

Cuadro N° 6: Reforma e innovación educativa

El ideograma describe de manera sucinta la relación: reformas – innovación y mejora, y a partir de ésta, explica el proceso que conlleva al cambio. El punto de partida es el de la confrontación y conducción de los conflictos, etapa en la que se ubicaría el diagnóstico de necesidades y la propuesta del Proyecto Pedagógico de Plantel, con el propósito de *propiciar un clima* adecuado a las innovaciones y cambios que se desean introducir.

En el proceso escolar venezolano se ha planteado impulsar la descentralización y reorganización del sistema para crear ese clima preferencial que permita la *organización regional, nacional, estatal y local* de la estructura administrativa, facilitando, de esta manera, el desarrollo progresivo de los niveles de autonomía escolar.

El *clima, el cambio, la organización y la promoción y soporte de planes y proyectos* tendrían que *converger* para el logro del *cambio, la innovación y la mejora de la calidad educativa*.

Podríamos señalar, con base en lo anterior, que todo proceso innovador, por naturaleza, ha de concretarse en el centro educativo, en la adecuación de su cultura organizativa para la consolidación del cambio de la práctica pedagógica en general y de la mejora de la formación del profesorado.

En consecuencia el diseño curricular, los Proyectos Pedagógicos de Plantel, y los Proyectos de Aula, como cualquier otra acción para el cambio, la innovación y la mejora, han de ser el producto de la reflexión y la discusión colectiva (comunidad educativa y entorno sociocultural: docentes, estudiantes, padres y representantes y demás miembros honorarios y de instituciones públicas y oficiales implicados) diseñados y aplicados sobre la preocupación por la calidad de la enseñanza, por mejorar la cultura y el clima integral del propio centro.

## **1.2. Innovación y autonomía del centro educativo.**

Sobre el binomio *innovación – autonomía* se ha venido tejiendo, en seminarios, encuentros, asambleas, etc., una serie de discusiones, al considerar el tema de que debe existir un cierto grado de autonomía para el impulso de cualquier proceso de innovación. Autonomía significa, desde una perspectiva

etimológica, gozar de independencia política para autogobernarse, tener capacidades legislativas y ejecutivas para gestionar cualquier proyecto o plan de desarrollo institucional propuesto y diseñado desde las propias instancias de la organización.

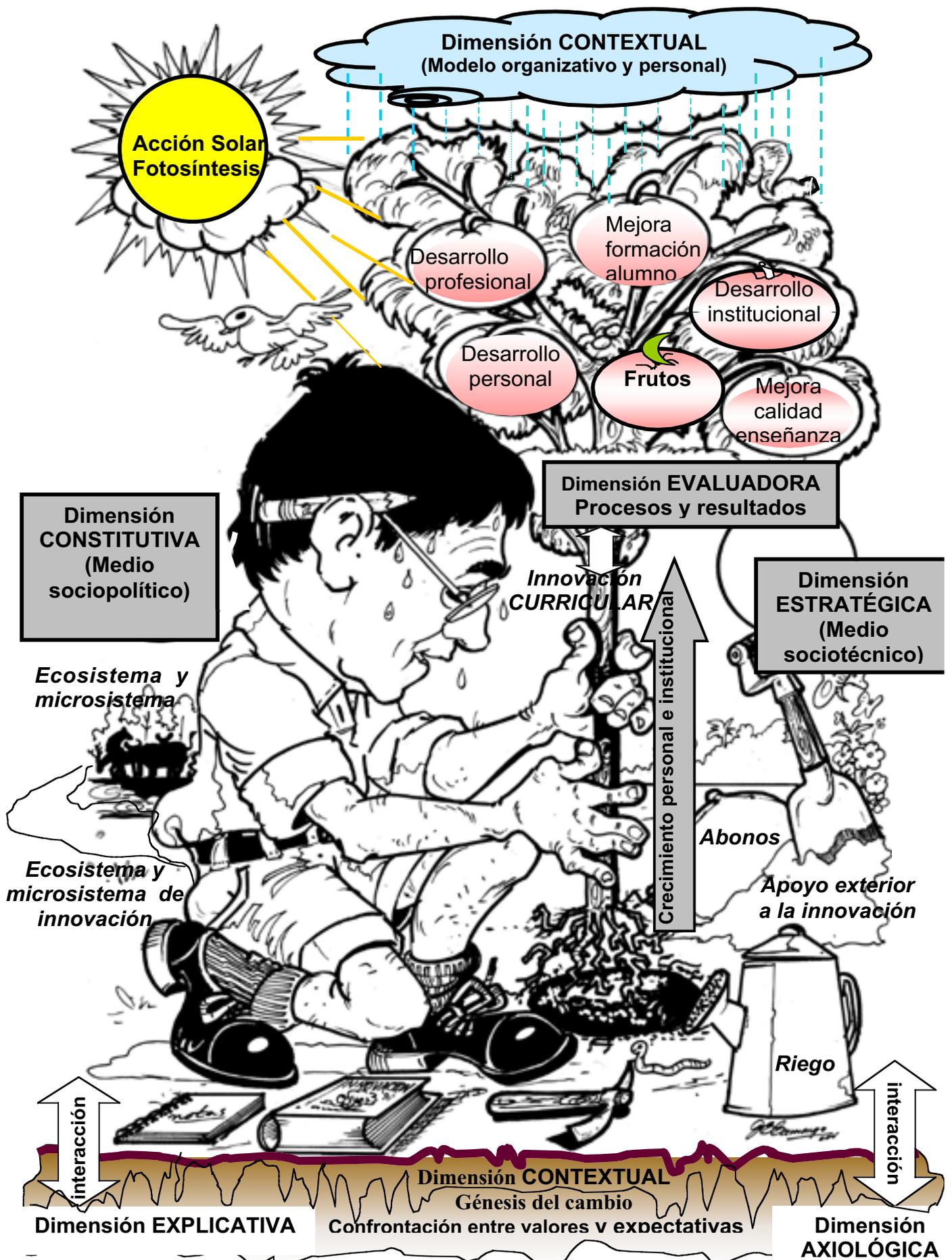
Acercándonos a lo educativo, y sobre nuestras particulares experiencias en la escuela superior, podríamos decir que de manera contradictoria y sin suficiente fundamentación en los idearios educativos y sin estrategias metodológicas adecuadas, la autonomía escolar se ha venido entendiendo como un derecho adquirido mediante las exigencias de reivindicaciones sociales y educativas, individuales, de grupo e institucionales para orientar y gestionar las políticas presupuestarias y pedagógicas desde el centro educativo. Estos derechos y deberes para decidir y hacer cumplir las normas curriculares, la forma de enseñanza, la disciplina escolar, la autogestión de los recursos, entre otros aspectos, organizados y constituidos en un modelo político-administrativo de gestión, vendría a determinar el tipo y grado de autonomía de una escuela en particular.

Pero la autonomía no se puede entender como otra cosa diferente al resultado o el producto de un proceso de innovación, por tanto, su éxito siempre dependerá de sus alcances, es decir de aquellos factores que permiten su implantación y desarrollo y, en consecuencia, crean las condiciones necesarias para su evolución.

Refiriéndose a la *innovación como crecimiento*, De La Torre ( 1997:32) dibuja la siguiente metáfora:

*Si analizamos los factores que determinan el crecimiento de un árbol frutal nos encontramos con tres componentes básicos: la naturaleza o especie frutal, que se corresponde con la naturaleza del proyecto de innovación; ;las condiciones del medio climático y de la tierra difícilmente controlables al igual que ocurre con ciertos factores de innovación: los medios o técnicas de cultivo (riegos, abonos, sulfatos) que se corresponderían con las estrategias de innovación ya sea para la planificación, difusión, implementación o evaluación. No se trata tan sólo del crecimiento natural del árbol, sino de conseguir del mismo el fruto deseable.*

Esta oportuna idea la trataremos de ilustrar mediante el siguiente cuadro:



Cuadro N° 7 A: Modelo Generativo del Proceso Innovador. Innovación como proceso. Adaptado de S. De La Torre ( 1997:32).

