



# Innovaciones como estrategias de cambio educativo. Aportes teóricos desde el campo del planeamiento educacional

Innovations as strategies for educational change. Theoretical contributions from the field of educational planning

PIZZOLITTO, Ana Lucía<sup>1</sup>

Pizzolitto, A. L. (2018). Innovaciones como estrategias de cambio educativo. Aportes teóricos desde el campo del planeamiento educacional. *RELAPAE*, (8), pp88-100.

## Resumen

En este artículo presentamos una conceptualización de las innovaciones educativas y profundizamos en sus características. Damos cuenta de diferentes enfoques que nos permiten reflexionar sobre estos cambios planificados. Luego, destacamos las innovaciones como tramas de dimensiones políticas, institucionales y psicológicas que las configuran y modelan. De esta manera, reconocemos que los procesos de cambio se encuentran influidos por el contexto político, económico, cultural, ideológico y psicológico en el que se encuentran inmersos. Consideramos a las innovaciones desde una perspectiva temporal, diacrónica o de trayectorias, lo que permitiría dar cuenta de su ontogénesis, su devenir, su funcionamiento como un todo, la identificación de momentos de dinamismo, otros de estabilidad, retroceso o ruptura. Finalmente, sintetizamos aportes de la perspectiva de la complejidad para el análisis de las trayectorias de innovaciones.

**Palabras claves:** Innovaciones educativas – Cambio educativo – Trayectorias de innovaciones – Complejidad – Planeamiento educativo

## Abstract

In this paper we present a conceptualization of educational innovations and we explore their features. We refer to different approaches that allow us to reflect upon these planned changes. Then, we highlight the innovations as frameworks of the political, institutional and psychological dimensions that establish and model them. In so doing, we acknowledge that change processes are conditioned by the political, economic, cultural, ideological and psychological context where they occur. We consider innovations from a temporal, diachronic or historical development perspective, which could allow us to explain their ontogenesis, development, performance, identification of dynamism moments, stability moments, regressions or ruptures. Finally, we synthesize contributions from the perspective of complexity for the analysis of the historical developments of innovations.

**Keywords:** Educational innovations – educational change – historical developments of innovations – complexity – educational planning

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Río Cuarto / alpizzolitto19@yahoo.com.ar

Asumimos a las innovaciones educativas como un objeto de conocimiento caracterizado por su complejidad, dada la multiplicidad de dimensiones que lo configuran y repercuten en él. En este artículo<sup>2</sup> profundizaremos en sus características y daremos cuenta de diferentes enfoques que nos permiten reflexionar sobre las innovaciones. Luego, las analizamos como tramas de dimensiones políticas, institucionales y psicológicas y, finalmente, las consideramos desde una perspectiva temporal, diacrónica o como trayectorias.

## 1. Innovaciones en la enseñanza

Etimológicamente, el término innovación se encuentra conformado por tres componentes: *in-nova-ción*. *Nova* remite a la idea de renovar, cambiar, realizar nuevamente; así como también involucra novedad, cualidad de lo desconocido, novel, novicio. El prefijo *In* hace referencia a introducción, incorporación de algo nuevo en una realidad ya existente. Mientras que el sufijo *ción* implica actividad o proceso, resultado, realidad interiorizada e incorporada (Libedinsky, 2005).

De esta manera, definimos a las innovaciones educativas como un conjunto de procesos complejos, sistemáticos e intencionales en los que resulta de suma importancia el protagonismo de los docentes en ellos e implican tomas de decisiones e intervenciones tendientes a la modificación de actitudes, concepciones, culturas y prácticas educativas, así como también la resolución de problemas, tendientes al mejoramiento de la calidad de la enseñanza, introduciendo rupturas en las prácticas preexistentes y cambios en las creencias, supuestos o teorías subyacentes que sustentan tales prácticas. Las innovaciones recurren a los fundamentos y fines de la educación, atendiendo a sus constantes revisiones en relación a los contextos específicos cambiantes (Angulo Rasco, 1994; Bolívar, 1999; Carbonell, 2001; 2002; Vogliotti y Macchiarola, 2003; Lucarelli, 2006; 2009; Lucarelli y Malet, 2010, Zabalza y Zabalza Cerdeirina, 2012). Al decir de Carbonell, y en vinculación a lo anterior, "(...) el cambio es un largo proceso; (...) la práctica se modifica antes que las ideas; (...) hay que pensar globalmente pero actuar localmente; es decir, paso a paso" (2001: 23). En esta misma línea, Huberman agrega: "Innovación es... la selección creadora, la organización y la utilización de recursos humanos y materiales de una forma nueva y original que conduzca a una mejor consecución de los fines y objetivos definidos" (1973: 8).

