



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
Sede Regional Buenos Aires

Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina^{*}

Margarita Poggi^{}**

(^{**})Directora del IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

* Una versión de este artículo, que además incluye el análisis de las experiencias encontradas en la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje, puede encontrarse en Neirotti, N. y Poggi, M., Alianzas e innovaciones en Proyectos de Desarrollo Educativo Local, Buenos Aires, IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires, 2004. En: www.iipe-buenosaires.org.ar/publicaciones/2004.

Poggi, Margarita
Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza.
Evidencias para las políticas de algunas experiencias en
América Latina. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos
Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la
Educación IPE-Unesco, 2011.
Internet
ISBN 978- 987-1836-75-8
1. Políticas Educativas. I. Título
CDD 370.1

Copyright © UNESCO 2011
International Institute for Educational Planning
7-9 rue Eugène-Delacroix
75116, París, Francia

IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires
Agüero 2071
(C1425EHS) Buenos Aires, Argentina
Tel. (5411) 4806-9366
info@iipe-buenosaires.org.ar
www.iipe-buenosaires.org.ar

Hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

Las ideas y las opiniones expresadas en este documento son propias de los autores y no representan necesariamente los puntos de vista de la UNESCO o del IPE. Las designaciones empleadas y la presentación de material no implican la expresión de ninguna opinión, cualquiera que esta fuere, por parte de la UNESCO o del IPE concernientes al status legal de cualquier país, territorio, ciudad o área, o de sus autoridades, fronteras o límites.

Permitida su reproducción total o parcial, así como su traducción a cualquier idioma, siempre que se cite claramente el nombre de la fuente, del autor, el título del artículo y la URL (<http://www.iipe-buenosaires.org.ar>), tanto en medios impresos como en medios digitales.

Índice

Resumen	4
1. Introducción	5
2. ¿Qué entendemos por innovaciones educativas?	6
3. Las condiciones para la emergencia y diseminación de las innovaciones educativas	13
4. Nuevos interrogantes sobre las innovaciones educativas	21
Referencias bibliográficas	22

Resumen

En este artículo se pretende fortalecer la discusión sobre el papel de las innovaciones y el cambio en los sistemas educativos, el que juegan las políticas y los actores y, en particular, el sentido de las innovaciones cuando se desarrollan en escuelas en contextos de pobreza. En primer lugar, se presenta un mapa conceptual acerca de las principales corrientes y autores que han trabajado el tema. Para ello, se ofrece un breve recorrido sobre las principales discusiones teóricas sobre el tema, para concluir en una definición sobre las innovaciones educativas, la cual se ha adoptado para analizar diversas experiencias en el marco de proyectos desarrollados por el IIPE-UNESCO Buenos Aires en distintos países de América Latina. En segundo término, se analizan algunas condiciones encontradas en proyectos en diversos países de la región que permiten la emergencia o diseminación de éstas. Por último, quedarán abiertas algunas preguntas sobre innovaciones educativas en aspectos que aquí se abordan sólo en menor medida y que, esperamos, permitirán producir nuevos aportes que puedan enriquecer las perspectivas sobre el tema, en un debate aún inconcluso.

1. Introducción

El cambio y la innovación en las escuelas y en las prácticas educativas han tenido en las últimas décadas un extenso tratamiento tanto desde la investigación como desde su conceptualización. Sin embargo, es preciso aclarar que se está lejos de encontrar consensos sobre el tema.

Con el desarrollo de este artículo se pretende fortalecer la discusión sobre el papel de las innovaciones y el cambio en los sistemas educativos, el que juegan las políticas y los actores y, en particular, el sentido de las innovaciones cuando se desarrollan en escuelas en contextos de pobreza.

En primer lugar, se presenta un mapa conceptual acerca de las principales corrientes y autores que han trabajado el tema. Para ello, se ofrece un breve recorrido sobre las principales discusiones teóricas sobre el tema, para concluir en una definición sobre las innovaciones educativas, la cual se ha adoptado para analizar diversas experiencias en el marco de proyectos desarrollados por el IPE-UNESCO Buenos Aires en distintos países de América Latina.

En segundo término, y dado que se sostiene en la conceptualización que las innovaciones no se aplican de manera simple o lineal de un contexto a otro, se analizan algunas condiciones encontradas en proyectos en diversos países de la región que permiten la emergencia o diseminación de éstas. Tal como se afirmará más adelante, puede resultar tan importante el conocimiento de experiencias innovadoras realizadas en distintos contextos (porque amplían los marcos de referencia sobre los problemas en los que se pretende intervenir y sobre los temas que se recortan para su estudio) como analizar las condiciones que permiten promover o desarrollar innovaciones (tanto para potenciarlas cuando se la encuentra, como para construirlas cuando no están presentes). Esta es una cuestión especialmente relevante para el diseño e implementación de políticas educativas que promueven o fortalecen la capacidad de innovación de sistemas, instituciones y actores. Sin embargo, es importante aclarar que iluminar sobre ciertas y determinadas condiciones, que aparecen en contextos específicos y que promueven prácticas innovadoras, no debería derivar en un marco de aplicación lineal como ha sucedido con otras perspectivas¹. En este sentido debería incluirse el conjunto de factores que median en la formulación de políticas educativas de los cuales sólo algunos, vinculados con el lugar de las instituciones y actores escolares, son considerados en este artículo.

Por último, quedarán abiertas algunas preguntas sobre innovaciones educativas en aspectos que aquí se abordan sólo en menor medida y que, esperamos, permitirán producir nuevos aportes —tanto desde una perspectiva teórica como desde los referentes empíricos relevados en nuevos trabajos de campo— que puedan enriquecer las perspectivas sobre el tema, en un debate aún inconcluso.

¹ Un ejemplo de esto puede constatarse con las investigaciones sobre las denominadas escuelas eficaces, el cual deriva en algunas aplicaciones prácticas lineales.

2. ¿Qué entendemos por innovaciones educativas?

No resulta sencillo definir qué se considera una innovación, particularmente en el ámbito educativo. Para expresar esta cuestión en otros términos, la pregunta clave remite a la indagación sobre las razones por las cuales una acción educativa puede ser considerada una innovación.

Por una parte, la conceptualización sobre la innovación ha ido variando en el tiempo y ha adoptado en diferentes décadas, y particularmente para América Latina, significados diversos². Según los distintos momentos ha sido concebida como un proceso externo a la institución escolar en cuya definición intervienen expertos; o, por el contrario, como un proceso interno de la escuela, con fuerte participación y protagonismo de los docentes. Ha estado también asociada con otras temáticas complementarias —tales como la inclusión en la educación de niños y jóvenes sin posibilidad de acceder al sistema, la calidad educativa y su mejoramiento o la competitividad internacional. Todas estas características suponen para el concepto matices y características diversas en los diferentes países de América Latina.