Desde otras dimensiones, la autonomía se define como un modelo de gestión sustentado en varios fundamentos teóricos. Aún cuando no obedece estrictamente al concepto, Gairín (1996:241) establece a su criterio las perspectivas que podrían de alguna manera definir la autonomía:

### Perspectivas para la clasificación de los niveles de autonomía.

<i>La autonomía institucional se fundamenta en presupuestos variados de carácter filosófico, socioeconómicos, psicológicos y pedagógicos:</i>	
<b>PERSPECTIVA</b>	<b>DEFINICION DE AUTONOMIA</b>
• <i>FILOSOFICA</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dicotomía entre lo social y lo individual.</li> <li>✓ Prioridad a las dimisiones personales.</li> <li>✓ Triángulo conformado por autonomía, responsabilidad y libertad. Espot (1993).</li> </ul>
• <i>SOCIAL</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Evolución del sistema social.</li> <li>✓ Atención a la diversidad.</li> <li>✓ Adecuación al contexto inmediato.</li> <li>✓ Democratización de los procesos.</li> <li>✓ Adecuación de la oferta educativa a las exigencias laborales.</li> <li>✓ Imposiciones de la cambiante realidad socio-económica.</li> </ul>
• <i>ECONOMICA</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Posibilidades de financiación</li> <li>✓ Resultados: calidad educativa Vs. Rentabilidad de la inversión.</li> <li>✓ Centralización y burocracia.</li> <li>✓ Un nuevo modelo de gestión y de máxima autonomía administrativa.</li> </ul>
• <i>POLITICA</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reflejo de una determinada organización política.</li> <li>✓ Estrategia para transferir procesos de gestión sin liberar recursos.</li> <li>✓ El resultado de una tendencia.</li> </ul>
• <i>JURIDICA</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Concreción de los grandes fines de la educación.</li> <li>✓ Creación del marco normativo-jurídico de la vida escolar.</li> </ul>
• <i>PSICOLÓGICO Y PEDAGOGICO.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relación positiva de las personas motivadas e implicadas en las organizaciones.</li> <li>✓ Exigencia de una mayor capacidad de decisión por el Influjo de los factores condicionantes del aprendizaje.</li> <li>✓ Concepción de la inteligencia como rasgo social.</li> <li>✓ El efecto mediador del entorno vivencial en el aprendizaje.</li> <li>✓ Capacidad de decisión sobre aspectos curriculares y organizativos</li> <li>✓ El centro educativo como unidad de análisis, de innovación y de cambio.</li> <li>✓ La incorporación de los recursos intelectuales.</li> <li>✓ Satisfacción de sus necesidades mediante el establecimiento de pautas de acción contextualizadas.</li> </ul>

Tabla N°.6: **PERSPECTIVAS PARA LA CLASIFICACIÓN DE LOS NIVELES DE AUTONOMÍA**  
Cuadro sobre resumen de Gairín (1996)

La anterior tabla nos indica que existen diversos tipos, modelos o niveles de autonomía y cada uno de estas clasificaciones responden a los criterios o argumentos de cada autor. El proceso de descentralización que se ha venido diseñando y ejecutando en los planes nacionales de cada gobierno, han permitido establecer algún grado de autonomía en las instituciones educativas. Estas políticas se vienen justificando por la necesidad de la desconcentración de funciones, roles y acciones hacia otros sectores y espacios regionales y locales, facilitando de esta manera el desarrollo de algún nivel de autonomía en los diferentes centros educativos que poseen proyectos pedagógicos en particular.

Las condiciones que han de existir para la supervivencia de una verdadera autonomía son en el fondo las mismas que exige cualquier otra forma o medio de desarrollo de la calidad educativa:

*“La idea de autonomía adquiere verdadero valor cuando, por un lado, propicia la funcionalidad de la educación, entendida ésta como un servicio que se le presta a la sociedad y, por otro, impulsa la eficacia y eficiencia del propio sistema, mayor cumplimiento de objetivos y mejor aprovechamiento de los recursos que se aplican. Por tanto, como ya se ha indicado, la clave quizá esté precisamente en un modelo diferenciado, funcional, eficaz y eficiente, apoyado desde dentro y desde fuera”. (Martín, 1994:7, citado por Gairín, 1996:276.)*

Cuando se aborda el concepto de escuela como estructura organizativa y desde la perspectiva estricta de gestión administrativa y pedagógica, observamos otras formas de concebir la autonomía:

- a) *Autonomía técnica: cuando la autonomía viene provocada por la “separación física y social del espacio docente en el que el profesor desarrolla su trabajo” (Lortie, 1964, pág. 274)*
- b) *Autonomía legal/burocrática: cuando la autonomía se define en relación con las formas que rodean el acto docente, como la democratización de cometidos y también como los mecanismos formales de contratación y despido (Musgrove, 1971, págs.88-105; Kats, 1964, pág. 438; Gouldner, 1959);*
- c) *Autonomía profesional / colegiada: en la que la autonomía docente se consigue mediante una separación progresiva de las bases legales y administrativas y se*

*institucionaliza en códigos prácticos basados en formas de control fiables y laterales;*

- d) *Autonomía pedagógica/comunicativa, que trasciende las formas tanto burocráticas como profesionales y se hace mucho más difusa y generalizada. Tyler ( 1996)*

En los últimos congresos, el tema de la autonomía, ha ocupado siempre un lugar singular. Como una muestra de ello podríamos citar *El V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, realizado en Madrid del 10 al 13 de noviembre de 1998 se presentaron los siguientes temas para la discusión en mesas redondas:

- *La autonomía de los centros ¿Un recurso infrautilizado? Florentino Blázquez Entonado (Universidad de Extremadura).*
- *La autonomía Escolar, una cultura a desarrollar. Florentino Blázquez Entonado (Universidad de Extremadura)*
- *Significado de la autonomía de la Escuela Inclusiva. Carmen García Pastor. ( Universidad de Sevilla)*
- *Usos políticos de la autonomía de los centros y obstáculos para su ejercicio. Antonio Bolívar. (Universidad de Granada)*
- *Problemas y disfunciones de la autonomía de los centros. Jesús Asensi Díaz. (Universidad Autónoma de Madrid)*

De igual manera en la *Asamblea Nacional de Educación* del Consejo Nacional de Educación, Caracas – Venezuela, Enero de 1998 se presentaron las siguientes ponencias:

*Área temática: La gestión educativa descentralizada*

- *Una reflexión autocomprensiva sobre la descentralización educativa en un mundo en transformación. Alirio R. Martínez.*
- *La gestión educativa descentralizada. Trino Márquez*
- *Descentralización de la gestión educativa. Elena Estaba Briceño.*

*En la II Jornada sobre Dirección Escolar, U.A.B. Barcelona 1993:*

- *Experiencias y experimentaciones entorno a la autonomía escolar de los países europeos. Mario Regutzzoni, S.I.*

- *Autonomía económica y administrativa de los centros. Pedro Garrido Anadón.*
- *Autonomía pedagógica, organizativa y curricular de los centros docentes. Gonzalo Gómez Dacal.*

*En el I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Barcelona, septiembre de 1990:*

- *Autonomía escolar: el proyecto italiano. Virginia Ferrer Cervero.*
- *El Proyecto Educativo de centro como elemento básico para la organización flexible de los centros. Mario Martín Bris.*

Hemos observado, pues, que sí existe un gran interés y preocupación por el tema de la autonomía.