Constituyen procesos provocadores de quiebres a nivel micro en respuesta a las propias preocupaciones, necesidades o problemáticas que se reconozcan en los ámbitos más restringidos y localizados del aula, la institución o la comunidad educativa. Supone incluir nuevos programas y proyectos, maneras de organizar las instituciones educativas, el aula, los materiales curriculares y las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Bolívar, 1999; Carbonell, 2001). En este sentido, la innovación es entendida como un "proceso de cambio instituyente, emergente, descentralizado, de impulso interno" (Romero, 2006: 34), constituido por "un componente -explícito u oculto- ideológico, cognitivo, ético y afectivo" (Carbonell, 2001: 11-12).

En los procesos de cambio planificado pueden distinguirse dos dimensiones, una subjetiva y otra objetiva (Fullan y Hargreaves en Angulo Rasco, 1994). Lo subjetivo haría referencia a los marcos desde los que se explican y significan las innovaciones; constituye el entramado simbólico de la innovación: teorías implícitas; creencias; concepciones epistemológicas, ontológicas y pedagógicas; opciones políticas y filosóficas que subyacen al cambio y se articulan y expresan en la dimensión objetiva.

Las innovaciones se incluyen y desarrollan en marcos de significados contextuales, en culturas específicas. La dimensión subjetiva refiere a los supuestos básicos subyacentes (Gouldner, 1973), que son concepciones básicas de hombre, educación, mundo que los sujetos van construyendo a partir de sus experiencias, su pertenencia a un estrato social determinado, a una comunidad científica, su ideología, etc. No pueden demostrarse, se encuentran en el origen de las teorías y prácticas y no se hacen explícitos, pero, si se modifican, operan como verdaderos cambios.

Por su parte, el plano objetivo refiere a las prácticas y relaciones socio-educativas que se pretenden modificar. En este sentido, se entiende al cambio educativo como un fenómeno multidimensional, diferenciándose tres aspectos: los materiales, las perspectivas de enseñanza y los marcos teóricos pedagógicos referenciales. Es aquí donde se articula y entra en juego lo subjetivo, que como ya se expresó, pretende alterar la esencia de la institución al introducir nuevas metas, estructuras, culturas y roles.

Vinculado a las dimensiones subjetivas y objetivas anteriores, Rudduck (1994) menciona estructuras profundas y superfi-

<sup>2</sup> Este trabajo pudo llevarse a cabo a partir del financiamiento recibido por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de Argentina.

ciales en la enseñanza, en un intento por explicar los procesos de estabilidad y dinamismo al interior de las instituciones educativas. Aquellos cambios que afectan profundamente la educación son los que verdaderamente importan, ya que implican alteraciones en el pensamiento y en las concepciones de los docentes y alumnos, cambios cualitativos en la manera de entender y practicar el aprendizaje.

Los procesos innovadores advierten “desaprendizajes” y “reaprendizajes”, que desencadenan incertidumbre y desafían a los agentes de cambio que intentan desarrollarlos (Fullan, 2002). Se caracterizan por problemas en su sostenimiento y en las posibilidades de transferencia a otros contextos. En este sentido, algunas acciones que han conducido al decaimiento de los procesos innovadores giran en torno al descreimiento en su capacidad potenciadora y las ansiedades que pueden generar en los actores institucionales, debido a no percibir las transformaciones pretendidas a corto plazo o a los procesos de burocratización que puede implicar su desarrollo. También puede suceder la pérdida o desvinculación de el/los sujeto/s que lideran el proyecto de cambio y consecuentemente producirse la dilución del mismo.

## 1.1 Enfoques para pensar las innovaciones

Otro aporte teórico para la interpretación y el análisis de las innovaciones nos la brindan House y Mcquillan (2005), quienes distinguen tres perspectivas: tecnológica, política y cultural. A continuación describiremos cada uno de ellas:

### Enfoque tecnológico

Concibe las innovaciones como procesos racionales, lineales y sistemáticos donde las mejoras se centran en los materiales y métodos; la importancia reside en cómo se lleva a cabo la actividad. Desde esta perspectiva, se le otorga especial valor a la eficiencia, la eficacia y los resultados a los que se arriba a partir de los intentos de resolución de problemas educativos. Las instituciones de enseñanza son consideradas como organizaciones burocráticas, situando al cambio en el plano externo y se vive una escisión entre teoría y práctica.

