuché a Orlando Pineda, un reconocido dirigente del movimiento de alfabetización en Nicaragua, hablar de la “pedagogía del amor”. El primer paso, decía Orlando, es enamorar a los campesinos. Si no sabemos enamorar no hay alfabetización posible.

Pues bien, he incorporado este apunte porque, como trataré de argumentar, creo que es el mismo saber pedagógico que mueve a los profesores a tejer las relaciones en el aula con los invisibles hilos del deseo, el que mueve también a esos mismos profesores a caminar hacia nuevas y mejores prácticas con renovadas fuerzas. Así, una primera idea es que la innovación es algo más que una técnica y una teoría. Es cierto que hay que saber hacer bien las cosas en el aula y hay que saber pensarlas y argumentarlas en la esfera pública: en palabras de Flores d’Arcais (1996,

p.55) "un espacio público es necesario como lugar reservado a la acción, lugar de autenticidad en el que el individuo logra, a través de una participación que es ante todo comunicación, confrontarse a otras opiniones y proyectos". Sin embargo, parece que es necesario también un espacio de seducción, por utilizar el término de Jean Rudduck (1999) que en su libro *Innovación y cambio* comenzaba el primer capítulo con el título "Seducida por el cambio". Claro que también podemos hablar de una técnica y una teoría que reconoce el componente de deseo como una forma de reconocimiento de la subjetividad y el partir de sí y de las propias vivencias en el proceso de construcción del conocimiento pedagógico del docente. En el plano ontológico y antropológico no se entiende aquí un vínculo o relación pedagógica que además del *logos* racional, no contemple el *charitas* y el *eros*.

A poco que nos acerquemos a la empírea de la innovación constataremos que hay innovaciones discutibles desde el punto de vista educativo

La siguiente idea que quiero subrayar en la definición que he propuesto más arriba es que al deseo y la acción, yo los acompañé de una *finalidad educativa*. Podría parecer una obviedad puesto que en el campo de la educación la innovación no puede tener otra finalidad. Sin embargo, a poco que nos acerquemos a la empírea de la innovación constataremos que hay innovaciones discutibles desde el punto de vista educativo. Esto nos obliga a diferenciar entre escolarización, instrucción y educación y analizar el papel que juega la innovación en cada uno de esos campos. Sin entrar en mayores profundizaciones cabe decir que la instrucción no es un fin en sí mismo sino una herramienta estratégica para alcanzar la educación. Enseñar y aprender matemáticas es muy importante, pero esa disciplina cobra sentido en la escolarización obligatoria si está al servicio del pleno desarrollo del ser humano y de su necesidad y capacidad para la comprensión crítica del mundo en que vive. La instrucción, entonces, es un medio para conseguir y garantizar el derecho a la educación. Los

modelos hegemónicos de desarrollo curricular, con una importante fragmentación disciplinar, no facilitan los procesos educativos, pero menos todavía una cultura profesional docente que ve la enseñanza de la disciplina como un fin en sí mismo. Cualquier innovación en el interior de esa lógica cultural puede ir dirigida a la mejor enseñanza, pero no garantiza por sí misma mejor educación.

Veamos un ejemplo relacionado con la incorporación de las nuevas tecnologías en la escuela. Fui a dictar una conferencia en unas Jornadas sobre Proyectos de Innovación en una Comunidad Autónoma donde la Administración confía en la capacidad del profesorado para impulsar, en las escuelas, políticas de cambio y mejora. Escuchaba con interés las diferentes iniciativas y experiencias en el patio de butacas de un gran teatro cuando me sorprendió un relato inquietante. En una escuela el Claustro de Profesores se había embarcado con ilusión en un Proyecto de Formación en Centros bajo el escueto título de "Informática". Ha sido formidable –narraba el director–, pensad que muchos maestros de mi escuela no habían encendido nunca un ordenador. Contó a continuación que habían creado una "Plataforma Base" a través de la que se producía una comunicación fluida con padres y madres. Decía el presentador de la experiencia que así las familias ya no tenían que pedir permiso en el trabajo para acudir a las entrevistas y visitas de tutoría. Que ahora cuando un niño hacía algo que no estaba bien inmediatamente corrían impulsados por la red telemática los dígitos codificados para que el padre al regresar a casa tuviera información precisa y puntual del hecho. No renegaré, claro, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, pero este enfoque de la tutoría virtual me parece preocupante. Siempre he creído que la mirada y el calor que desprenden los cuerpos humanos son ingredientes necesarios en el trabajo educativo. Y que las entrevistas personales, cercanas, acaloradas, emocionadas o irritantes a veces, son insustituibles. La sociología actual muestra la queja, precisamente, del modo en que la fragmentación social hace cada vez más difícil el encuentro comunitario (Bauman, Z. 2005); por eso me parece preocupante que ante un problema complejo como es la comunicación entre las familias y el profesorado, se opte por una solución tan simplificada y virtual.

