



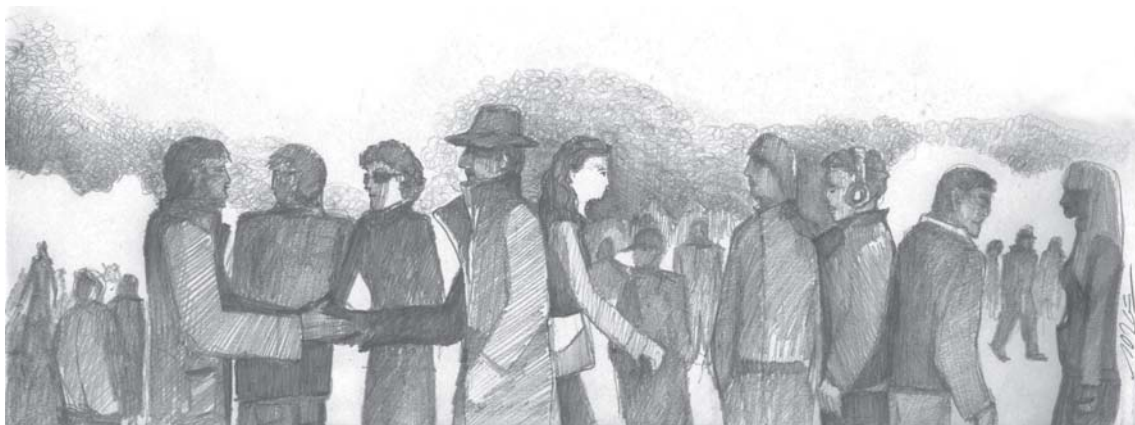
CienciAUANL

MAGDA GARCÍA-QUINTANILLA, REYNA VERÓNICA SERNA,
ALMA ELENA GUTIÉRREZ, YOLANDA RUIZ MARTÍNEZ*

TENDENCIAS EDUCATIVAS

La teoría del cambio

y la innovación como fundamento para la gestión del conocimiento



www.jorgedolc.files

El ser humano (*homo sapiens*) apareció hace medio millón de años, aproximadamente, lapso relativamente breve si consideramos los 450 millones de años de la Tierra.¹ Su aparición, resultado de muchas transformaciones de la biosfera, no estuvo acompañada de toda la tecnología con la que hoy lo asociamos, es decir, la cultura como conjunto de herramientas físicas y simbólicas que ha desarrollado para transformar la reali-

dad y satisfacer así sus necesidades de orden biológico, psicológico y social.

La evolución de la humanidad es inherente a la noción de cambio en cada aspecto que la caracteriza: la producción de bienes de subsistencia, los modelos

*Universidad Autónoma de Nuevo León.
Facultad de Comunicación.
Contacto: magda.garciaq@uanl.mx



de organización política, las fuentes de energía y los métodos para su explotación, la distribución y consumo de bienes, el proceso salud-enfermedad y su atención, la socialización, la comunicación, el arte y el ocio, entre otros.

Dichos cambios, las sociedades los produjeron en escenarios concretos. El cambio social como construcción teórica consta de dos tipos de procesos: 1) los que mantienen la estructura; 2) los que tienden a cambiar la estructura social; ambos pueden presentarse en diferentes planos a un mismo tiempo. Por ejemplo, los padres enseñan a sus hijos todo lo que la generación anterior les enseñó y así transmiten y mantienen la cultura; sin embargo, en un clima de revolución los padres o tutores enseñan a sus hijos (consciente o inconscientemente) pautas de conducta y valores que les permitan adaptarse en forma más eficiente a la futura estructura social, y a ese proceso de transformación se le denomina “reforma del sistema social”.²

En el presente escrito recorreremos nociones del cambio para dejar en claro que abordar este concepto no es una moda pasajera, sino una estructuración teórica originada en los pensadores sociales a lo largo de la historia.

Diferentes posturas se consideran clásicas en el abordaje del cambio, como la de “La evolución de las sociedades” de Herbert Spencer.³ Para este autor, la sociedad es un organismo que conserva como característica esencial el crecimiento y, unido a éste, las vicisitudes que esto representa desde el nacimiento hasta la división y la muerte. En este sentido, las sociedades comparten con los cuerpos vivos su aumento de tamaño, su modificación de estructura, su división de funciones y su establecimiento de alianzas con otras entidades.