A esto se agrega el hecho de que durante las décadas de los ochenta y los noventa, particularmente, el término ha formado parte, en educación, de una constelación o universo semántico en el cual aparece asociado con otros próximos, tal como lo plantean diversos autores (Fullan, Hargreaves, Angulo Rasco, Antonio Bolívar y Brunner, entre otros), aunque se diferencia de ellos: reforma, cambio, innovación y mejora³.

Más allá de los matices que puedan encontrarse entre distintos autores, existen acuerdos, en términos generales, sobre el hecho de que una reforma implica cambios fundamentales en las grandes orientaciones de la política educativa que formula un Estado (en sus diferentes niveles, según el grado de centralización—descentralización de un sistema educativo). En este sentido, desde las políticas gubernamentales, generalmente se impulsan reformas, y su nivel de impacto en la estructura profunda de las instituciones que integran un sistema educativo dependerá de: i) los recursos (en el más amplio sentido del término) y las normativas que se establezcan desde el nivel en el que se define una reforma; y ii) del potencial innovador de las instituciones alcanzadas por esa reforma (este potencial es tanto pre-existente como promovido desde la lógica misma de instalación de la reforma en términos de cómo se define su sentido, qué actores convoca, qué procesos de participación genera, qué estrategias de difusión promueve, etc.).

² Al respecto puede consultarse R. Blanco Guijarro, *Estado del arte sobre las innovaciones en América Latina*, Santafé de Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2000.

³ F. Angulo Rasco, "Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo", en F. Angulo Rasco y N. Blanco (coord.), *Teoría y desarrollo del currículum*, Málaga, Aljibe, 1994, p. 357 - 367. También el tema es abordado en A. Bolívar, *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid, Síntesis, 1999.

Por el contrario, el término **cambio** es un concepto más descriptivo y de uso más genérico. Remite a las alteraciones en una estructura o formas en diferentes niveles, sin implicar una valoración cualitativa sobre el sentido de ese cambio. Sin embargo, para algunos autores también puede remitir a la relación entre cambio educativo y cambio social y, en consecuencia, a la compleja trama de factores políticos, sociales, culturales y económicos que intervienen y se configuran en un contexto histórico particular.

En fin, otros autores destacan, en la noción de **cambio educativo**, la alteración de las prácticas vigentes, sin aludir sólo a los cambios estructurales o formales. En esta última acepción, puede superponerse con el concepto de **mejora**, el cual inevitablemente presenta un componente valorativo porque remite a cambios *deseables* en el nivel de las prácticas del aula y/o de las instituciones educativas.

Por último, el término **innovación** connota necesariamente una valoración cualitativa -dado que generalmente adopta un sentido positivo. En otros términos, no todo cambio supone una innovación, pero toda innovación lo implica necesariamente. Bolívar también plantea que la innovación refiere a un cambio más restringido -siempre de carácter cualitativo- de las prácticas educativas hegemónicas en el nivel del aula o de una institución. La innovación requiere, ineludiblemente, un compromiso ético por parte de los docentes que la impulsan y sostienen e implica, siempre desde la perspectiva de este autor, una contribución a su profesionalización en el mediano o largo plazo.

En términos generales, todos los conceptos que aquí hemos definido suponen, entonces, las ideas de *alteración* y de *novedad*. A éstas cabe agregar las nociones de *intencionalidad* y *planificación* para la introducción de cambios. El de innovación suma, además, la idea de *transformación sustantiva* de las prácticas educativas en una institución y en sus aulas y el impacto, en consecuencia, en su estructura profunda. Claro está que hablar de grados de intencionalidad y de planificación no supone necesariamente adscribir a una perspectiva tecnológica y/o rígida del cambio. Pero si se introduce la idea del sentido del cambio (o de la innovación) esto supone ineludiblemente algún grado de reflexión sobre sus finalidades.

J. J. Brunner⁴, quien articula algunos de los términos que aquí hemos tomado, prefiere hablar de las *reformas de innovación* y afirma que se deberá proceder de manera diferente:

⁴ J. J. Brunner, *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*, Documento N°16, PREAL, Chile, 2000, p. 46 y 47.

"De dentro hacia fuera; de abajo hacia arriba; desde el profesor hacia las agencias coordinadoras; del establecimiento al sistema. No hay otra manera de hacerlo. Las innovaciones educativas nacen menos de un plan o diseño que de una manera distinta de organizar las prácticas; suponen un cambio de perspectiva, quizá una teoría distinta, pero sobre todo una forma diferente de comunicación pedagógica, una nueva relación con el conocimiento, un desplazamiento del control sobre los procesos de aprendizaje. Recién cuando se producen las innovaciones pueden ser adaptadas para su difusión y transmitidas, de modo que puedan ser adoptadas por otros grupos y establecimientos. No siguen pues una trayectoria lineal, evolutiva, sino que -cuando son exitosas- producen algo así como un contagio. Es bajo esta modalidad que se transmiten, en general, las innovaciones culturales, sea de una tribu a la vecina, de un grupo generacional al siguiente, de un país a otro o de una escuela al resto del sistema escolar".

Sin embargo, queda planteado que "un primer problema detectado tiene que ver con el concepto mismo de innovación y con la falta de marcos teóricos suficientemente desarrollados y compartidos que permita identificar qué es o no innovador y que proporcione un marco de referencia para el desarrollo de innovaciones en la región"⁵.

Una cuestión a destacar es que las innovaciones educativas generalmente se han "leído" desde enfoques o marcos vinculados con las innovaciones tecnológicas. Para expresarlo en otros términos, se ha exportado al campo educativo una visión -propia del tecnológico- del tipo *investigación-desarrollo-difusión*. Visión que se presenta simplificada con ciertas características evolutivas y bastante lineales, bajo el supuesto de que la innovación será aplicada en la práctica de modo fiel al ser adoptada por determinados actores, cuestión sobre la que ya alerta la cita precedente de Brunner.

Desde la perspectiva tecnológica se construye por un lado un "hecho" científico o producto y, por el otro, los medios para asegurar su implantación a través de la creación de redes interesadas en él. Asimismo, predomina en esta posición una lógica en la cual la innovación es *aplicada* a nuevos contextos, como si ésta se replicara en ellos.