Ferreres ( 1998: 341), citando a Rubio, (1992) trata un aspecto muy importante de la autonomía, que no queremos dejar pasar, el de *la autonomía del profesorado*; al respecto señala que:

*...si bien el contexto de la autonomía está, sin duda, en el centro educativo, <<la autonomía, como los valores morales en general, no es una capacidad individual, no es un estado o un atributo de las personas sino un ejercicio, una cualidad de la vida que viven. Tendremos que hablar, por tanto, de procesos y situaciones sociales en las que las personas se conducen autónomamente y, en este proceso, construyen su identidad ética>> (Rubio, 1992 citado por Contreras, 1997:150).*

No obstante el tema particular sobre el que habló Ferreres, en esta mesa redonda, fue el de la infrautilización de la autonomía. Este autor define el fenómeno como un problema, entre otras causas, por la excesiva normatización del proceso, pues lo que se ha estado intentando, según él, es ...

*..reemplazar las normas educativas autónomas e internas (mundo de la vida) por un conjunto de prioridades económicas y tecnológicas establecidas por los gobiernos. ...Sólo, entendemos, que el margen de autonomía personal y profesional se encuentran, además de en un aula, en las estructuras organizativas de los departamentos, seminarios y equipos docentes. Ambas deben complementarse como elementos de desarrollo personal y profesional. La*

*consecución de tiempos para la reflexión individual y colegiada en el marco del horario escolar, facilitará y provocará la autonomía. (pág. 347).*

Por otra parte, refiriéndose al desarrollo del centro educativo, García Pastor (1998), define la autonomía como:

*...una necesidad que rebasa el marco organizativo de las escuelas para inscribirse en unas líneas más amplias de actuación política, donde se pueda cuestionar el modo en que, en tanto que servicio público, la escuela debe responder al derecho de los ciudadanos a recibir educación; y, también, el modo en que la administración educativa garantiza el cumplimiento de este derecho. ...desde nuestra perspectiva la autonomía debe basarse en una política inequívoca que se base en unos proyectos educativos diferentes para cada escuela, donde el control sea sustituido por unos acuerdos entre la escuela (entendiendo dentro de la <<escuela>> la comunidad a la que sirve) y la administración educativa. (pág.351)*

El consecuente reclamo de una escuela, más actualizada con el avance social y científico, respondiendo a la democratización de la enseñanza, entendida como la ampliación de las posibilidades de acceso, de garantía de permanencia dentro del sistema educativo y de participación en la construcción de un conocimiento verdaderamente significativo, ha hecho que en las reformas educativas los temas de la descentralización, la autonomía y la mejora de la calidad se incluyan como ejes fundamentales para el cambio y la innovación. La escuela, como ya lo hemos visto, y como lo reitera Florentino Entonado (V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, Madrid. 1998:361):

*...es la pieza angular donde confluyen todas las decisiones adoptadas desde los diferentes escalones del sistema educativo ... Más adelante señala, a manera de crítica, que la referencia a la autonomía ...se utiliza tanto como elemento diagnóstico del sistema educativo que como patrimonio de los programas de calidad ahora en boga; tanto como emblema para animar a la participación o como bandera de justas pretensiones laborales, si no como justificación para imponer normativas que continúan sirviendo para la intervención en los centros.*

Blázquez elabora en este trabajo un análisis muy completo acerca de lo que debe considerarse como autonomía en educación, puesto que, de acuerdo a su

criterio, no se le ha dado al estudio del concepto la seriedad y la profundidad que se merece. Para él, la autonomía de la escuela pública habrá que interpretarse como *extensión de la democracia*, pues esta debe fundamentarse en *el principio constitucional de la participación*. (pág.364).

Blázquez, citando a Carbonell (1988:365), aún cuando no precisa quién otorga el dinero, quién organiza el presupuesto y quién decide la fijación y priorización de los objetivos, etc., presenta una lista de aspectos sobre “*el para qué*” de la autonomía:

1.	<i>Gestionar el dinero y su presupuesto;</i>
2.	<i>Pensar, distribuir y modificar los espacios escolares; organizar los horarios según criterios pedagógicos y no meramente administrativos;</i>
3.	<i>Agrupar a los alumnos según la conveniencia de cada momento y actividad...</i>
4.	<i>Fijar o priorizar objetivos, valores, actitudes, hábitos, contenidos, actividades...</i>
5.	<i>Elegir el modo de gestión y funcionamiento aún para aquellos modelos que excedan el marco legal, pero que reúnan las mínimas garantías de democratización, de eficacia y de consenso dentro de la comunidad educativa.</i>
6.	<i>Afrontar los mecanismos de contratación y movilidad del profesorado, así como la creación de equipos docentes.</i>
7.	<i>Adaptar y reactualizar currículos en cada centro, tanto para las actividades complementarias como para las programaciones de cada departamento y nivel, y hasta para poder planificar asignaturas o créditos opcionales.</i>

Tabla N° 7: El “**para qué**” de la autonomía

A continuación Blázquez, sobre los distintos modelos y ámbitos de descentralización, citando a Villa (1994), ordena una suerte de definiciones:

1.	<b>Conocimiento</b> <i>(descentralización de decisiones relacionadas con el currículo, incluyendo decisiones relacionadas con las metas y fines de la escuela);</i>
----	---

2.	<b>Tecnología:</b> (descentralización de decisiones relacionadas con los medios de enseñanza y de aprendizaje);
3.	<b>Poder</b> (descentralización de la autoridad para tomar decisiones);
4.	<b>Material</b> (descentralización de decisiones relacionadas con el uso de recursos, materiales y equipos);
5.	<b>Personal</b> (descentralización de decisiones relacionadas con la distribución del personal relacionado con la enseñanza y el aprendizaje);
6.	<b>Tiempo</b> (descentralización de decisiones relacionadas con la distribución del tiempo);
7.	<b>Financiera</b> (descentralización de decisiones relacionadas con la distribución del dinero o de los recursos económicos).

Tabla Nº 8: **Modelos y ámbitos de descentralización**

Sin llegar a definir claramente la autonomía, en los cuadros anteriores se presentan diversas apreciaciones sobre lo que se considera debe ser y para que ha de servir la autonomía.

Nuestra preocupación, en esta investigación, nos lleva a contrastar las ideas que se conjugan en torno al proceso: a.- entre las reformas propuestas en los proyectos (teorías), b.- lo que se ha podido hacer a partir de ellas (realidad), c.- lo que entienden los expertos y teóricos de la pedagogía de autonomía e innovación educativa, y d.- la apreciación, desde la escuela, de los docentes en general que han estado implicados de alguna manera en este proceso. La contrastación de estas cuatro dimensiones de interpretación de la autonomía podrían conducirnos a una aproximación metodológica cualitativa de análisis teórico contextual.

Reuniendo de forma global algunas ideas claras y necesarias para entender la razón de una verdadera autonomía educativa, *de abajo hacia arriba*, desde el centro escolar como unidad organizacional, Bolívar (1998:379) expresa que:

*La escuela, como comunidad de aprendizaje y trabajo, puede convertirse en un órgano de planificación institucional, concibiendo los centros escolares como espacios institucionales no sólo de mediación entre las propuestas curriculares externas y las prácticas escolares, sino para promover –desde dentro- el cambio y la mejora, y –por ello mismo- como el contexto natural para el desarrollo curricular*

*y la formación de los profesores... La cuestión de la autonomía –entonces- se inscribe en una política de reestructurar los centros escolares, tanto en la redefinición de las tareas, procesos y funciones de los profesores, como en una mayor participación e implicación de las comunidades escolares locales en la tarea educativa.*

Claro está que, lo que se ve desde la perspectiva teórica que cuestiona lo existente en los programas de reforma y los resultados parciales de su posterior aplicación, se puede concebir como un diagnóstico acertado y las propuestas que se generan de sus análisis inmediatos para corregirlos u orientarlos también podrían ser acertadas. Pero pensamos que así mismo en el propio contexto escolar habrá que construir instrumentos y acciones estratégicas que permitan a los agentes en su propio espacio y en sus dimensiones más próximas, interpretar la realidad y vencer las dificultades que se les presentan en su práctica escolar; entonces bien podríamos hablar de una apertura de gestión autonómica para desarrollar el cambio y la innovación educativa.