### Enfoque político

Destaca el carácter polémico, conflictivo y contradictorio de las innovaciones; ellas resultan de complejos procesos de negociación, acuerdos y cooperación, implicando interrelación entre prácticas de la enseñanza, intereses socio-culturales e ideologías profesionales. Esta postura reconoce que por medio del diálogo se ponen de manifiesto los intereses, los valores y expectativas de cada sujeto que participa en el proceso innovador, centrándose principalmente en el qué, porqué y para qué cambiar.

### Enfoque cultural

Analiza los cambios en consideración a los valores, interpretaciones, significaciones y relaciones sociales de las diferentes subculturas que se encuentran representadas en la realidad. Involucra el contexto en el que tienen lugar las innovaciones y la importancia de su consideración al interpretar los cambios educativos y las alteraciones producidas en el interjuego entre innovación y ámbito socio-cultural. Implica una práctica educativa reflexiva que permite el mejoramiento de procesos educativos por medio del diálogo y el intercambio de experiencias. La necesidad de cambio es percibida desde el interior de la institución, lugar donde encuentra su origen y supone un proceso en espiral que en sí mismo conlleva al aprendizaje de quienes participan en él. En este sentido, responde a quién y dónde se desarrolla la innovación. Según Ruiz Ruiz (2003), desde este punto de vista, el cambio educativo se asemejaría a la investigación-acción.

House y Mcquillan (2005) sostienen que para que los cambios resulten exitosos deben estar presentes tanto elementos de la perspectiva política como del enfoque tecnológico y cultural.

Por su parte, Ruiz Ruiz (2003) realiza un recorrido por diferentes dimensiones que se desprenderían de los tres enfoques antes mencionados y nos permitirían continuar reflexionando sobre las innovaciones educativas, sus propósitos y finalidades, maneras de planificarlas e implementarlas y la repercusión de éstas en los contextos de influencia. Éstas perspectivas se denominan: sistémica, ecológica, cognitiva, de diálogo, de investigación-acción y holográfica.

## **Enfoque sistémico**

Se basa en una concepción burocrática y tecnológica, a partir de la cual los cambios educativos planificados son concebidos como procesos que intervienen en los intentos de resolución de problemas, como sistemas inmersos dentro de otro sistema, el cual, a su vez, forma parte de sistemas cada vez más amplios que los incluye. El desarrollo de éstos se encuentra dado por el grado de interacción entre los elementos que los constituyen. La consecución de la innovación depende de la posibilidad de dar cuenta de la dependencia recíproca entre diferentes niveles del sistema: el ideológico, el político, el social, el educativo y el proyecto de innovación.

En suma, la innovación entendida como sistema funcional implica la intervención de diversas dimensiones: a) la explicativa y axiológica (referente a la esencia y finalidad del cambio, las habilidades, actitudes, capacidades y valores que despliega); b) la contextual-cultural (trata sobre la realidad institucional y su ambiente); c) la biográfica (reconoce la importancia de agentes protagonistas que planifiquen y concreten el proyecto de innovación); d) la estratégica (implica la instrumentación de medios que abrirían viabilidad para la implementación del cambio); e) la evaluativa (valoración del proceso de planificación y desarrollo de la innovación). En relación a estas dimensiones y continuando con la perspectiva sistémica, definimos a la innovación como:

*(...) un modo de ser, saber y hacer de profesores y alumnos, protagonistas finales de todo el proyecto. Porque el verdadero cambio de toda innovación está en las personas y en las instituciones. La innovación tiene un efecto cíclico, parte del profesor, y vuelve sobre él mismo para repercutir en su crecimiento personal y profesional en forma de feed-back (Ruiz Ruiz, 2003: 90).*

En este sentido, las nuevas propuestas deben conciliar los problemas que se intentan resolver y los significados que los docentes le atribuyen al cambio, como estrategia importante para contar con su implicación en el proceso.