Por el contrario, si se considera la especificidad del campo social, y particularmente del educativo, más que aplicar una innovación, los modos de innovar se *transfieren*. Hasta cierto punto, una innovación se reinventa, adaptándola o recreándola según las características propias de los espacios (institucionales y organizacionales, comunitarios y locales) en los que se desarrolla⁶. En sentido estricto, puede no tratarse de una invención absoluta ya que como se verá más adelante, muchas veces se fundamentan en tradiciones pedagógicas. Así una innovación puede pensarse como una invención relativa a un contexto singular (una o varias escuelas con un determinado grupo de actores, por

⁵ Blanco Guijarro, op. cit., p. 43.

⁶ En M. Bonami y M. Garant (Eds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*, Bruxelles, De Boeck, 1996, diversos trabajos se orientan en el sentido aquí planteado. Puede consultarse allí, de modo particular, el artículo de L. Demailly "La gestion de l'innovation en éducation: le rôle des réseaux dans la recherche-développement". Planteos similares se encuentran en P. Perrenoud, "L'innovation toujours recommencée...on peut-on apprendre de l'expérience des autres?", 1999, en www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999.

ejemplo) en donde una nueva práctica viene a producir una ruptura con las prácticas rutinarias que hasta el momento caracterizaban ese espacio.

Desde este punto de vista, puede afirmarse que la innovación educativa puede no requerir la invención de un nuevo dispositivo o la generación de nuevas prácticas, pero sí constituir una **novedad** desde la perspectiva del proceso que involucra a un conjunto de actores (ya sea que integren una escuela, simplemente un grupo dentro de ella o una comunidad más amplia, que incluya a la institución).

Por ello las tentativas de aplicación esquemática, simple y lineal de las innovaciones educativas generalmente va acompañada del empobrecimiento de las problemáticas y de la simplificación de los contextos; además de generar en ocasiones efectos perversos, supone muchas veces la pérdida de sentido por parte de los actores que están implicados en el cambio.

Para dar cuenta de las dificultades que implica caracterizar una innovación educativa, se coincide en que se trata de:

“un concepto que tiene un enorme grado de relatividad por diferentes razones. En primer lugar, la innovación no es aséptica ni neutra, ya que está condicionada por posicionamientos políticos, sociales, culturales y epistemológicos, de tal forma que lo que es innovador para una persona o grupo no lo es para otros. La percepción de lo que es o no innovador depende de la perspectiva y de las representaciones o concepciones de los distintos sujetos involucrados respecto de la educación, la escuela, la enseñanza, el aprendizaje, el sujeto que se quiere formar, la sociedad, la cultura, etc. En segundo lugar, las innovaciones no son ‘ahistóricas’ sino que se definen en función del contexto y del tiempo, de tal forma que lo que en un contexto puede ser innovador, no lo es en otro, y lo que en un momento fue innovador en un determinado contexto puede dejar de serlo al convertirse en rutina. Toda innovación se realiza en reacción a una situación determinada que se quiere transformar, y lo nuevo se define en relación con lo anterior; lo que es innovación en un país o escuela es tradición en otra. Por último, la relatividad de la innovación se expresa en el hecho de que depende de la sociedad, cuyas demandas intenta satisfacer y, al mismo tiempo, está condicionada por el sistema educativo y social en el que está inscripta”⁷.

Todo lo expresado anteriormente explica también que puedan considerarse innovaciones aquellos recursos o prácticas que, literalmente o en un sentido absoluto, no sean novedosas, pero que sí se inscriban como tales en la lógica de un determinado grupo de actores y en la historia de una institución, organización o proyecto.

Para ser más precisos: toda innovación en educación es desde esta perspectiva y hasta cierto punto, una **reinención**. En sentido estricto, no hay aplicación, sino que hay, en el menor número de casos, invención y en numerosas ocasiones, *interpretación y recontextualización de prácticas* y recursos que otros actores ya han

⁷ Blanco Guijarro, op. cit., p. 45 y 46.

construido, incorporado o experimentado pero que adquieren un nuevo sentido en los contextos singulares en los que se desarrollan.

En una línea similar, aunque agregando otras características que luego se abordarán, J. C. Tedesco⁸ también sostiene la idea de que las innovaciones se inscriben en tradiciones pedagógicas. Propone como hipótesis que los mayores niveles de innovación están asociados a altos niveles de estabilidad. Su hipótesis es que la articulación entre estabilidad y cambio se apoya en dos variables fundamentales: las **tradiciones pedagógicas** y el **apoyo institucional**. Se supone, entonces, que las innovaciones pedagógicas más efectivas y sustentables en el interior del sistema educativo son aquellas que, además de contar con un apoyo institucional fuerte, también están insertas en tradiciones pedagógicas. Por ello, no se trata necesariamente de inventar nuevas prácticas o recursos sino de recuperar modelos, dispositivos, estrategias que pueden tener ya una larga historia en la pedagogía⁹, recontextualizándolas a su vez en función de las condiciones singulares y propias de cada proyecto o institución.

“Por tradiciones pedagógicas se entiende la existencia de un conjunto de prácticas y de saberes teóricos (know how) que resumen una determinada manera de resolver los problemas que plantea el proceso educativo. Estas tradiciones pueden encontrarse tanto en modelos de gestión y administración educativa así como pueden apoyarse en postulados de movimientos pedagógicos con reconocimiento en la historia de la educación”¹⁰.

El apoyo institucional, “supone la presencia de una instancia que proyecte la innovación más allá de la persona o el equipo que la maneja (ya sea que se trate de instituciones educativas estatales, confesionales o privadas)”. Esta cuestión es clave, tanto en relación con la emergencia de la innovación como con su sustentabilidad. Sobre ella se volverá al analizar, de modo particular, las condiciones para la emergencia de innovaciones, en las que se encuentra como un factor importante la presencia de alguna persona que provee el necesario sostén (externo e interno a la escuela) para asegurar el desarrollo y también la institucionalización de las innovaciones.

En este documento la **innovación educativa** -siguiendo entre otros a Fullan, Bolívar, Viñao, Tyack y Cuban- se ha definido del siguiente modo: **la configuración novedosa de recursos, prácticas y representaciones en las propuestas educativas de un sistema, subsistema y/o institución educativa, orientados a producir mejoras**. Cada uno de los aspectos mencionados puede ser entendido del siguiente modo:

⁸ J. C. Tedesco, “Algunas hipótesis para una política de innovaciones educativas”, en Proyecto Génesis, **Innovación escolar y cambio social**, Bogotá, Fundación FES – CONCIENCIAS, 1997, p. 57-67.