Augusto Comte describe los cambios en la historia de la humanidad en tres grandes épocas o estadios de la civilización, y cada uno con sus respectivas características:

a) Teológica y militar. Esta etapa lleva un sello en el que la imaginación predomina sobre la reflexión como método de conocimiento; las relaciones sociales se definen primordialmente a partir del plano militar: la expansión territorial y la esclavitud como base de la economía. *b) Metafísica y jurídica.* Constituye un periodo de transición; la observación gana terreno como método de conocimiento del mundo, la industria rebasa el nivel de producir sólo bienes de subsis-

tencia y, paulatinamente, el papel de la milicia transita de rectora a participante activa. c) Ciencia e industria. Las concepciones teóricas se vuelven positivistas, la industria asume el papel central de la economía y de las relaciones sociales.³

A partir de la idea de que las culturas son organismos, Oswald Spengler establece un paralelismo entre la historia de una cultura como la china y la de un organismo vegetal o animal: las culturas crecen y se desarrollan, y cada una es un protofenómeno de la historia universal. La plenitud de una cultura se relaciona con su expansión en el espacio y en el tiempo, y si logra llegar a ese punto ésta se anquilosa y muere.³ Otro pensador y teórico importante para la comprensión de los procesos del cambio social, Karl Marx,⁴ nos enseñó que cuando las fuerzas materiales de producción entran en conflicto con las relaciones existentes se sientan las bases de una revolución social, que propiciará el cambio a otro sistema estructural, cuya nueva base económica genera, a su vez, cambios en el nivel superestructural que incluyen la justicia, la política, la religión, la educación, la estética y el contexto filosófico de cada sociedad.

Para Durkheim,⁵ el cambio social es producto de los desórdenes, plantea como alternativa las reformas sociales premeditadas, manipulando los “hechos sociales” como fuerzas y estructuras externas al individuo. En su estudio sobre el suicidio, argumenta que la naturaleza y los ajustes de los hechos sociales son el factor precipitante para volver las cosas a su estado original.

Max Weber⁶ señala “la racionalidad” como el elemento esencial del cambio. Para ejemplificar este tipo de filosofía de la racionalidad, Ritzer⁷ propone conocer el funcionamiento de los restaurantes de comida rápida, los cuales muestran el extremo de la racionalidad en el manejo, control y aprovechamiento del tiempo como trabajadores o usufructuarios. Así pues, para Weber el cambio es un transitar de la irracionalidad a la máxima racionalidad, en que el elemento que lo define es la optimización de recursos.

Ahora bien, el estudio del “cambio social” requiere un espacio de concreción de lo grupal a lo individual, y ese espacio se da en el plano de las actitudes,

entendidas como la expectativa que un individuo tiene sobre su comportamiento; éstas pueden sufrir transformaciones en la medida en que se inscriben en la historia de cada individuo.⁸ En este punto, es importante señalar que la aparición y desarrollo de los medios masivos de difusión influyen de manera determinante en la construcción de las actitudes. En un mecanismo que Moscovici denomina “comunicación persuasiva”, y propone un esquema:



Fig. 1. Etapas del proceso de cambio de actitud a partir del texto de Psicología social, de Moscovici.⁸

En este esquema, se aprecia el proceso en el que las primeras dos etapas se refieren a la recepción del mensaje. En lo relativo a la retención, algunos autores, como el propio Moscovici, sugieren que debe entenderse como la “consolidación de la nueva actitud”.

La eficiencia de un mensaje en el proceso de cambio depende de que sea, primero, comprendido; después, retenido; y por último, integrado como un cambio en el esquema de actitudes del sujeto o grupo de sujetos.⁹

El cambio en los procesos educativos

La teoría del cambio explica algunas formas en que se dan las modificaciones de orden social y los elementos que intervienen en el proceso, lo que eventualmente permitiría predecir y analizar los sucesos del hecho educativo. El cambio en educación abarca todas aquellas transformaciones o modificaciones en las concepciones educativas y en los medios y recursos para llevarlas a cabo, e incluye las que se deriven de su propia instrumentación práctica.

Rodríguez Flores¹⁰ desarrolla algunos principios básicos para implementar el cambio en la educación: *a)* principio del aumento de la participación activa y democrática: la dirección de los procesos y actividades debe favorecer un ejercicio más libre de la opinión, y el surgimiento de las iniciativas de las decisiones que en diferentes niveles se adoptan, mediante un proceso de plena comunicación; *b)* principio de valoración crítica: un proceso tendente a reconsiderar los modos de actuación mediante el análisis de qué se hace, para qué se hace y cómo se hace; *c)* principio de motivación: el cambio educativo debe favorecer una mayor implicación profesional de los directivos y docentes en el aumento de la motivación hacia su labor.