Los obstáculos subyacen en cada contexto de actuación. La autonomía para la innovación se ha de generar en la misma práctica transformadora, de manera natural y dialéctica, como parte constitutiva de la totalidad del proceso, no como un hecho aislado, instaurado artificialmente mediante reglamentos o normas explícitas o implícitas, sino más bien como el resultado, que de hecho lo es, de la dinámica, de la fuerza motriz que impulsa los cambios, que en la realidad no es otra cosa más que la voluntad y la capacidad renovadora, latente en el espíritu de las personas, de agentes plenamente convencidos de que la escuela definitivamente ha de ser ese espacio natural para el cambio y la mejora de nuestra educación, pues no habrá otro lugar más adecuado para emprender tan comprometida gestión.

El tema de la autonomía de los centros es, pues, materia de complicada discusión. La responsabilidad sobre su éxito o su fracaso tendrá que distribuirse entre todos los actores: entre quienes la promueven, los que la ejecutan, los que la sufren y los que de alguna manera la disfrutan.

Dentro de este mismo orden de ideas, Asensi Díaz ( 1998:385) define la autonomía desde el punto de vista político social como:

*...la potestad que dentro del Estado gozan las regiones, provincias y municipios para regir los intereses peculiares de su vida interior mediante normas y órganos de gobierno propios, aplicándose por extensión a las instituciones educativas. Se dice que éstos se autogobiernan, en mayor o menor medida, en función del grado de autonomía que presentan en relación con el exterior ( en el caso de los centros educativos, respecto de las Direcciones Provinciales de Educación o de los Ministros o Consejerías de Educación), con independencia del modelo e su organización interna y el grado o modo de participación de sus miembros.*

Para Asensi Díaz *autonomía y autogobierno* connotan *autogestión* desde su visión ideológica y política. Entiende que la autonomía de los centros depende del grado de participación de sus miembros, que vendrían a ejercerla mediante...*"disposición y capacidad que tienen para elegir sus órganos de gobierno, gestionar sus recursos y elaborar su plan pedagógico. Y todo ello con la finalidad de la mejora del sistema ofreciendo una enseñanza de calidad."* (Pág. 1998-386). Por otra parte, agrega que, para que ésta se materialice, la gestión administrativa ha de garantizarla: *renunciando al dirigismo y a la injerencia política, no elaborando normativas centralistas que obliguen a todos los centros por igual.* (idem).

Por otra parte hay que considerar la importancia de la educación permanente, aspecto que se ha de entender como un proceso de actualización y capacitación para la asunción de los roles, exigidos como condición indispensable en la gestión de los centros, y con razón y sentido, promulgada en las propuestas de reforma educativa.

La autonomía es para nuestra escuela de hoy una reforma innovadora que vendría a *...definir el modelo de gestión pedagógica que ha de concretarse mediante los correspondientes **proyectos educativo y curricular, el plan anual y el reglamento de régimen interior.*** (1998: 388). (las negrillas son nuestras).

Hemos visto, y es natural, que el concepto *autonomía* siempre tiende a relacionarse estrechamente con el de *descentralización*, esto no quiere decir que sean dos fenómenos intrínsecamente dependientes. Con respecto a esto Garrido Anadón (1993:136) aclara que;

*Normalmente los conceptos descentralización y autonomía pueden ser totalmente independientes, puede existir autonomía de centros en estados con administraciones educativas muy centralizadas y se puede dar el caso contrario de una administración educativa descentralizada y con una rigidez normativa que no deja ninguna opción de singularidad al centro.*

Algunos docentes venezolanos, expertos en el área de la descentralización y la autonomía, recogen en sus planteamientos algunas de las ideas que hemos venido exponiendo. Al respecto Trino Márquez ( 1998:310) cree que deben existir directrices centralizadas que orienten la autonomía administrativa y financiera, y lo justifica porque cree en la integración del Plan Nacional de Educación. Opina que:

*Los planteles constituyen las unidades operativas del sistema; se conciben como unidades autónomas capaces de definir y ejecutar su propio proyecto educativo –dentro de las pautas y lineamientos de política definidos por los niveles superiores- con independencia para administrar su personal y sus recursos financieros... Para mejorar los indicadores en materia educativa es necesaria una campaña nacional que cuente con la participación de los tres niveles territoriales de Gobierno y de la comunidad organizada. La descentralización puede contribuir a alcanzar esta meta sólo si forma parte de un plan nacional de recuperación de la educación. (1998:310)*

En el escenario de la Asamblea Nacional de Educación de 1998, Estaba Briceño (M.E: 1998:323), refiere la importancia del análisis teórico-conceptual y las bases filosóficas del proceso de descentralización apoyándose en el Proyecto de Reforma Integral del Estado formulado por la COPRE.

Briceño considera que para descentralizar y facilitar una autonomía de gestión:

*Resulta indispensable dar coherencia al proceso a través de la regulación del ejercicio de la competencias, funciones y responsabilidades que corresponden a cada uno de los actores comprometidos: nivel central, gobernaciones, alcaldías y **establecimientos educacionales**... (las negrillas son nuestras).*

Martínez (1998:298), en esta misma asamblea, hablando de la implicación directa de la escuela en el proceso de descentralización y desarrollo de la autonomía institucional, enjuiciaba el hecho de que:

*No es posible seguir transfiriendo a la educación día a día nuevas responsabilidades en la formación de una cultura, de unas capacidades humanas y productivas, y de un ethos ético y moral, y a su vez incrementar la crítica a su incapacidad por no responder con calidad, oportunidad y bajo costo, a tales exigencias ... .*

### **1.3. La gestión de la innovación:**

Todas las reformas educativas tienen como meta común el propósito de inducir procesos de transformación, cambio y mejora con base en diagnósticos sobre una realidad educativa determinada. El reto estaría en la concreción de una gestión adecuada para conducir los problemas que se detectan en la escuela y procurar, paralelamente, solucionarlos. La gestión debe estar dirigida, en consecuencia, a mejorar el funcionamiento del centro y lograr resultados satisfactorios en las prácticas realizadas por todos los actores, garantizando así una mejor y más adecuada cultura organizativa y funcional, dentro del contexto general de la sociedad, que sin lugar a duda le condiciona y le implica en todos sus proyectos de transformación e innovación social y política.

La innovación es un proceso de múltiples facetas que en la práctica nos refiere a la idea de reforma, cambio, transformación, alteración, etc.; no obstante, existe la necesidad de determinar en alguna dimensión su significado y su alcance en el contexto educativo. Así, por ejemplo, Escudero (1987:17), enfatizando sobre su carácter político y técnico, señala que la innovación *...viene constituida por un conjunto de ideas y concepciones, estrategias y prácticas, contenidos y direccionalidades del cambio, redefiniciones de funciones de los individuos y recomposiciones organizativas de la escuela.*

La innovación, como intencionalidad política y sociológica, buscaría el cambio o la transformación concebidos como una forma de adecuación del sistema educativo y de sus funciones a los lineamientos de actualización y modernización del sistema social global, señalados en los programas políticos nacionales.