⁹ En general puede afirmarse que las pedagogías innovadoras encuentran sus fundamentos en algunos de los siguientes rasgos: el énfasis en la cooperación y la democracia participativa, el compromiso con la transformación escolar y social, la vinculación estrecha con el entorno o contexto, una concepción integrada del conocimiento y una visión socioconstructiva de éste, la búsqueda de la igualdad social y el respeto por la diversidad en sus múltiples manifestaciones. En J. Carbonell, **La aventura de innovar. El cambio en la escuela**, Madrid, Morata, 2001.

¹⁰ J. C. Tedesco, op. cit., 1997.

- **Recursos**, ya sean éstos contenidos educativos (incorporación de contenidos novedosos en áreas o disciplinas existentes y/o estrategias de enseñanza o metodológicas), nuevas formas de organización institucional (uso de tiempos y espacios, órganos colegiados integrados con diversos actores, nuevas formas de gobierno escolar, etc.), o formas de tratamiento novedosas para problemáticas específicas (como por ejemplo, la integración de la comunidad en proyectos específicos, la definición del papel de la escuela en contextos marginales, etc.). En algunos casos los recursos se promueven (y proveen, bajo la forma de materiales o nuevas normativas) desde regulaciones establecidas en un nivel macro (las instancias de gobierno y administración de un sistema educativo); en otras se generan en algunas instituciones al intentar dar respuesta a algunas problemáticas particulares.
- **Prácticas o acciones** por parte de los actores institucionales. Esto es, que los recursos mencionados en el ítem anterior den forma a un nuevo estilo de gestión y produzcan una transformación de las prácticas institucionales cotidianas.
- **Representaciones, creencias, valores** que subyacen en los nuevos recursos y prácticas, lo que requiere el conocimiento de los presupuestos de la innovación, una internalización del nuevo marco y un grado de implicación significativo para comprometerse con ella.

Cabe aclarar que una concepción restringida de la innovación considera sólo el primero de los aspectos mencionados –los recursos–. Por otra parte, éstos remiten a la faceta más visible de la innovación, muchas veces la que se presenta en objetos (por ejemplo, materiales didácticos) o normativas (como es el caso de prescripciones que se establecen por las instancias centrales de gobierno de la educación). Es importante aclarar que no debe menospreciarse la producción de nuevos recursos en el sistema educativo y en sus instituciones ya que pueden abrir o enriquecer el campo de los cursos posibles de acción. Pero desde la definición presentada queda claro que, cuando este aspecto se integra o forma parte de una constelación mayor que le da sentido, la concepción de innovación se complejiza pero se enriquece. Al mismo tiempo, y porque constituyen aspectos menos visibles, un cambio en las prácticas y las representaciones es el indicador más claro de que una innovación ha tenido lugar, así como es el más difícil de promover frente a cierta inercia presente en las instituciones educativas.

Es importante aclarar que, en muchas ocasiones, sólo a los fines analíticos pueden diferenciarse algunos de los factores mencionados anteriormente. Sin embargo se cree pertinente su distinción porque pueden encontrarse situaciones en los que se adopten algunos recursos (materiales didácticos, una forma de organización institucional, por ejemplo) sin que se transformen sustantivamente las prácticas y representaciones de los actores. Igualmente, pueden encontrarse algunas propuestas en los que podrían inferirse algunos cambios en las representaciones de los actores, pero éstos no han encontrado los modos más efectivos de traducir esas representaciones en prácticas consistentes con ellas.

A continuación y a partir de los aspectos principales relevados en trabajos de campo realizados por el IPE-UNESCO Buenos Aires en diversos países de América Latina se

presentarán el análisis de las condiciones halladas en distintos contextos, que han promovido la emergencia de algunas innovaciones. Si bien no nos detendremos en este artículo en el contenido de las innovaciones, dado que el foco de discusión está puesto en otro abordaje, podrían mencionarse los ejes centrales de las innovaciones analizadas: entre éstas pueden enumerarse experiencias orientadas a ampliar los marcos de la educación formal en las escuelas que atienden niños y jóvenes pertenecientes a los sectores más pobres de la población; promover la apertura de la escuela a la comunidad y a las familias; experimentar estrategias de enseñanza y aprendizaje con el propósito de generar dispositivos orientados a intervenir en las trayectorias escolares de niños y jóvenes en riesgo de exclusión; promover con los docentes las alternativas pedagógicas que reconozcan y valoren la diversidad.

3. Las condiciones para la emergencia y diseminación de las innovaciones educativas

Si bien existe una abundante producción sobre las condiciones que facilitan la emergencia de innovaciones educativas, en este apartado se pretende destacar algunas de las variables que, desde diferentes propuestas teóricas, han sido sistematizadas, y que parecen apropiadas para explicar las innovaciones a partir de las evidencias recogidas en diversos trabajos de campo. Dichas condiciones permiten la generación, emergencia o diseminación de innovaciones (bajo el supuesto ya analizado de que no hay invención absoluta de las innovaciones sino recontextualización o reinención de éstas), facilitan los procesos que las acompañan y son clave a la hora de analizar la sustentabilidad y su impacto en contextos más amplios de la región. También permiten aportar conocimiento para el diseño de políticas educativas orientadas a innovar y mejorar las condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje.

A continuación se analizarán distintos tipos de aspectos: pueden mencionarse algunos que remiten a la combinación de condiciones internas y externas; a proyectos e instituciones escolares (apoyos externos e internos, seguimiento y evaluación interna y externa); otros que ponen el énfasis en condiciones internas y propias de las escuelas (la subjetividad docente y una cultura de trabajo colaborativo); uno más que remite a una condición externa, vinculada con el desarrollo local, como es la presencia de un contexto territorial de generación de redes de escuelas.

3. 1. Los apoyos externos e internos

Una extensa discusión se ha desplegado sobre las estrategias de reformas educativas denominadas “*top-down*” frente a innovaciones que, muchas veces, se instalarían y ampliarían su alcance a partir de una lógica “*bottom-up*”. En particular, abundante literatura e investigaciones han señalado los límites o, aún más, la imposibilidad real de transformar las instituciones educativas desde la primera de las estrategias mencionadas.