Características que se desprenden de la definición

De la anterior definición se desprenden componentes, características y consecuencias relacionadas con el desarrollo curricular y la formación docente, que paso a argumentar a continuación.

Un proceso, no una acción puntual ni un mandato político

La innovación es un proceso cultural con ritmos y formas de implicación diferentes, por lo que no se puede reducir a una acción puntual relacionada con un mandato político o una prescripción administrativa. El deseo no tiene santoral ni calendario fijo y, aunque es cierto que las administraciones educativas tienen la responsabilidad de impulsar proyectos y convocatorias para la mejora y el cambio también lo es que un profesor innovador no lo es a plazo fijo y por decreto. Aunque no nos sobran investigaciones relacionadas con la evaluación de las reformas educativas en España, tenemos suficientes evidencias que muestran con claridad el fracaso de modelos de cambio basados en la imposición discursiva –objetivos operativos, constructivismo, competencias...– creados al margen de la consideración del profesorado como sujeto que interpreta y atribuye significados relacionados con la tradición de su propio conocimiento profesional práctico (Palamidesi, 1996, pp. 191-213). Las políticas de la Administración pueden modificar los marcos curriculares nacionales y pueden incorporar elementos locales y puntuales que faciliten –si no dificultan– los procesos de cambio. Pero no son el cambio.

Por otra parte, aunque los procesos son permanentes –decía Freire que *somos andando*– podemos imaginarlos como el río Guadiana que en algunos trechos de su recorrido se esconde para luego reaparecer. La vida laboral del docente es larga y agotadora. Con experiencias personales y sociales muy diversas –maternidad, cuidado de personas mayores, responsabilidades públicas...– que no facilitan la permanencia e intensidad del proceso de cambio.

Un proceso problematizador, una praxis

La innovación es siempre una práctica informada por algún juicio previo, y es en ese sentido una *praxis* deliberativa en la que el sujeto docente se enfrenta a la problematización de su propia experiencia

profesional y toma decisiones que nacen de ese juicio reflexivo. En este sentido puede vincularse a estrategias como la investigación-acción y al discurso teórico y práctico del llamado movimiento del profesor investigador (Stenhouse, Elliott, Carr y Kemmis,...) y en el caso español a iniciativas protagonizadas por los Movimientos de Renovación Pedagógica y la pedagogía Freinet; sin olvidar la tradición latinoamericana de educación popular e investigación-acción participante (Fals Borda, Freire, Carlos Núñez ...).

Un proceso situado (partir de sí)

Nos puede ayudar a pensar la innovación en este sentido gran parte de la epistemología feminista y las experiencias de los grupos de autoconciencia de mujeres. La idea es que el proceso de cambio pedagógico parte de la voluntad (política) de reinterpretación de la práctica a partir del encuentro con los otros y las otras y de compartir las propias experiencias y deseos de cambio, creando así la posibilidad de otras prácticas diferentes y renovadas. La teoría de la innovación, entonces, se construye desde la experiencia situada, íntima, particular, y no desde la aplicación de otras teorías e ideologías de la innovación. *Partir de sí* es una expresión que popularizó el feminismo de la diferencia y que trata de poner en relación los sentimientos y las experiencias vitales personales de cada mujer con las condiciones generales de las mujeres en su conjunto. La aportación a una teoría de la innovación educativa pasa por comprender que es desde lo particular, concreto y situado, y de la reflexión compartida (el relato en grupo y otras formas de intercambio de experiencias) como nace la posibilidad de despertar la conciencia latente entre el profesorado sobre la necesidad de construir un saber profesional propio (individual y socialmente útil) y sobre la necesidad, por tanto, de mejora y cambio en la escuela (Autoría compartida 2004 y 2007).