Según De la Torre ( 1998:45):

*El cambio innovador puede plantearse como un procedimiento técnico, como un proceso de intercambio de significados, como un proceso negociador y dialéctico, como un proceso de interacción personal y sociocultural. Más adelante señala, refiriéndose a la innovación basada en la escuela, que ésta ...se ha configurado en los últimos años como una de las plataformas teórico-prácticas para reconstruir culturalmente la escuela. Se trata de promover un cambio en el ethos o componentes dinámicos de la cultura.*

En función del cambio, el centro educativo se ha de entender, en su dimensión particular, como el espacio organizativo y dinamizador del contexto socio-cultural en el que se desarrolla todo proceso innovador. Por naturaleza práctica y reflexión teórica, toda reforma dirigida a alcanzar cualquier cambio o modificación del sistema educativo debe ser y prever, en esencia y futuro, una innovación, pues no hay otra forma de entenderla como tal. Aunque existan diferencias en los conceptos, en el fondo lo que se habrá de tener en cuenta es el resultado del proceso, si ha sido innovador o si, por el contrario, lo que se alcanzó seguirá siendo igual o peor que su estado anterior.

Creemos que en estos términos podríamos ubicarnos en la otra dimensión más próxima a la definición de innovación, es decir como resultado del proceso en un sentido más concreto y limitado. Al respecto Sancho y otros (1998:41) señalan que la reforma no es lo mismo que innovación y esta diferencia la sustentan en la idea de que:

*La reforma es un proceso que en sus líneas principales pretende modificar las metas y el marco global de las actividades de la institución educativa... sin embargo hablar de innovación significa modificar las formas de actuación como respuesta a cambios... Más adelante agrega: Sin embargo la distinción no puede plantearse en términos de magnitud y extensión, sino de incidencias... es la dirección y el sentido del cambio que se favorece en un determinado contexto educativo.*

#### **1.4. Los agentes de la innovación en el Centro Educativo.**

*¿Desde dónde y cómo se promueven las innovaciones?. ¿Quiénes son fundamentalmente los agentes promotores de la innovación?. ¿La gestión de la innovación es función exclusiva del directivo, del experto o del promotor?. ¿Es*

*la innovación un fenómeno que implica a todos los actores, presente en cada rol, en cada particularidad de la práctica educativa?*

Obviamente la innovación es un fenómeno, que por naturaleza, convoca la participación de todos los implicados, pero que, a la vez, exige la asunción de roles y funciones en cada una de las dimensiones y etapas del proceso de cambio. Aún estableciendo teóricamente el espacio o dimensión de acción de cada uno de los actores, en la práctica, habrá multiplicidad de factores condicionantes que limitan o favorecen la participación.

La innovación es un reto para la gestión de los centros. El dinamismo presente en todo contexto social afecta de cualquier manera el entorno escolar, sus valores y su espacio cultural. La gestión escolar se valora por su capacidad de respuesta al reto de los cambios de la sociedad, dimensión global de la cual es juez y a la vez parte implicada. De allí la importancia que se le ha dado a la descentralización y, a la autonomía de gestión en los proyectos nacionales de reforma, como agentes fundamentales para los procesos de cambio e innovación.

En la dimensión del contexto escolar, desde la perspectiva del profesorado, Sancho y otros (1998: 48), citando a Mac Donald (1990), señalan las siguientes consideraciones sobre la innovación en el centro escolar, que resumiremos en la siguiente tabla:

1.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Es difícil para quienes están fuera de la escuela mejorar la calidad de los recursos dentro de ella.</i></li> <li>• <i>Es la calidad del mismo profesorado la que determina la calidad de la enseñanza.</i></li> <li>• <i>El desarrollo de los enseñantes es una pre-condición para el desarrollo del currículum, y el profesorado debe jugar un rol activo en el desarrollo y mejora del currículum.</i></li> <li>• <i>...el autor de una propuesta curricular es capaz de facilitar la conceptualización de las ideas del profesorado para trasladarlas a la práctica de la clase.</i></li> </ul>
2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>...los docentes individualmente no pueden ir muy lejos en la adopción de innovaciones por las limitaciones que plantea la práctica, las relaciones</i></li> </ul>

	<p>de los centros y los hábitos de las instituciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ...la reflexión, autoevaluación y autodesarrollo basado en la escuela, parecen destacar a la hora de la planificación del currículum y definir una teoría de la innovación.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...la relación entre los participantes en el desarrollo del currículum es más efectiva si parte de la noción del docente como profesional, que actúa en una comunidad responsable, más que si procede de una dirección lineal y jerárquica.</li> </ul>
4.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comunicación horizontal, más que la vertical, resulta más efectiva a la hora de transmitir ideas y prácticas, y adquiere una especial relevancia el concepto de colaboración por parte del profesorado, la escuela y la comunidad.</li> </ul>
5.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El grado de autonomía profesional que está implícita en estas consideraciones se justifica sólo si se acompaña de una responsabilidad profesional frente a la evaluación y la crítica pública. El trabajo de los docentes debe estar abierto a la influencia y a la valoración pública.</li> </ul>

Tabla Nº 9: **Consideraciones sobre la innovación en el centro escolar.**

Un factor importante que ha de incidir en nuestro análisis es que la imprecisión en el uso de los términos dificulta, en el momento de revisar la literatura, la interpretación contextual de la innovación. La mayoría de los autores tratan de salvar su responsabilidad al conceptualizar el término, de entrada, con la definición etimológica y, de salida, con el resultado de un análisis semántico y epistemológico sobre la versión de personas y enfoques críticos, que supuestamente garantizarían, en algún grado, la esencia y veracidad de sus planteamientos.

Un aspecto muy determinante de la gestión de la innovación que a nuestro criterio es indispensable y habrá de estar presente, aún implícitamente, es el de la definición y orientación de las interacciones entre los docentes, los promotores, los expertos, los grupos o comisiones y la organización institucional; estas acciones han de estar, de igual manera, implícitas en cada proyecto pedagógico de plantel. Según Pérez (1997:185):

*La tarea de estimular innovaciones personales debe ir orientada a resolver este estado de cosas, sobre todo a eliminar el desfase producido entre individuos y organizaciones, buscando satisfacción personal y eficacia en la tarea; estas innovaciones son las que después incidirán cambios en las organizaciones de la misma manera que los cambios en las organizaciones servirán después para inducir innovaciones personales.*

El reflejo de la innovación en las acciones de cambio gestionadas desde el centro educativo estará sujeta a la actualización y adecuación del cambio en el tiempo y el espacio. Por tanto, el Proyecto Pedagógico de Plantel y la Escuela Integral han de ser instrumentos vigentes e innovadores, medios capaces de cumplir con los fines pedagógicos e inducir programas de mejora de la institución escolar y, por implicación, extender los beneficios a toda la sociedad. Pero, en la gestión de las innovaciones, habrá que tener presentes los obstáculos y las limitaciones. Los agentes dinamizadores de las innovaciones, aún contando con el asesoramiento y la gestión directiva, tendrán que afrontar a las fuerzas conservadoras resistentes a las transformaciones. Por otra parte el control y la evaluación serán indispensables en el seguimiento e institucionalización de los programas y proyectos innovadores. El ajuste y la valoración sobre la práctica conseguirán obtener los resultados esperados. Estos procesos evaluativos deberán apoyarse en actividades colaborativas de diseño de instrumentos, técnicas y estrategias de investigación para la obtención de información diagnóstica sobre los resultados que se irán obteniendo de la evolución y del grado de satisfacción de los implicados y de esa manera valorar la percepción sobre los procesos y sus resultados, de modo que a partir de allí se pueda aconsejar las modificaciones o reorientaciones que se consideren pertinentes para la innovación.