Los cambios en el plano de la educación pueden afectar áreas muy específicas del quehacer, o bien, incidir en los niveles infraestructurales de la institución, por lo que existen (a nivel conceptual) dos tipos de cambios, que en la práctica pueden darse de la mano o en forma más o menos aislada: los cambios funcionales, cuando su efecto apunta a los elementos operativos, tanto humanos como instrumentales; y los cambios estructurales, cuando se afectan las partes fundamentales de la organización, tanto en lo conceptual como en lo material.¹¹

Innovación educativa

A la acción o efecto de alterar las cosas al introducir novedades denominaríamos innovación, pero emplearemos el término de “innovación educativa” para referirnos a un proceso o conjunto de procesos de cambio intencional en la educación que, como tal, está constituido por un proyecto y por las actividades en las que se realiza el proyecto.¹²

José Tejada (1998)¹³ menciona que toda innovación es siempre una acción deliberada y que dicha experiencia deberá tratarse con todo el rigor, y enlista una serie de condicionantes para lograr sus efectos en una institución: intencionalidad, sistematismo, dimensión contextual, dimensión sustantiva, dimensión personal, dimensión procesual y dimensión evaluadora.

Huberman y Havelok¹⁴ establecieron los tres modelos considerados clásicos para explicar las innovaciones en educación: *a)* investigación y desarrollo. Supone un cambio racional y uniforme en cualquier supuesto e hipotético destinatario; *b)* solución de pro-



blemas. El cambio se induce desde las motivaciones del usuario, que además queda “implicado en el descubrimiento de sus necesidades educativas” y en la búsqueda de soluciones; y c) la interacción social. La utilización de los mecanismos de influencia de unos establecimientos educativos sobre otros.

Los puntos de partida para estudiar las innovaciones educativas los centramos en tres ejes: la estructura institucional concibe la innovación como un proceso social con necesidad de satisfacer las demandas y cumplir con el papel de vínculo con otras instituciones sociales. El universo del currículum permitirá acercarse a los distintos modelos curriculares y a su particular manera de concebir la innovación. En los procesos mediacionales, la innovación en el contexto interno configura la acción cotidiana de los actuantes en el proceso innovador, así como de las prácticas pedagógicas.

La institución educativa, vista como una organización social, es el vehículo a través del cual el Estado instruye a los miembros de los diferentes grupos, con el fin de integrarlos a la red de relaciones sociales. Se transforman en reproductores de representaciones sociales y permiten la continuidad del todo social, en la medida que dicho sistema funge como uno de los principales instrumentos de integración del individuo a la vida profesional, proporcionándole un contexto cultural que le permita subsistir integrado a la comunidad.¹⁵ Todo modelo de innovación educativa debe necesariamente circunscribirse en la dimensión institucional, y debe adoptar las características particulares de sus diversas formas, estilos y valores para asegurar el impacto de cualquier proceso de innovación.

El universo del currículum

El concepto “currículum” proviene de la palabra latina *currere*, que hace referencia a carrera, a un recorrido que debe realizarse. Aunque dicho término es bastante elástico, ya aludir a currículo implica la perspectiva y también el discurso mítico de los humanistas sobre un deber ser que genera una serie de valores morales, religiosos, políticos, artísticos o filosóficos.¹⁶ La perspectiva del pensamiento curricular incorpora la dimensión dinámica de su realización, es decir, el diseño curricular investiga sobre lo dicho y lo no dicho del conocimiento, sus dimensiones son de orden sociopolítico. Para Apple,¹⁷ estudiar los problemas edu-

cativos desde la perspectiva curricular permite organizar los diversos enfoques, presupuestos y prácticas que se entrecruzan en el hecho educativo, lo que no se puede explicar desde otras disciplinas.