Al respecto, puede agregarse que *“las relaciones entre reformas e innovaciones no suelen ser muy apacibles. Hay, desde luego, reformas que favorecen la innovación -ésta es una de las razones que suelen justificarlas -, al igual que otras las dificultan y entorpecen, bien de un modo buscado y planificado, bien de un modo indirecto mediante una determinada política de profesorado o de una formación no innovadora. Hay también reformas que, pretendiendo la generalización de innovaciones o movimientos de renovación preexistentes, lo que hacen es fagocitarlos y anularlos”*¹¹.

En ocasiones se ha tendido a idealizar las innovaciones, destacando como una ventaja

¹¹ En A. Viñao, **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**, Madrid, Morata, 2002.

innegable de éstas el grado de aceptación, implicación y compromiso que concita en diferentes actores educativos, en particular de los docentes.

Sin embargo, no puede resultar desconocido que las escuelas o los docentes que suelen promover prácticas innovadoras son aquellos que han construido ciertas condiciones que permiten instalar una cultura sensible a los cambios (condición igualmente necesaria pero no suficiente) y que han adquirido los saberes y las capacidades para sostenerlos en la dirección determinada por ciertos fines educativos previamente concertados. También es conocido, en otras escuelas en las que se necesitaría desarrollar cambios, tales condiciones no se encuentran disponibles, con lo cual resulta prácticamente imposible que desde ellas surjan propuestas innovadoras.

Quedan planteadas, a partir de lo afirmado, dos tipos de dificultades. Por un lado, es posible que las reformas educativas tengan poco o nulo impacto si: i) sólo se generan desde las instancias responsables de las políticas educativas y del gobierno de las escuelas; ii) no van acompañadas por un grado aceptable de compromiso de los docentes como actores clave en dicho proceso y sin las capacidades requeridas para apropiarse de las nuevas propuestas (ya sea que impliquen el abordaje de nuevos contenidos, metodologías y orientaciones didácticas, recursos y materiales para enseñar, modos de organizar la participación de los actores en la institución, etc.).

Por otro lado, si sólo se espera que desde las instituciones se generen las propuestas de cambio requeridas para asegurar que determinadas innovaciones puedan surgir, es posible que sólo aquellas escuelas en donde ciertas condiciones están ya creadas (directores y equipos docentes movilizados, capacitados, sensibles al contexto sociocultural; normativas institucionales que promueven el cambio, etc.) tengan entonces la capacidad para promoverlas. Por el contrario, otras escuelas pueden instalarse o consolidar una dinámica conservadora y volverse refractarias a la emergencia o incluso a la diseminación de innovaciones.

Frente a esta tensión, algunos autores -particularmente M. Fullan¹²- han analizado la particular combinatoria en la que confluyen apoyos internos y externos a una institución. En estos casos, determinadas condiciones -en las que juegan un papel fundamental el sostén y la adhesión de actores internos de la institución; los cuales son a su vez potenciados por actores externos- son generadas. Puede recordarse en este punto nuevamente la hipótesis de Tedesco (en donde una de las dimensiones precisamente hace referencia a los apoyos institucionales para promover y sostener la innovación) y su relevancia para analizar no sólo las condiciones que permiten la emergencia de innovaciones sino también su sustentabilidad e institucionalización en las prácticas escolares.

En algunas de las innovaciones de proyectos y escuelas analizados pueden encontrarse variadas combinaciones de estas características. En ellos, el apoyo externo ha permitido no sólo hallar recursos materiales que sustenten iniciativas innovadoras, sino asegurar condiciones institucionales para que éstas puedan desarrollarse, operando además como un estímulo legítimo para las innovaciones y para su eventual diseminación a otros espacios.

¹² M. Fullan, "The Three Stories of Educational Reform: Inside; Inside/Out; Outside/In", in *Kappa*, 1998.

3. 2. El seguimiento y la evaluación interna y externa

Diversos autores han destacado el papel del seguimiento y de la evaluación en las innovaciones educativas (Fullan, Bolívar). Ambos permiten producir información significativa para su desarrollo. Si bien se plantea en este punto la importancia de los aportes que instancias externas realizan en el desarrollo de una innovación (permiten producir información, redireccionar acciones, rendir cuentas acerca de logros y fortalezas), puede señalarse también que ningún sistema de evaluación externa puede por sí solo retroalimentar el proceso si con él no se generan capacidades de análisis respecto de la marcha de las acciones en curso.

Entendemos por **evaluación interna** tanto a la que se realiza en las escuelas para reorientar las acciones con frecuencia diversa (más procesual o en algunos momentos particulares, como el cierre del ciclo lectivo), que no siempre adopta metodologías o estrategias sistemáticas para producir información. En las experiencias analizadas, se han desarrollado además propuestas participativas promovidas por instancias externas a las escuelas, tanto para la planificación como para el desarrollo de experiencias. Un rasgo común a todas ellas es la sistematicidad y regularidad de las prácticas evaluativas.

3. 3. La subjetividad de los docentes y sus actitudes frente a la innovación

A partir del modo en que en este artículo se abordan las innovaciones educativas, se vuelve más complejo el modelo de la *investigación – desarrollo – difusión*, o aún el modelo más lineal de *desarrollo – aplicación*, en los que se han basado algunas políticas educativas de la región, implementadas en las últimas décadas. Estos modelos son altamente normativos y asumen que los docentes son agentes pasivos frente a la innovación, la cual en muchas ocasiones adopta la forma de una prescripción. Al plantear que se trata de un proceso en donde se requiere la coexistencia de ciertas condiciones, cobra importancia la subjetividad de los docentes y sus actitudes frente al desarrollo de las innovaciones.

Al respecto, Doyle y Ponder analizaron diversos factores directamente relacionados con el mundo subjetivo de los docentes¹³ que permiten comprender las razones por las que éstos se vuelven favorables hacia la transformación de algunas de sus prácticas o, por el contrario, refractarios a todo cambio que las modifique. Como ya fue afirmado anteriormente, resulta difícil que una innovación pueda desarrollarse o sostenerse sin un grado más o menos significativo de implicación y compromiso de ciertos actores; en el caso de las escuelas, y especialmente en el nivel del aula, los docentes aparecen como un actor clave. Los factores que los autores señalados han analizado son la *instrumentalidad*, la *congruencia* y los *costos*.