La medida de capacidad de innovación de la gestión estará determinada, en un principio, por la medida de la capacidad de interpretación que ésta tenga de la idea de cambio como progreso; en otras palabras: del rompimiento con la cotidianidad reproductora de conductas y resultados conformistas en la consecución de las mejoras cualitativas del sistema escolar.

Los docentes, al igual que todos los demás agentes de la innovación en la escuela, han de orientar sus actuaciones en distintas perspectivas de acuerdo

a los intereses individuales y colectivos. Pero los cambios en la práctica pedagógica serán, verdaderamente innovadores, sólo si también lo son y están claros los objetivos propuestos en el Proyecto Pedagógico de Plantel, y, en consecuencia, responden a una realidad concreta de la escuela.

De hecho todos los implicados: personas, instituciones, organismos, etc, han de asumir la responsabilidad y el compromiso como agentes del cambio y la innovación.

<b>AGENTE</b>	<b>DIMENSION DE LA INNOVACION</b>
<p><b><i>Centro educativo.</i></b></p> <p><b><i>( RESPONSABILIDAD )</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicación – zonificación.</li> <li>• Tipo de centro.</li> <li>• Enclave escolar</li> <li>• Población estudiantil.</li> <li>• Edificaciones.</li> <li>• Presupuesto y dotación.</li> <li>• Características del Profesorado</li> <li>• Grado de participación del entorno sociocultural.</li> <li>• Calidad.</li> <li>• Efectividad.</li> <li>• Requisito determinante para la innovación: Los Proyectos Pedagógico de Plantel, de Aula y la Escuela Integral.</li> </ul>
<p><b><i>Estudiante</i></b></p> <p><b><i>Acción para la Participación</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de ingreso.</li> <li>• Proceso Educativo.</li> <li>• Adecuación curricular.</li> <li>• Clima de convivencia.</li> <li>• Heterogeneidad de los grupos.</li> <li>• Orientación y motivación.</li> <li>• Dinámica de actividades de clase.</li> <li>• Ambientación de las aulas.</li> <li>• Didácticas del aprendizaje.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración al proyecto de cambio.</li> </ul>
<p><b>El Docente</b></p> <p><i>Divergencia – convergencia:</i></p> <p><i>Competencias.</i></p> <p><i>Cualificación.</i></p> <p><i>Polivalencia.</i></p> <p><i>Flexibilidad.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Titulaciones.</li> <li>• Formación permanente.</li> <li>• Niveles de exigencia profesional.</li> <li>• Intereses y expectativas de grupo.</li> <li>• Actitud frente a la reforma y la mejora profesional.</li> </ul>
<p><b>El clima del contexto escolar</b></p> <p><i>Relación con el entorno</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones entre profesores, estudiantes, directivos,</li> <li>• Resistencia a las innovaciones.</li> <li>• Formas de comunicación interpersonal, etc.</li> <li>• Demanda de la dedicación.</li> <li>• Trabajo cooperativo.</li> <li>• Cultura de trabajo en equipo.</li> <li>• Reivindicaciones y estabilidad laboral.</li> <li>• Forma de participación.</li> </ul>
<p><b>La dirección</b></p> <p><i>Liderazgo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso de elección directiva</li> <li>• Intereses por el poder.</li> <li>• Orientación de la gestión.</li> <li>• Cultura de autonomía docente e institucional.</li> <li>• Implicación en el proyecto.</li> <li>• Forma de ejecución de las decisiones tomadas.</li> </ul>
<p><b>Ministerio de Educación y demás organismos rectores y de dirección central.</b></p> <p><i>Plan de Acción. 1995</i></p> <p><i>Proyecto Educativo Nacional. 1999</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan de reforma educativa.</li> <li>• Reorganización, desconcentración y descentralización.</li> <li>• Redistribución y racionalización presupuestaria.</li> <li>• Dotación y otros.</li> </ul>

<p><b>Entorno sociocultural</b></p> <p><b>Participación e integración social</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedencia de la población.</li> <li>• Integración cultural y lingüística.</li> <li>• Servicios sociales.</li> <li>• Desarrollo Urbanístico.</li> </ul>
--	---

Tabla N° 10: **Los agentes de la innovación.**

La participación de los docentes en los procesos de innovación, desde el centro educativo, estará determinada por los factores y condiciones administrativas, políticas y sociales que influyan en el diseño de los proyectos destinados a la gestión escolar, y dirigidos a promover los cambios y las reformas escolares. Al respecto Fierro Evans (1998:97) señala que:

*La participación de los maestros en esfuerzos de cambio relacionados con la gestión escolar es analizada, frecuentemente, como un problema esencialmente formativo o como un asunto que toca el diseño y la implantación de políticas relacionadas con la calidad de la educación.*

No obstante, por la misma complejidad del fenómeno, la participación de los agentes tendrá que mirarse desde diversas perspectivas y de acuerdo a lo que dice Fierro Evans; la gestión, como un hecho particular, no ha de abordarse exclusivamente desde perspectivas aisladas, sino que habrá de considerar cómo lo pedagógico va ligado a lo administrativo, a lo académico y a lo político, a lo cultural, tecnológico y artístico y fundamentalmente al cambio social, por ser parte esencial de todo proyecto global impulsador de reformas, cambios e innovaciones en cualquier contexto global.

### **1.5 Innovación, evaluación y mejora del sistema educativo.**

Es cierto que el panorama actual de la evaluación preocupa a muchos docentes. Los obstáculos y resistencias no dejan de aparecer cuando se desea poner en práctica la implantación de cualquier modelo propuesto con el propósito de promover cambios e innovaciones en la educación. Estas dificultades se aprecian, no sólo en los individuos, sino también en los grupos y organismos directivos de los centros, cuando éstos consideran que

sus funciones no deben ser intervenidas por considerar que los roles y las funciones que desempeñan les otorga, por naturaleza, autoridad e independencia en sus labores de control y de aplicación de las normas legales y administrativas.

No obstante estamos convencidos de la falta de formación del profesorado para asumir este gran reto y de la ausencia de investigaciones orientadas a cubrir los espacios dejados por la falta de información contextualizada sobre currículo y programación. Temas tales como la adecuación curricular, secuencialización, valoración de modulaciones o programaciones, priorización de objetivos, relaciones entre objetivos, contenidos y actividades, etc., no figuran como descriptores de investigaciones en los que se destaquen las referencias históricas, las ideas generales y los aspectos fundamentales, desde una perspectiva analítica y global; por lo tanto se debe adoptar una reflexión teórica sobre la práctica contextual de la evaluación.

La evaluación ha de estudiar la docencia como la función más particular del profesor sin desmerecer las demás actividades y prácticas escolares como la dirección, la investigación y la orientación de los planteamientos institucionales, la evaluación de programas para la innovación, y la metaevaluación: rigor, mejora, ética y aprendizaje, entre otros aspectos.

Se trata de reflexionar como educadores implicados en un momento de profundos cambios, sobre aspectos que pueden contribuir con el reconocimiento del modelo de evaluación en el que se han de basar nuestras prácticas pedagógicas, nuestras acciones cotidianas y, de manera particular, la utilidad real de la evaluación como un trabajo sistemáticamente organizado que permita ampliar nuestras prácticas y las referencias contextuales y teóricas sobre la actualidad de la evaluación y la organización escolar - las referencias éticas y morales, sociales, culturales y de otras áreas de la ciencia y la filosofía- que han de estar necesariamente vinculadas con los procesos de cambio y mejora de la educación.