Para Martínez y Toledo (2009),¹⁸ la innovación curricular es una serie de tentativas, procesos y actividades dirigidas al mejoramiento cualificado del “por qué” “cómo” y “qué” de las prácticas educativas. Los autores nos hacen una síntesis de los modelos interpretativos de la innovación curricular y los clasifican en teóricos y tecnológicos

Saturnino de la Torre,¹¹ en *Innovación curricular, procesos, estrategias y evaluación*, define la innovación como proceso y como concepto teórico que conforma una pluralidad de modelos con los que cuenta el cambio educativo, y logra una clasificación de éstos: a) modelo sistémico-funcional. La innovación como sistema de cambio: en este punto se destaca la naturaleza y finalidad del cambio, la existencia de una realidad institucional, la presencia fundamental de los agentes y usuarios de la innovación, las estrategias, los medios y los elementos relativos al proceso evaluador. b) El modelo heurístico. La innovación como solución de problemas no necesariamente es un plan prediseñado que ha de ejecutarse, sino más bien es una situación problematizada, que debe enfrentarse a partir de estrategias de resolución contextualizadas. c) El modelo generativo. La innovación como crecimiento se plantea como parte de una mejora en el crecimiento personal e institucional.

En los procesos mediacionales, la innovación educativa, actividad realizada de manera intencional y anticipada, propicia el aprendizaje de acuerdo con determinados fines que de manera explícita e implícita son valorados tanto por la institución educativa como por el medio social, y se fundamenta en concepciones pedagógicas y juicios valorativos, así como en métodos y procedimientos que el profesor ejerce desde el momento mismo en que inicia la planeación de sus programas, ya que al hacerlo toma decisiones sobre los futuros aprendizajes, sobre lo que va a enseñar y cómo va a hacerlo. Por eso, en la medida que el profesor y la institución posean una visión más amplia de las distintas actividades y funciones que puede ejercer el docente, éste enriquecerá la concepción de enseñanza y aprendizaje que se sustente.²

La función docente en este contexto debe apre-



www.cvc-wp01.s3.amazonaws.com

ciarse al menos en dos planos: como una labor compleja que incluye actividades curriculares y no curriculares, que genera una gran cantidad de expectativas sociales, y como una profesión en el sentido de ocupaciones que requieren un largo periodo formativo y se ejercen con el objetivo de hacer de esa actividad una *forma de vida*.

En ese sentido, resulta esperable que las profesiones tengan algunas cualidades identificables como poseer un cuerpo sistemático de conocimientos que no se adquiere únicamente a través de la experiencia, sino bajo un prolongado periodo de enseñanza superior.¹⁹

Acercarnos a la concepción de la docencia como profesión, supone entenderla como un proceso no estático, caracterizado por un cambio constante desde una dimensión personal del cambio, por lo que importa atender el impacto que las propuestas de innovación tengan en la persona del profesor: sus creencias, valores y sentimientos.

Hablar de innovaciones implica aludir a un fenómeno inherente al cambio llamado comúnmente “resistencia”, este concepto lo podemos encontrar en una multiplicidad de factores y percibirlo desde diferentes paradigmas. En la sociología se considera que es cualquier fuerza de dirección opuesta al objetivo de cambio.²⁰ Las resistencias parecen formar parte de casi toda función o elemento en un mundo que se plantea

fenoménico, donde el movimiento es la constante y la directriz de las transformaciones.

En educación, Tejada (1998)¹³ mantiene que: “El fenómeno de la resistencia en la innovación es entendido como toda reacción de oposición, inherente a la propia innovación, como fenómeno la resistencia al cambio es consustancial con la naturaleza humana”. Hemos de considerar que las resistencias operan desde los límites mismos de la personalidad del individuo, sujeto éste a un contexto específico en el que persisten otras tantas resistencias u obstáculos. Entre las causas que provocan que los resultados de los cambios establecidos no correspondan a las expectativas, se encuentra la significativa distancia entre la capacidad expresiva de quienes diseñan y establecen los cambios y la capacidad de quien genera los resultados.

Michael Fullan²¹ indica que, para generar un cambio real en la práctica educativa de la escuela, es preciso llevar a cabo un tratamiento previo que atienda los problemas de cohesión e intereses profesionales y generales de los grupos. Señala que si los cambios en el sistema educativo no alcanzan a percibir sus frutos es porque son esporádicos, impuestos desde arriba, superficiales, sin una visión integral de los factores del proceso de cambio, falta incentivar el papel protagónico de los agentes que intervienen en el proceso. En muchas ocasiones no se cuenta con los recursos nece-

sarios y falta orientación, ya que a la escuela sólo llegan disposiciones que se han de acatar, sin saber lo que se pretende lograr. Entre algunas de las estrategias de intervención para eliminar las resistencias en la innovación educativa figuran las empleadas por Tejada (2005),¹³ quien diserta acerca de la necesidad de planificar y desarrollar actuaciones adecuadas una vez diagnosticadas las resistencias, teniendo presente el trabajo de grupo como elemento prioritario de la acción de los individuos, además de resolver problemas en la práctica, calibrar la conveniencia del momento de la implementación, proponer objetivos precisos, tareas concretas y compromisos de duración limitada; asimismo, tener la autorización y el apoyo de la dirección administrativa para la implementación del proyecto, trabajar con flexibilidad y capacidad de negociación, contemplar la capacitación y actualización en todo el proceso y, por último, evaluar sobre la práctica para asegurar la coherencia en la evolución y desarrollo de la misma.