## **Enfoque ecológico**

Situado dentro de un enfoque cultural, se centra en las condiciones tanto del contexto de enseñanza y aprendizaje como del trabajo docente. De esta manera, se hace especial hincapié en la cultura y el clima de la institución educativa, así como también en el estilo docente, el desempeño de su tarea y su proceso de evaluación.

## **Enfoque cognitivo**

Este marco de interpretación de las innovaciones es calificado como heurístico o helicoidal (De la Torre, 1994 en Ruiz Ruiz, 2003), incluyendo tres dimensiones relacionadas de manera espiralada: confrontación, reflexión y acción. El cambio planificado es pensado como un medio para la resolución de problemas e introducir mejoras en la enseñanza. Al interior del modelo pueden diferenciarse los planos: a) explicativo o constitutivo (conformado por el paradigma y marco conceptual en el que se sustenta el problema del cambio planificado, así como las estrategias de intervención que se adoptan); b) contextual (considera variables sociopolíticas, culturales, institucionales y personales); c) estratégico (la innovación es comprendida como estrategia de cambio educativo y debe considerar tres dimensiones fundamentales: la fuente de cambio, el enfoque conceptual adoptado y los objetivos que originaron la propuesta); d) evaluativo (La evaluación se plantea con la finalidad de valorar tanto el proceso como el resultado de implementación de una innovación; así como también para estimular nuevos cambios a partir de las acciones ya implementadas).

## **Enfoque de diálogo**

Desde esta perspectiva, la innovación es concebida como posibilidad de crecimiento personal e institucional, implica un proceso deseable y planificado de implementación e internacionalización del cambio. Se pone el acento en los motivos que sustentan las innovaciones, el diálogo y la comunicación de los significados que los docentes le otorgan al cambio en su práctica profesional.

## **Enfoque de investigación-acción**

Los planteos aquí explicitados se basaron en los desarrollos teóricos de Elliott (1993), uno de sus precursores. La investigación-acción se centra en la mejora educativa, en lugar de la generación de conocimiento, lo que supone considerar tanto los procesos como los resultados. Busca integrar la investigación, el progreso educativo y el desarrollo profesional de los

docentes. Desde esta concepción, los cambios planificados son pensados como procesos participativos y de cooperación, por medio de los cuales entran en tensión intereses de diferentes grupos, conformados por los responsables de la nueva práctica y aquellos afectados por ésta última (padres, estudiantes, docentes, directivos, sujetos encargados de tareas administrativas). La investigación-acción necesita previamente que “los prácticos sientan la necesidad de iniciar cambios, de innovar. Esa sensación (...) activa esta forma de investigación y reflexión” (Elliott, 1993: 71). Implica relación entre prácticas de enseñanza, investigación educativa, desarrollo curricular y evaluación. Tiene lugar a partir de un proceso en espiral en el que se discriminan: planificación, acción, observación y reflexión. También puede entenderse como un compromiso en la relación entre teoría y práctica, de esta manera “la abstracción teórica desempeña un papel subordinado en el desarrollo de la sabiduría práctica basada en las experiencias reflexivas de casos concretos”. Sin embargo, plantear esta subordinación garantiza la “indisociación de la realidad a la que se enfrentan los profesionales” (Elliott, 1993: 71). En relación a ello, implica un aprendizaje autocrítico y sistemático que conduciría a que la acción educativa se convierta en una praxis; así como también supone un análisis crítico de las condiciones o el ambiente en el que se opera, de la institución y de las prácticas que despliegan los actores institucionales.

### **Enfoque holográfico**

Según Ruiz Ruiz (2003), la perspectiva holográfica concibe a la innovación en un triángulo interactivo en el que entran en relación elementos institucionales del sistema educativo, aspectos referidos al desarrollo profesional de los docentes y componentes propios del desarrollo de las instituciones de enseñanza.

## **2. Trama de dimensiones políticas, institucionales y psicológicas en la construcción de innovaciones**

Tal como ya lo hemos explicitado, concebimos a las innovaciones educativas como objetos complejos, atravesados por múltiples dimensiones que las configuran y modelan. Como tales, los procesos de cambio se encuentran influidos por el contexto político, económico, cultural, ideológico y psicológico en el que se encuentran inmersos. Esta concepción encuentra sustentos conceptuales en la teoría de la estructuración propuesta por Giddens, quien pone el foco de atención en las prácticas sociales, estudiando la relación o integración dialéctica entre acción y estructura. En este sentido, toda práctica humana o acción social se encuentra implicada en la estructura y toda estructura se encuentra ligada a la acción social en una relación dual (Ritzer, 1993). En palabras del propio Giddens:

*“El dominio primario de estudio de las ciencias sociales, para la teoría de la estructuración, no es ni la vivencia del actor individual ni la existencia de alguna forma de totalidad societaria, sino prácticas sociales ordenadas en un espacio y un tiempo”* (2003: 40).