La correspondencia de los planteamientos con la acción, la realidad observada, la práctica ejercida en el aula, en el centro y en su entorno contextual se convierten en la clave para interpretar este conjunto de planteamientos hilados en función de un trabajo en equipo fundamentado en la idea global de la evaluación.

Se han de analizar los elementos teóricos y prácticos de la evaluación que se suceden en los ámbitos de la pedagogía, la organización, la gestión, la dirección, así como también de las relaciones ocupacionales, de comunicación y convivencia de todos aquellos agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el clima laboral de los centros escolares.

Aparte de abordar los aspectos más importantes de la vida escolar, hay que acercarse con buen tino a la función de inspección, analizar su capacidad para controlar la calidad del sistema en general e interpretar la evaluación como instrumento de garantía del funcionamiento y desarrollo institucional. La evaluación se ha de enfocar como un proceso que interviene no sólo en el control y la supervisión del sistema, sino en la toma de decisiones para planificar y desarrollar las acciones de cambio cuantitativo y cualitativo que se emprenden en la educación.

Tradicionalmente la evaluación se ha considerado como una actividad terminal, externa y desvinculada de las prácticas docentes, sin ningún tipo de personalidad o característica que le identifique como parte indispensable del proceso; por esta razón siempre se ha creído que su única función ha sido la de controlar, paliar y sancionar a sus agentes y a las instituciones. También se ha querido demostrar que las actividades evaluadoras pueden interpretarse como herramientas clave capaces de impulsar los cambios y las innovaciones, procesos orientados hacia la mejora de la calidad de la educación.

Para el efecto de las reformas, se ha venido considerando en los últimos cinco años la necesidad de valorar la evaluación y la supervisión como instrumentos reguladores que permitan el funcionamiento y el desarrollo integral de la organización escolar, garantizando a su vez la implicación de los agentes del cambio, de los recursos materiales y del diseño curricular, elementos imprescindibles en todo proceso innovador. El resultado de la reflexión sobre las necesidades de incrementar la calidad educativa demuestra la

intencionalidad conceptual de las reformas y propone referencias contrastadas en la práctica para la orientación de los cambios y en la manera de interpretar y aplicar la evaluación.

La participación de la comunidad educativa, de los padres y de los alumnos en la evaluación y la supervisión, como colectivo motor impulsor de los cambios en los centros escolares, es imprescindible para el desarrollo de las reformas. Creemos que la integración en el contexto educativo de los factores: circuito pedagógico, práctica docente, reflexión e innovación, es factible entendiendo la evaluación como un factor necesario para el desarrollo del currículo, la planificación de la enseñanza, la actualización de los contenidos, elementos fundamentales para la promoción y desarrollo de los proyectos educativos. Todo esto precisa, entre otras cosas, de una fuerte dosis de flexibilización en la organización de los centros, de cambios y de decisiones que habrán de tomarse a partir del análisis que proporcionan los datos obtenidos de los procesos de evaluación.

La importancia de la supervisión educativa que se debe ejercer en un clima escolar participativo, el valor de la evaluación crítica y sistemática, como el factor esencial para asumir el reto para la calidad, es determinante en cualquier proyecto educativo innovador. Se precisa de un modelo innovador de evaluación en el que se analicen las capacidades del equipo directivo en el desarrollo de la función de control y supervisión. Se sugieren un perfil y un modelo de equipo directivo para un centro educativo de calidad o de mejora continua. Se debe reinterpretar el concepto de supervisión como un proceso que no altera la autonomía pedagógica; como un motor impulsor de la mejora educativa de los centros y la mejora cualitativa de la práctica pedagógica en general.

El diseño y estudio de los nuevos modelos de evaluación tendrán que buscar mejoras en la didáctica escolar, en la función directiva, en la administración de los recursos institucionales, en el desarrollo de la autonomía, en la cualificación de programas, y en las competencias profesionales, pilares fundamentales de la organización del centro escolar.

#### **1.6. Calidad e innovación pedagógicas.**

Toda perspectiva de reforma del sistema escolar implica intrínsecamente una referencia teórico-práctica al cambio y a la innovación pedagógica.

No es de extrañar que en la actualidad exista una desaforada preocupación por responder a los cambios en educación que exige el avance tecnológico, político-económico y cultural de la sociedad. El cambio como proceso y la innovación pedagógica - como el objeto de este proceso- exigen de una forma nueva de interpretación en la que se coloque a la calidad como el resultado de estas incidencias. Es fundamental que nos aproximemos con nuestros planteamientos hacia la perspectiva más cercana de la reflexión pedagógica, sin desestimar aspectos importantes como las referencias históricas, las implicaciones de las ciencias modernas, la conceptualización, los sistemas y sus estructuras, la normativa legal, etc..

Se plantea otra mirada de la reforma desde una perspectiva en la que el cambio, la innovación y la mejora son los indicadores que promueven el alcance de la calidad educativa. La calidad se concibe como resultado y la reforma como un factor determinante en la concepción y diseño curricular del proceso de la enseñanza y del aprendizaje. La línea sugerida, ha de estar basada en la evaluación de los procesos, las personas y los recursos, con la intención de orientar y consolidar la calidad, sus estrategias y resultados, para que respondan a un estilo innovador, enriquecedor y pertinente de la educación.

Una de los aspectos que también consideramos fundamental, es el de la visión que se ha de tener de la escuela, la cual debe ir más allá de la idea de "centro de recepción, cuidado e instrucción de niños", interpretándose mejor como el eje de los cambios, como la dimensión en la que convergen los procesos, con base en una adecuada definición, mediante la cual se demuestre la influencia del aula, de los alumnos y del profesor en el desarrollo global de la calidad educativa y la innovación pedagógica.

El clima que se supone para el logro de la calidad es aquel en el que ha de predominar una dirección firme y con iniciativa, alta expectativa en el logro de cada estudiante, énfasis en las habilidades básicas, ambiente ordenado, evaluación continua del progreso de los escolares, tareas asignadas regularmente, oportunidades diversas que fomenten la responsabilidad de cada escolar, amplia proporción de tiempo de interacción del profesorado con los