A lo largo de estas reflexiones y apuntes en torno a las concepciones teóricas del cambio y la innovación, el cuerpo académico de “comunicación, innovación y gestión del conocimiento” de la Facultad de Comunicación de la UANL pretende compartir algunas ideas trabajadas en su seminario permanente, pensando que serán útiles para fundamentar futuras acciones de aquéllos que quieran realizar cambios en los sistemas educativos.

Referencias

1. Calhoun, C. (2012): *Classical Sociological Theory*. Wiley-Blackwell. UK.
2. García-Quintanilla, M. (2000): *Cambio y resistencias en la innovación educativa*. Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona. España.
3. Etzioni, A. y Etzioni, E. (1964/1992): *Los cambios sociales. Fuentes, tipos y consecuencias*. Fondo de Cultura Económica, México.
4. Marx, K., (1844) *Economic and Philosophical Manuscripts and the Communist Manifesto*, the *Rheinische Zeitung*, or the “*Rhineland Gazette*”.
5. Durkheim, E. (1897/1991): *Educación y sociología*. Col. Textos pedagógicos. España.
6. Weber. (1972): *Economía y sociedad*, México, FCE.
7. Ritzer, G. (1995): *Teoría sociológica contemporánea*. McGraw-Hill/ Interamericana de España, S.A. Madrid.
8. Moscovici, S. (1988): *Psicología social I: influencia y cambio de actitudes; individuos y grupos*. Biblioteca Cognición y Desarrollo humano. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
9. Montmollin, J. (1988). El cambio de actitud. En: S. Moscovici (Ed.), *Psicología social* (pp. 35-46). Barcelona: Paidós, Ibérica, S. A.
10. Rodríguez Flores M. E. (2001): *La función directiva escolar*. Ed. Castillo, México
11. Torre, S. de la, (1994): *Innovación curricular; proceso, estrategias y evaluación*. Ed. Dykinson S. L. Madrid.
12. Arnaz, J.A. (1999): “Fines y dimensiones de la innovación en el mejoramiento de la calidad de la docencia”. Ponencia presentada en el Congreso de Pedagogía 1999. La Habana, Cuba.
13. Tejada, José. (2005): *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Colección Persona, Escuela y Sociedad, Editorial Aljibe, España.
14. Havelock, R.G. y Huberman, A.M. (1980): *Innovación y problemas de la educación: teoría y realidad en los países en desarrollo*, UNESCO. Col. Estudios y encuestas de educación comparada. París.
15. Wagner, W. y Hayes, N., Flores P. (2011): *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Editorial UNAM. México
16. Fullat, O. (1992): *Filosofías de la educación*. Paideia. Colección: Educación y Enseñanza. Ediciones CEAC, Barcelona.
17. Apple, M.W. 2004. *Ideology and curriculum*. 3rd Ed. New York: Routledge.
18. Martínez y Toledo (2009): *Control de gestión, una perspectiva antropológica*. Editorial Administrativa y Organizativa. Vol. 14. España.
19. Bartunek, J.M. (2003). *Organizational and educational change: The life and role of a change Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum*.
20. Lippit, R., et al. (1958): *La dinámica del cambio planificado*. Amorrortu editores, Buenos Aires. Argentina.
21. Fullan, M. 2007. *The new meaning of educational change*. 4th ed. New York: Teachers College Press.
22. Escudero y González, (1984): *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid: Escuela Española. Col. Práctica educativa.
23. Gimeno J. (1995) *El currículum una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid, España.
24. Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Colección Ediciones Morata, S.A., Madrid. Pedagógica, Ed. Morata S.L., Madrid.
25. Marcelo C. (1994): *La formación del profesorado para el cambio educativo*. P.P.U., Barcelona.
26. Marchesi, A. y Martín, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial, Madrid.
27. Miguel, M. de (1996): *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Depto. de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. Universidad de Oviedo.
28. Stenhouse, L. (1987): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.