El mapa de la innovación muestra siempre una considerable pluralidad basada en iniciativas diversas. Las "reformas" en este caso se escriben siempre en minúscula y en plural, a diferencia de LA REFORMA –mayúscula singular– en tanto que prescripción institucional a plazo fijo. Veamos un apunte basado en un estudio de casos múltiple. En un Centro Escolar del extrarradio de una gran ciudad, liderado por un grupo de mujeres maestras

se está trabajando en un proyecto para impregnar con la cultura del feminismo el trabajo escolar, implicando también a las familias. En otra población, pocos kilómetros más al Norte, un grupo de maestros y maestras de dos escuelas mantienen un Seminario al acabar la jornada escolar en el que debaten sobre la conveniencia, o no, de proponer a los escolares tareas o deberes para casa. En una tercera escuela, cercana a las anteriores, el profesorado ha iniciado un proceso progresivo de sustitución de los libros de texto por proyectos de trabajo basados en la investigación del medio y el uso de estrategias de la pedagogía Freinet. (Estos y otros proyectos se vieron amenazados de repente por un mandato institucional controlado por la Inspección que puso al conjunto del profesorado ante la presión burocrática de tener que elaborar los Proyectos Curriculares de Centro a plazo fijo).

Un mundo de comprensiones y significados diversos, plurales y, a veces, contradictorios.

Recuerdo de mi experiencia docente en la Enseñanza Primaria que los padres y las madres estaban encantados con un maestro que sacaba mucho a los alumnos fuera del aula y convertía el aula en un espacio de amistad y colaboración, pero su pregunta fundamental era siempre: ¿cómo va mi hijo en Matemáticas y Lengua? Recuerdo también a la Dirección y a algunos colegas del claustro a los que tenía que convencer con las Prescripciones del Ministerio en la mano, de que el modelo de evaluación que ellos practicaban basado en el tradicional examen final, era el ilegal, y no el mío, fundamentado en la evaluación continua. Y no puedo olvidar, además de los dos intentos de expediente abiertos por la Inspección, aquella surrealista planificación por objetivos operativos con la que tenía que justificar mis clases de educación sexual.

La innovación está siempre sumergida en un mundo complejo de significados con interpretaciones diversas y en ocasiones enfrentadas. Y su dificultad es que surge a menudo a contratiempo de un proceso de normalidad y naturalización de lo instituido. Esto provoca necesariamente un diálogo desde códigos diversos para el que ni la institución ni los agentes estamos preparados. Más herederos todavía de fascismos sociológicos que de radicalismos democratizadores, nos cuesta aceptar lo pequeño y lo diferente en un mapa

No se puede olvidar que, como los archipiélagos, los claustros son múltiples biografías en ocasiones sólo unidas por todo aquello que las separa: la ideología, el género, la edad, los intereses, la especialización

plural de iniciativas de cambio. Sin embargo, esta es una condición necesaria de lo que Boaventura de Sousa (2006) llama "posmodernismo de oposición" en el que es necesario detectar las emergencias con capacidad de transformación y buscar una teoría que discuta y traduzca lo que es común de las múltiples apuestas de cambio. Este autor sitúa su propuesta en el campo social a la búsqueda de una nueva teoría política, pero su enfoque es igualmente pertinente para el campo social de la educación y su comprensión de la innovación y el cambio en la escuela.

Aprender a interpretar los diferentes lenguajes de la innovación es fundamental. Nos manifestamos desde lo simbólico y la colegialidad pedagógica debe entenderse desde un entrenamiento constante en el diálogo y la interpretación de códigos nuevos y diferentes. Recuerdo, durante los últimos años de la Dictadura, y en el marco de una obligada homogeneización pedagógica, entrar en alguna escuela y "oler" a Freinet.

Individual y subjetivo, pero también colectivo y cooperativo

En muchos de los hermosos textos de Freinet leemos la insistente recomendación que hace este maestro para que rompamos el miedo individual, la inseguridad natural ante lo incierto y nuevo, y que aprendamos a defender con valentía nuestra apuesta personal por el cambio. Como aquel *sheriff* en la película "Sólo ante el peligro" a menudo el maestro innovador se encuentra ante un dilema ético: dejarse arrastrar por la inercia social regida por los intereses de los poderosos o enfrentarse a esa política conservadora, en muchas ocasiones sin ayuda de nadie, y actuar en coherencia con su conciencia. Pero como ya se señaló, la educación es un proyecto social y cultural que requiere del diálogo, el acuerdo y la colaboración en un contexto social, cultural y organizativo complejo y contradictorio (López Hernández, A. 2007). No se puede olvidar que, como los archipiélagos, los claustros son múltiples biografías en ocasiones sólo unidas por todo aquello

que las separa: la ideología, el género, la edad, los intereses, la especialización académica, las jerarquías, los amores y desamores, la formación, la historia personal, los requerimientos de la vida doméstica y familiar, etc., etc.