Se entiende por **instrumentalidad** la consideración de “lo practicable” de una propuesta, para la que se deben brindar orientaciones claras y tomar en cuenta las contingencias del

¹³ Citado en D. Finlelsztein y P. Ducros, "Conditions d'implantation et de diffusion d'une innovation scolaire", en M. Bonami y M. Garant (Eds.), *Systemes scolaires et pilotage de l'innovation*, Bruxelles, De Boeck, 1996 y en J. Randi y L. Corno, "Los profesores como innovadores", en B. Biddle, T. Good y I. Goodson, *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*, Barcelona, Paidós, 2000.

aula. Por **congruencia**, se hace referencia a la relación entre la nueva propuesta y la “filosofía” educativa de los docentes (sea ésta explícita o implícita); a ciertas concepciones sobre los fines y las estrategias más adecuadas para llegar a tales fines. En este sentido, remite también a la coherencia de la innovación con las prácticas habituales. Por último, los **costos** remiten la ecuación “tiempo y esfuerzo” de los profesores para “invertir” en una propuesta innovadora de sus prácticas en relación con los beneficios que se esperan en los aprendizajes de los alumnos.

Como resulta evidente, respecto de la **instrumentalidad**, puede resultar más claro el papel de ciertos agentes innovadores externos que muchas veces son incluidos en el desarrollo de programas y proyectos impulsados desde las políticas educativas de los gobiernos. Este aspecto llama la atención, particularmente cuando desde los proyectos se realizan asesoramientos y capacitaciones, sobre la consideración particular de las contingencias del aula y la especificidad de las condiciones del contexto en el que las escuelas están insertas, para promover la búsqueda de estrategias de intervención educativa que responden a la singularidad de las problemáticas que los docentes encuentran en sus escuelas. Puede constatarse que la instrumentalidad se consolida a medida que las nuevas prácticas se van instalando en la cotidianeidad institucional y en tanto los actores constatan resultados positivos de sus acciones.

En relación con la **congruencia**, inmediatamente salta a la vista su complejidad ya que remite a la “adecuada” distancia entre las nuevas prácticas que una innovación requiere para desarrollarse y las prácticas más o menos consolidadas o aún rutinizadas en las aulas y las escuelas. Desde esta perspectiva, la innovación tiene que estar en parte próxima a los estilos predominantes en las propuestas de enseñanza de los docentes y, al mismo tiempo tensionar y avanzar hacia algunos cambios. Si una innovación resulta en exceso disruptiva y, en consecuencia, muy poco congruente con ciertas prácticas instaladas en las instituciones, probablemente no será considerada por los docentes. De la misma forma, si resulta demasiado congruente, puede perder su carácter innovador. En todo caso, toda innovación requiere un trabajo sobre las representaciones para que los nuevos supuestos, las nuevas concepciones y los diferentes modos de visualizar un problema determinado, puedan ser abordados.

Con respecto a los **costos**, una evaluación pertinente sobre ellos depende de la ayuda o el sostén que provee a las instituciones escolares, un proyecto “desde el exterior”. En este sentido, los proyectos que en su diseño prevén no sólo ciertas condiciones materiales (recursos, bibliotecas, equipamiento) sino dispositivos variados de apoyo (capacitación, acompañamiento, asistencia, asesoramiento) contextualizados según las características de las escuelas, pueden resultar menos “costosos” para los docentes y ayudarlos a innovar.

Trabajar en el nivel de la subjetividad supone también producir, sin duda, cambios en las representaciones; en este caso como efectos de un trabajo intencional. En diversos casos puede constatarse que la modificación de las representaciones se produce en forma bastante simultánea con la disposición de nuevas herramientas concretas para el trabajo en el aula.

Otro rasgo que puede percibirse en gran medida en diversas experiencias analizadas, es

el deseo de abandonar o transformar ideas y prácticas rutinarias, para inventar otras alternativas especialmente en los contextos de pobreza. Esto sin duda supone un primer paso que implica la toma de conciencia sobre determinados problemas en los que se pretende intervenir de forma intencional y sistemática.

3. 4. La cultura de trabajo colaborativo

Sin duda se puede inferir en experiencias abordadas la presencia de otra condición interna en las escuelas que permite instalar progresivamente una **cultura de trabajo colaborativo**¹⁴. En todo caso lo interesante de determinados proyectos es que dotan de contenido sustantivo a dicho trabajo. Es decir que no sólo se proclama discursivamente como una característica deseable de las relaciones interpersonales entre los actores de una institución, sino que se propone un “contenido” para los estilos relacionales entre los actores escolares.

Un ejemplo presente en más de una experiencia es la tarea de construir otro sentido para los “proyectos institucionales” que, con diferentes nombres, han caracterizado a las políticas educativas de los últimos años en varios países de América Latina. En algunos casos, la temática es abordada además mediante un trabajo en profundidad sobre la gestión del equipo directivo y un abordaje integral de su tarea; en otros, las temáticas centrales abordadas por el proyecto se reflejan, según declaran los directivos entrevistados, en el proyecto institucional. Cabe también señalar que nuevamente juegan un papel fundamental en todos los casos los directivos de las escuelas comprometidas en innovaciones.

Con respecto a las innovaciones de la cultura institucional que ineludiblemente exige la instalación de un estilo colaborativo entre los actores institucionales, es importante asumir que el conocimiento del cambio no debe ser externo para ser desplegado internamente: es dentro de la escuela en donde la cultura debe ser examinada. Sin embargo, el diálogo entre acuerdo y disonancia puede ser ayudado por un facilitador externo, muchas veces provisto por diferentes proyectos gubernamentales o de otras agencias, que provocan movilizaciones en las instituciones.

3. 5. El contexto territorial y la generación de redes

Al abordar procesos de innovación educativa asociadas con el mejoramiento de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje, es importante destacar dos niveles: i) los procesos de mejoramiento e innovación que pueden tener lugar en el interior de una institución; ii) el abordaje de estos mismos procesos en escalas locales, sobre lo que se ha trabajado en menor medida y que abarca un número más significativo de escuelas (distrito, zona, región, según diferentes denominaciones).

El segundo aspecto plantea la cuestión de las *condiciones externas* (además de las

¹⁴ Uno de los principales autores que ha trabajado este concepto, al abordar las culturas de los docentes, es A. Hargreaves, **Profesorado, cultura y postmodernidad**, Madrid, Morata, 1996.

propias de cada institución, ya analizadas) que pueden facilitar u obstaculizar las innovaciones. Entre algunas de ellas pueden mencionarse:

- la construcción de capacidades locales, a través de la capacitación,
- el estímulo a la innovación y
- el seguimiento y evaluación permanentes.