Aunque Giddens no se proclame marxista, retoma estos pensamientos cuando explicita que: “Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su albedrío, bajo circunstancias que ellos mismos escojan, sino bajo circunstancias con las que se encuentran de una manera inmediata, dadas y heredadas” (Marx en Giddens, 2003: 22-23). Pensando este postulado en el proceso de construcción de las innovaciones, en él se articulan complejas relaciones entre representaciones (sujetos/agentes), prácticas educativas (acciones) y contexto institucional (estructura). Desde los planteos de Giddens (2003), hablaríamos de un proceso dialéctico producido entre la práctica, la estructura y la conciencia, adoptando una perspectiva histórica, dinámica y de proceso. En este contexto, los cambios en el mundo social son producidos a partir de las prácticas que ejercen los agentes, siendo ellos quienes originan las acciones para “‘producir una diferencia’ en un estado de cosas o cursos de sucesos preexistentes” (Giddens, 2003: 51), implicando transformación.

La estructura refiere a las reglas y recursos, a la atribución de significado, alcance o sentido, así como también la penalización o sanción de ciertas conductas sociales. Supone aquello que coarta y a la vez habilita, moldea a la vida social “con implicación recursiva en una reproducción social; ciertos aspectos institucionalizados de sistemas sociales poseen propiedades estructurales en el sentido de que por un tiempo y por un espacio hay relaciones que se estabilizan” (Giddens, 2003: 32). Estas normas y recursos se encuentran “envueltos recursivamente en instituciones”, entendiéndose por éstas últimas “los rasgos más duraderos de una vida social” (Giddens, 2003: 60). Esta manera de comprender la estructura nos permite pensarla más bien como interna al propio sujeto, como parte constitutiva de ella, más que como algo externo que se impone frente a circunstancias ajenas. Todo este entramado se sintetiza en palabras de Fernández, quien lo expresa del siguiente modo:

*En la medida en que el espacio institucional (...) se ve protegido por una frontera más o menos permeable del espacio social mayor, inicia un movimiento histórico de creación (...). Produce hechos que se inscriben en alguna memoria y se convierten en tradiciones; genera modos de tratar y hacer con su especial realidad material; origina mecanismos que sostienen y defienden su singularidad. Se convierte en escenario de la consolidación paulatina de una cultura y un estilo instituido que al mismo tiempo expresa, desmiente la universalidad de la institución que dice representar (2004: 2).*

Desde este enfoque, y adhiriendo al planteo de la autora antes mencionada, la institución es pensada como un “marco social regulador -externo e internalizado- de los comportamientos individuales y de su vivencia subjetiva” (Fernández, 2004: 2). De esta manera, las instituciones se expresan en diversos ámbitos de análisis (sujetos, proyectos educativos) conformando la trama de relaciones sociales (Fernández, 2004).

Las políticas y las instituciones, con sus ideologías y decisiones, el entramado de reglas -tácitas y explícitas- que dan forma a los establecimientos y las concepciones que sustentan los agentes institucionales son elementos que repercuten en la materialización de las transformaciones educativas, siendo éstas mismas las que, a su vez, influyen en los planos políticos e institucionales, en un intento de relación dialéctica.

Las decisiones políticas reflejan una serie de supuestos lógicos y discursos determinados, definiendo las relaciones que se concretizan entre los sujetos vinculados a los procesos innovadores. Tales ideologías y decisiones sufren tensiones o enfrentamientos entre el sentido, la intensión y el efecto final de una acción política previamente establecida, lo que reclama reflexionar de manera conjunta los propósitos de la acción, las situaciones y los medios para conseguirla, pensando en sus posibles consecuencias. Ello implica tomar conciencia de que realizar elecciones entre diferentes alternativas de acción conlleva determinadas consecuencias y por lo tanto no se trata de un hecho ingenuo, carente de significado político. Es justamente aquí, en el momento de decisión donde surge y se constituye el sujeto. Pero a la vez, ese sujeto se encuentra parcialmente conformado como tal, ya que en él también se manifiestan las influencias recibidas del medio social (Almandoz y Vitar, 2008). En vinculación a lo anterior:

*El juego de las lógicas políticas y de las decisiones de implementación engloba una multiplicidad de factores, generando un cruzamiento de iniciativas y prácticas que se articulan de diversas maneras. De este modo, los procesos de ejecución pueden dar lugar a reformulaciones de los objetivos de la política y, del mismo modo, las opciones adoptadas en el momento de la formulación de las políticas condicionan el desarrollo de la ejecución.*

*El aparato institucional en el cual se desarrolla la implementación de las políticas educativas constituye un lugar de mediación en el cual se reconstruyen los sentidos de la política (Almandoz y Vitar, 2008: 35).*

Algunas investigaciones que consideran estas cuestiones, es decir, que revalorizan el contexto socio-económico y político-educativo en el que se desarrollan los cambios, las decisiones político-institucionales y las ideologías que las sustentan, las culturas académicas y las concepciones y representaciones de los actores institucionales, se presentan a continuación.

Beltrán Llavador (2006) estudia las estrategias de innovación puestas en juego -adopción, transformación, adaptación creativa, entre otras- por los centros escolares que imparten Educación Secundaria Obligatoria para implementar las reformas asociadas al principio político de comprensividad en la ciudad de Valencia, España. De esta manera se indagan las formas en que la gestión de las instituciones educativas posibilita o no la sostenibilidad de las reformas propuestas desde el Estado y las transformaciones o resignificaciones que las mismas van sufriendo a lo largo de su implementación.

Por su parte, Pérez Franco (2006) intenta responder a algunas cuestiones vinculadas al modo en que se relacionan los procesos innovadores con el ámbito más amplio de interacciones, atendiendo al qué, quienes y cómo condujeron a su creación. También se pretende conocer la pertinencia de los cambios educativos en relación a ambientes semejantes o diferentes y los criterios, circunstancias y condiciones necesarias para que se desarrollen y permanezcan en el tiempo. En dicho estudio se trabaja con cuatro experiencias que difieren en cuanto a su origen y desarrollo, pero se asemejan en sus propósitos, en tanto que se caracterizan por atender a las necesidades educativas de estudiantes en contextos vulnerables de Méjico. De manera sintética, en algunos casos la fuerza impulsora refiere a políticas públicas, otras se corresponde con aspectos sociales que tienen la capacidad de negociación, mientras que otras veces los impulsos se encuentran en necesidades comunitarias vitales. La autora concluye lo siguiente:

*Un conocimiento sistemático de experiencias innovadoras en la práctica y en el servicio, daría elementos para ver con nitidez los problemas, insuficiencias, ineficiencias e irracionalidades del sistema educativo. Entendiendo por este, al*

*conjunto de estructuras e interacciones y sus formas organizacionales que involucran a todos los actores. (...) Posiblemente este conocimiento, permitiría también conocer la flexibilidad de los actores educativos para “soportar” y “revertir” el peso de una estructura de gestión innecesariamente grande e ineficaz (Pérez Franco, 2006: 15).*

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) planteó la necesidad de analizar los procesos de cambio educativo en un intento por ofrecer alternativas capaces de sustentar y acrecentar la expansión y mejora de la educación media. El propósito de la investigación es el de estudiar la manera en que se construyen las innovaciones escolares y sus posibilidades de institucionalización y sostenibilidad a lo largo del tiempo. Se busca evidenciar la articulación de micropolíticas escolares y aspectos gubernamentales, así como también atender a las representaciones que adquieren estas propuestas y la manera en que son apropiadas por los docentes y directores. Todo ello con el objetivo de incrementar la pertinencia y capacidades institucionales y organizativas para introducir cambios que se traduzcan en mejoras educativas. Para el estudio de dichas cuestiones se adoptó como criterio explorar países que en los últimos tiempos hayan bregado por la expansión y mejora de la educación secundaria. Es por ello que la OEI decide convocar a la Subsecretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires -Argentina-, la Fundación Carlos Chagas de Sao Paulo -Brasil- y la Universidad de Valencia -España. Se lleva a cabo una investigación cualitativa centrada en el estudio de casos (Armendano, 2008). Las investigaciones señaladas permiten dar cuenta del estudio de las tramas de relaciones que se entretienen entre dimensiones políticas, institucionales y psicológicas al explorar las innovaciones que se desarrollan en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje.