Un proceso histórico y político

La innovación no empieza de cero con cada gobierno (ni con cada nueva asesoría en un Centro de Profesores). Una de las estrategias del poder es el olvido, la amnesia social, la pérdida de memoria histórica. En el campo social de la educación existe una tradición de compromiso con la renovación pedagógica. ¿Qué es lo que le da historicidad? ¿Cuáles son sus constantes discursivas? ¿Qué lo que permanece y qué lo que desaparece, y por qué? En el libro de Jaume Carbonell (2001) se analizan las propuestas de innovación en relación con la concepción del conocimiento escolar, los materiales curriculares, la construcción de la democracia en el centro, el compromiso del profesorado, las relaciones con el entorno..., sobre todo esto hay posiciones tomadas, propuestas no alcanzadas todavía, revisiones y correcciones, y nuevos interrogantes. La pérdida de estos referentes en nada beneficia a la innovación.

Finalmente, la innovación es una práctica política. Como muy bien nos enseñó Gramsci, –pero también Freire y toda la teoría crítica en educación– la pedagogía es una forma de entender la formación de la ciudadanía. Esto supone para la concepción y la práctica de la innovación una clara y explícita toma de posición desde la que iniciar un proceso de diálogo, negociación y colaboración en el interior de la comunidad educativa. La tolerancia y el reconocimiento, y el aprender a valorar desde la diferencia son aquí principios procedimentales básicos en la actuación del profesorado y del liderazgo para la transformación.

Hay todavía otro aspecto en la lectura política de la innovación que quiero subrayar. Veámoslo con el siguiente escenario tomado prestado de una conversación con César Cascante.

La empleada dice: "¡tengo una idea!"
¡Formidable! –contesta el empresario–
¿qué te parece si nos reunimos con los otros colegas de la Sección y discutimos en círculo tu idea.

Puesta en circulación y discutida la idea se toma colegiadamente la decisión de implementarla, tras la felicitación del em-

presario a la empleada y sus palabras alentadoras para la cultura de equipo y colaboración, que seguramente premiará con algún detalle navideño o cualquier otro incentivo puntual.

La innovación tiene en el postfordismo y el neoliberalismo un discurso de acogida incondicional. Enterrada la política en el territorio de la vida cotidiana, las políticas globalizadoras convierten las ideologías de la participación en el mejor aliado del poder. Quizá por eso Gonzalo Anaya en una Escuela de Verano de los Movimientos de Renovación Pedagógica nos insistía: puede que el mejor didacta acabe siendo el peor maestro. Por eso mismo hoy en la escuela la palabra innovación necesita ser identificada en el interior del discurso político que la legitima en una u otra dirección.

para saber más

- ▶ **Autoría compartida (2004):** *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia.* Madrid: Traficantes de sueños.
- ▶ **Autoría compartida (2007):** *La educación, nombre común femenino.* Barcelona: Octaedro.
- ▶ **Bauman, Zygmunt (2005):** *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- ▶ **Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2005):** *Una invitación a la sociología reflexiva.* México: Siglo XXI Edit.
- ▶ **Carbonell, Jaume (2001):** *La aventura de innovar. El cambio en la escuela.* Madrid: Morata.
- ▶ **De Sousa Santos, Boaventura (2005):** *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política.* Madrid: Trotta.
- ▶ **Flores, d'Arcais, Paolo (1996):** Hanna Arednt, existencia y libertad. Madrid: Tecnos, p.55.
- ▶ **Hargreaves, Andy; Earl, Lorna y Ryan, Jim (2002):** *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes.* Barcelona: Octaedro.
- ▶ **López Hernández, Ana (2007):** *El trabajo en equipo del profesorado.* Barcelona: Graó.
- ▶ **Palamidesi, Mariano I. (1996):** "La producción del "maestro constructivista" en el discurso curricular". En *Educação & Realidade* 21 (2) Jul/Dez. pp. 191-213.