Sin embargo, es importante señalar que no basta que algunas o todas estas condiciones se generen en una escuela sino que se promuevan vínculos más o menos formales y alianzas duraderas y formalizadas a partir de una red de instituciones educativas y de organizaciones de la comunidad que, con diferentes grados de participación e implicación, puedan permitir que un número más o menos importante (según la escala local) mejoren y ofrezcan experiencias más significativas en cuanto al aprendizaje de los niños que asisten a escuelas ubicadas en contextos de pobreza.

En otros términos, ya hay suficiente investigación disponible que permite comprender cómo una escuela mejora su dinámica de funcionamiento para ofrecer experiencias sustantivas de enseñanza. Sin embargo, ha sido menos abordado el problema de cómo un número más o menos significativo de docentes y de escuelas pueden mejorar sus prácticas, es decir el cambio de escala de una institución a un conjunto relativamente significativo.

Como puede anticiparse, la importancia de la escala no es menor, porque si bien es cierto que un número muy pequeño de escuelas permite –al menos idealmente- un trabajo en profundidad que considere las condiciones singulares para contextualizar las innovaciones, lo que puede ganarse en profundidad puede agotarse también rápidamente, y esto por lo menos en dos sentidos: i) puede destacarse el límite que impone una escala muy pequeña en términos de personal capacitado, recursos culturales, equipamiento, etc.; ii) otro límite queda planteado cuando no se consiguen ciertos compromisos de los responsables de las políticas educativas (o autoridades formalmente constituidas) que conciernen necesariamente a un determinado territorio geográfico (municipalidad, distrito, región, según cuál sea la denominación) para garantizar las condiciones que permiten el surgimiento de las innovaciones, su incentivo o estímulo y, eventualmente, su institucionalización. Nuevamente es ésta una condición imprescindible para garantizar la sustentabilidad de las innovaciones.

Desde diferentes investigaciones y trabajos (entre ellos, aquellos realizados por Bolívar¹⁵) aparecen algunos rasgos o variables interrelacionadas: el lugar clave que tienen los directores (o equipos directivos, según los contextos), el papel de la cultura escolar, los procesos de negociación múltiples que se producen entre actores del sistema educativo en sus diferentes niveles de responsabilidad, y entre éstos, particularmente en una escala local y en la comunidad en la que las escuelas se integran.

En relación con las asociaciones en el contexto territorial, Fullan sintetiza algunas conclusiones extraídas de experiencias de redes y alianzas vinculadas con innovaciones

¹⁵ A. Bolívar, op. cit., 1999.

educativas, las que resultan coincidentes con algunos de los hallazgos encontrados en distintas experiencias. Al respecto mencionamos algunas de ellas:

- *“Las escuelas, los sistemas escolares y las universidades (por lo menos las facultades de educación) se necesitan mutuamente para conseguir sus objetivos...”*
- *“El trabajo conjunto proporciona en potencia coherencia, coordinación y perseverancia, esenciales en el desarrollo de los profesores y de la escuela.”*
- *“Ambas partes deben esforzarse en trabajar juntos –forjando nuevas estructuras, respetándose mutuamente sus culturas y aprovechando las experiencias comunes para resolver problemas, incorporando los puntos positivos de cada cultura-.”*
- *“Las asociaciones sólidas no son fruto de la casualidad, ni de la buena disposición ni surgen elaborando proyectos específicos. Requieren nuevas estructuras, nuevas actividades y un replanteamiento del funcionamiento interno de cada institución, además del funcionamiento entre instituciones.”*
- *“Incluso trabajando en proyectos de colaboración particulares, las organizaciones que aprenden continuamente van más allá de las asociaciones en cuestión. Los verdaderos colaboradores utilizan los elementos externos para completar sus percepciones e información; piden ayuda exterior y siempre buscan personas e información que les ayuden a alcanzar sus objetivos”¹⁶.*

Es aquí en donde los proyectos que lo abordan explícita e intencionalmente, pueden ofrecer evidencia empírica sobre ciertas condiciones para favorecer las innovaciones. Bolívar afirma que la generación de una asociación o red de escuelas para compartir experiencias, procesos de toma de decisiones y resultados que producen determinadas estrategias puede aportar recursos de conocimiento y soporte para la resolución de problemas prácticos y desarrollar intervenciones oportunas.

Por un lado, puede afirmarse que los proyectos pueden generar un conjunto de condiciones (establecimiento de redes, apoyo o asesoramiento externo, estrategia de desarrollo institucional o curricular, investigación – acción, capacitación, etc.) que promueven la producción de innovaciones en las escuelas participantes. Se trata de generar una cierta “usina” de ideas, enfoques, prácticas que pretenden responder a ciertos problemas de las escuelas en relación con la enseñanza y el aprendizaje con poblaciones provenientes de contextos de pobreza. Especialmente frente a estas problemáticas las escuelas tienen “*más posibilidades de mejorar en la medida en que exista un movimiento de cambio en una zona urbana o rural determinada que le ofrece cobijo institucional y pedagógico. Por eso es importante no limitar las iniciativas innovadoras en cada escuela ... Se produce la ventaja añadida de que los proyectos colectivos territoriales refuerzan la solidaridad y disminuyen la competitividad entre los centros*”¹⁷.

Pero también es importante dejar en claro que, aún para innovar, es necesario también un

¹⁶ M. Fullan, *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid, Akal, 2002, p. 113 y 114.

¹⁷ Carbonell, op. cit., 2001, p. 31.

cierto grado de selectividad frente a las modas o la presión de los cambios externos. Las escuelas muchas veces se adscriben, sin ningún criterio institucional o pedagógico y de forma indiscriminada¹⁸ a diversas propuestas de cambio que provengan del exterior (tanto de las autoridades políticas como de otras organizaciones), las cuales se inscriben sólo superficial y -muchas veces burocráticamente- en la dinámica cotidiana de la institución. Con ello, no generan en su interior procesos más duraderos en torno a problemas sustantivos que desean transformar. Responden voluntaria o involuntariamente a una lógica caracterizada por la fragmentación, la cual contribuye a obstaculizar la construcción de sentido en torno a las innovaciones. Trabajar para aportar coherencia y sentido es un punto fundamental que no puede ser olvidado, cuando por distintas alternativas se presentan a las escuelas distintas iniciativas.

Frente a esto, ha podido constatarse que cuando se generan **redes de escuelas** que se plantean objetivos claros en cuanto al trabajo a realizar para mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos, se plantea algún tipo de selección y focalización en las innovaciones: en algunos casos por las temáticas en torno a las que se organiza el propio proyecto, en otros por los saberes y capacidades de los equipos de coordinación, en otros atendiendo a las necesidades de las escuelas. Esta cuestión parecería también relacionada con la direccionalidad del proyecto institucional de cada una de las escuelas participantes de dicha red.