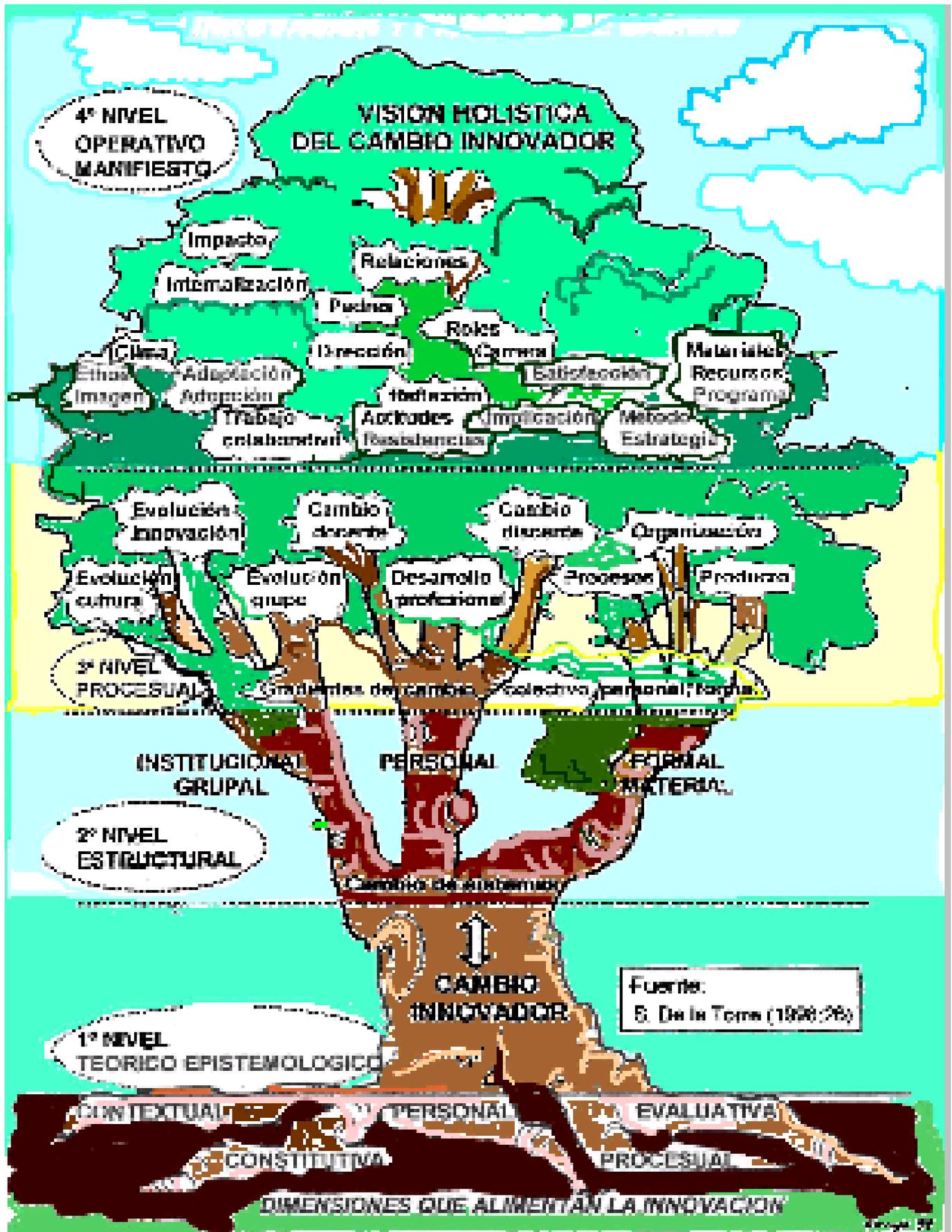
alumnos en el aula como un todo, es decir la concreción de una verdadera democratización y autonomía de gestión pedagógica.

Nosotros seguimos creyendo que la escuela, más que un espacio ideal para la perfección, se ha de considerar un hecho cultural, influenciado por diversos factores que condicionan su estado, sus procesos y sus resultados, se ha de concebir como una comunidad que se preocupe más por el aprendizaje significativo, por el conocimiento constructivo en la perspectiva del logro del desarrollo de la inteligencia, de los valores y de las necesidades de aprendizaje de los alumnos y de su compromiso con la sociedad, para conseguir realmente un modelo de eficiencia que garantice ese estado ideal de perfección. Tal vez sea ésta, de igual manera, una razón por la que muchos de nuestros docentes manifiestan su preocupación y plantean la necesidad de producir cambios profundos en la concepción que se posee, en relación al significado de calidad educativa. Compartimos la idea de que los métodos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje se han de caracterizar, entre otras cosas, por la diversificación, la concretización del trabajo cooperativo y por la interacción de las experiencias que surgen como resultados de esos procesos, pero sin desestimar los demás factores culturales que participan indiscutiblemente en la calidad educativa.

Eminentemente la integración de la educación a los procesos de desarrollo global de la sociedad se presenta como un reto que nos obliga a plantearnos, entre otras cuestiones, si: ¿Estamos preparados para enfrentar estos retos? ¿Puede la escuela con sus limitaciones actuales responder al llamado de las reformas políticas, sociales y culturales contempladas en los planes de gobierno?, ¿El Estado ha sabido atender las demandas escolares para reclamar al sistema educativo su participación en la resolución de los problemas sociales y económicos?. Sabemos de la complejidad del problema y de la dificultad que se nos presenta cuando queremos establecer criterios objetivos acerca de las capacidades y posibilidades reales que tiene actualmente la escuela para responder al espíritu social y pedagógico de las reformas. Al respecto Escudero ( 1999: 71) señala que:

*Cuando los cambios y reformas escolares son vistos a través de lentes o categorías sociales, culturales y políticas como las que se acaban de apuntar , su comprensión ha llegado a ser más robusta, sus discursos han ganado en*

*rigor, y de este modo podemos disponer de una conciencia más lúcida sobre los que tenemos entre manos. Al relacionar los cambios educativos con la cultura, la sociedad y el juego político entre las distintas fuerzas sociales, se llega a comprender mejor por qué ocurren las reformas cuando lo hacen, qué presiones y fuerzas de diversos signos las provocan, por qué y para qué definen el currículum como lo hacen, así como qué lógicas subyacen a las políticas que se movilizan para su desarrollo en las prácticas escolares.*



Cuadro N° 7 B: Innovación

Es evidente que para comprender el concepto de innovación pedagógica hay que abrirse camino, sin ningún temor, por el complejo tema de la calidad educativa.

Nuestra opinión sólo desea aportar de manera sencilla y útil conclusiones sobre informaciones oportunas y actualizadas para que el docente se implique en el compromiso de la mejora de la calidad educativa desde la reflexión sistemática fundamentada en el contexto educativo, teniendo en cuenta las experiencias de su propia práctica pedagógica y de otras lecturas que seguramente complementaran su apreciación global y crítica sobre el tema al respecto.

### **1.7. Dimensiones del currículo.**

Es innegable la gran importancia que se le ha concedido al currículo en los diversas propuestas de reforma. Entendemos que es la base de cualquier cambio estructural del sistema y por lo tanto al hablar de cualquier tema educativo se hace imprescindible abordarlo desde cualquiera de sus dimensiones, sea desde la práctica o desde cualquiera de sus perspectivas teóricas.

La definición del currículo nos debe acercar más hacia la idea de *propuesta de reforma*, aspecto que nos permite entenderlo como un proyecto educativo en el que se integran: las teorías pedagógicas (paradigmas), los métodos científicos, las experiencias de la práctica educativa y la reflexión sobre la práctica.

El currículum es un sistema o proceso dinámico integrado por todas las experiencias que generan aprendizaje, programadas y realizadas bajo condiciones histórico-políticas de desarrollo dadas en el contexto, dentro de la escuela. El currículum ha de integrar la práctica educativa a un proceso selectivo y de contrastación analítico-crítica de teorías o metateorías, que permitan la selección científica de la alternativa más adecuada a los cambios o progresos de la práctica educativa, hacia el logro de los fines de la educación.

El currículo es un modo de construir y organizar las prácticas educativas escolares y extraescolares fundamentados en los procesos de investigación y evaluación permanente que le otorgan su carácter de flexibilidad y adaptabilidad, todo ello en función de la reflexión constante sobre la acción e innovación de la enseñanza con la finalidad de orientar la tarea del profesor y del alumno dentro y fuera del aula enmarcado por las necesidades del contexto donde se insertan e interactúan.

La dimensión del currículo es múltiple y compleja, por lo tanto esta particularidad nos conduce a determinar, al menos, las bases sobre las cuales éste se fundamenta y en consecuencia abordarlo, comprenderlo y reinterpretarlo desde la perspectiva del Currículo Básico Nacional Venezolano, aspecto que hemos considerado de gran relevancia en este estudio sobre las reformas del sistema educativo venezolano actual.

Por su parte y en el afán de entender su diversidad Bolívar Botia (1999:28) considera que:

*El currículum se refiere a todo el ámbito de experiencias, de fenómenos educativos y de problemas prácticos, donde el profesorado ejerce su oficio y el alumnado vive su experiencia escolar. Sobre él se construye y define un **campo de estudio** disciplinar, que ha dado lugar a un cuerpo teórico de reflexión...*