Por otra parte, no todas las escuelas que participan de un proyecto se han involucrado de igual forma en las acciones promovidas por éstos. Sin embargo, aquellas que han podido retraducir, recrear o reconstruir las propuestas de los proyectos indicarían un grado de apropiación y resignificación vinculado con una mayor sustentabilidad de las acciones, en donde los procesos promovidos en primera instancia por los proyectos han sido asumidos por los actores institucionales e integrados en la dinámica cotidiana de la institución. Esta característica también contribuye a dotar de institucionalidad a las innovaciones, ya que superan entonces los límites que plantean los liderazgos personales como su único sostén.

¹⁸ Fullan, retomando a Bryk, y con fuerte ironía, las llama “Christmas tree schools” (escuelas - árboles de Navidad) ya que indiscriminadamente se “cuelgan” encima toda propuesta innovadora externa. Puede consultarse M. Fullan, **Los nuevos significados del cambio en la educación**, Barcelona, Octaedro, 2002.

4. Nuevos interrogantes sobre las innovaciones educativas

Para concluir este artículo puede resultar interesante realizar una breve referencia a una última cuestión, que remite a algunas preguntas abiertas para futuras investigaciones sobre la temática abordada.

Una cuestión relevante consiste en explorar con mayor detenimiento la temática de las innovaciones en relación con una perspectiva más general y amplia vinculada con el sentido del cambio educativo. Si bien se han propuesto algunas posiciones sobre la coherencia que debe caracterizarlo (ya sea porque se lo planifica intencionalmente o frente a la que puede surgir en el desarrollo propio de innovaciones) el sentido se produce a través de la trama que construyen diversos factores, algunos “objetivos” (relacionados con las condiciones particulares y singulares de determinadas políticas y con la historia de los sistemas educativos), y otros “subjetivos” (que devienen de las posiciones particulares de los actores). El sentido puede estar establecido previamente y, al mismo tiempo, se construye también en el desarrollo de una experiencia en relación con los modos en la que ésta es significada por los actores involucrados.

Queda por explorar aún más cierta dicotomía que se ha planteado en relación con el cambio (“desde arriba hacia abajo”, “sólo desde abajo”) para la que se aportan pistas para continuar indagando, en particular en relación con la puesta en juego de actores internos y externos (algunos gubernamentales; pero también de otras organizaciones sociales y comunitarias).

Diferentes tensiones deben también ser analizadas, aportando nueva evidencia que permita enriquecer o revisar las conceptualizaciones hasta ahora construidas. Sólo en carácter de ejemplo podemos mencionar: aquellas entre la planificación del cambio y la atención e incluso la promoción de lo inesperado en el transcurso de un proceso (que no se aborde sólo como un “desvío” de lo planificado, lo que requiere salir de la causalidad lineal); entre una perspectiva de corto plazo en lo temporal y los compromisos de largo plazo en educación; entre el papel y la responsabilidad del Estado como garante del derecho a la educación de la población y la idealización de los ámbitos locales como espacios autosuficientes, lo cual implica considerar los alcances y potencialidades, pero también los límites de uno y otro nivel.

Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, F., "Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo", en Angulo Rasco, F. y Blanco, N. (coord.), **Teoría y desarrollo del currículum**, Málaga, Aljibe, 1994, p. 357 - 367.
- Beltrán Llavador, F. y San Martín Alonso, A., **Diseñar la coherencia escolar**, Madrid, Morata, 2000.
- Biddle, B., Good, T. y Goodson, I., **La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación**, Barcelona, Paidós, 2000.
- Blanco Guijarro, R., **Estado del arte sobre las innovaciones en América Latina**, Santafé de Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2000.
- Bolívar, A., **Cómo mejorar los centros educativos**, Madrid, Síntesis, 1999.
- Brunner, J. J., **Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información**, Documento N°16, PREAL, Chile, 2000.
- Carbonell, J., **La aventura de innovar. El cambio en la escuela**, Madrid, Morata, 2001.
- Cros, F., **L'innovation scolaire aux risques de son évaluation**, París, L'Harmattan, 2004.
- Elliott, J., **El cambio educativo desde la investigación - acción**, Madrid, Morata, 1993.
- Escudero Muñoz, J. M. y otros, **Sistema educativo y democracia. Alternativas para un sistema escolar democrático**, Barcelona, FIES – Ministerio de Educación y Ciencia – Octaedro, 2005.
- Finlelsztein, D. y Ducros, P., "Conditions d'implantation et de diffusion d'une innovation scolaire", en Bonami, M. y Garant, M. (Eds.), **Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation**, Bruxelles, De Boeck, 1996.
- Fullan, M., "The Three Stories of Educational Reform: Inside; Inside/Out; Outside/In", in **Kappa**, 1998.
- Fullan, M., **Los nuevos significados del cambio en la educación**, Barcelona, Octaedro, 2002.
- Fullan, M., **Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa**, Madrid, Akal, 2002.
- Goodson, I., **El cambio en el currículum**, Barcelona, Octaedro, 2000.
- Hargreaves, A., **Profesorado, cultura y postmodernidad**, Madrid, Morata, 1996.
- Hargreaves, A. (comp.), **Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador**,

Buenos Aires, Amorrortu, 2003.

Martínez Bonafé, J., ***Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI***, Madrid, IICE, Miño y Dávila, 1998.

Neirotti, N. y Poggi, M., ***Alianzas e innovaciones en Proyectos de Desarrollo Educativo Local***, Buenos Aires, IPE/UNESCO Sede Regional Buenos Aires, 2004.

Pedró, F. y Puig, I., ***Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada***, Barcelona, Paidós, 1998.

Poggi, M., ***Instituciones y trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas***, Buenos Aires, Santillana, 2002.

Popkewitz, T., ***Sociología política de las reformas educativas***, Madrid, Morata, 1994.

Rodríguez Romero, M. M., ***Las metamorfosis del cambio educativo***, Madrid, Akal, 2003.

Tedesco, J. C., "Algunas hipótesis para una política de innovaciones educativas", en Proyecto Génesis, ***Innovación escolar y cambio social***, Bogotá, Fundación FES – CONCIENCIAS, 1997, p. 57-67.

Tyack, D. y Cuban, L., ***En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas***, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.

Viñao, A., ***Sistemas educativos, culturas escolares y reformas***, Madrid, Morata, 2002.