### 3. Trayectorias de las innovaciones educativas

Al ser las innovaciones construcciones sociales y dispositivos dinámicos, se desarrollan enfrentándose con momentos de estabilidad, otros períodos que tienden al avance, aunque también sufren retrocesos como consecuencia de crisis o el surgimiento de acontecimientos o hechos inesperados. Desde enfoques biográfico-narrativos se han utilizado los términos ciclo de vida, trayectorias, curso vital, itinerarios, etc. para analizar e interpretar los procesos personales, sociales o institucionales desde una perspectiva diacrónica y en función de etapas o momentos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Análogamente a lo que sucede con los organismos vivos, las construcciones sociales presentarían ciclos de vida similares, en los que es posible discriminar etapas más o menos anticipadas, siguiendo un crecimiento continuo. “Cada estadio de desarrollo es visto como precursor necesario para las fases siguientes, aún cuando se admitan regresiones” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 255). Estos momentos suelen denominarse: crecimiento, madurez o estabilidad y decaimiento. Al hablar de ciclos estamos aludiendo a la concepción de tiempo recursivo y se presentan como indiscriminables los estados final e inicial. “La lógica del tiempo cíclico es la secuencia y la vuelta del estado final al estado inicial” (Etkin y Schvarstein, 1992: 93).

Una perspectiva diacrónica para comprender las innovaciones permitiría, entonces, dar cuenta de su ontogénesis, su devenir, su funcionamiento como un todo, la identificación de momentos de dinamismo, otros de estabilidad, retroceso o ruptura. “En las organizaciones sociales no se puede volver atrás en las situaciones, pero se puede restablecer un rasgo o propiedad del conjunto por vías del análisis diacrónico” (Etkin y Schvarstein, 1992: 100).

A continuación realizamos un recorrido por autores que llevaron a cabo investigaciones desde este enfoque para el estudio de diversos fenómenos sociales, tales como: los ciclos de vida de las instituciones educativas, los procesos de desarrollo de la formación profesional de los profesores y los caminos que transitan los cambios planificados en educación.

#### 3.1 Fases en las trayectorias de las innovaciones

Diversos estudios identifican momentos en los procesos de desarrollo de los cambios educativos en diferentes ámbitos de estudio:

Uno de ellos es la investigación llevada a cabo por Bolívar y Domingo (1996), quienes realizan un estudio con un enfoque biográfico-narrativo, presentando cuatro fases en el ciclo de cambio institucional a las que denominan: iniciación, puesta en práctica, institucionalización y replanteamiento. La *iniciación* refiere a la persistencia, compromiso y responsabilidad de actores institucionales donde interviene la capacidad de superación de problemáticas que afectan a la institución por medio

de la participación y el debate. En la *puesta en práctica* comienza a funcionar un proyecto de centro que tiene como base el compromiso, el apoyo interno y externo, el trabajo en equipo, la participación, así como la relación con el medio. Sin embargo, se manifiesta inestabilidad y falta de sincronía. La *institucionalización* hace referencia a la iniciación de un proceso de colaboración, integración y flexibilidad, incorporando nuevos miembros al centro, con el propósito de alcanzar un cambio perdurable. Por último, el *replanteamiento* manifiesta una nueva flexibilización, cuestionamiento, participación y vinculaciones entre elementos, fuerzas divergentes, que llevaría a una nueva fase de crecimiento o, por el contrario, caída.

Desde perspectivas metodológicas semejantes, Huberman (1998) investiga el ciclo de vida profesional de los maestros por medio de estudios biográficos-narrativos de su profesión, con la intención de comprender cómo se desenvuelve la carrera de un docente y qué explica ese recorrido, no sólo considerando su perspectiva, sino también integrando el punto de vista de otros sujetos. Con respecto a los ciclos de vida, el autor advierte:

*Al ordenar la vida profesional en secuencias se presupone cierto grado de continuidad entre una fase y la siguiente. (...) Para que surja una nueva fase debe haber un cambio no sólo en los elementos sino también en la manera en que esos elementos se vinculan o configuran. Una fase incipiente implica nuevas características, características que antes no estaban en el corpus. Por lo tanto, cada fase constituye cualitativamente un nuevo estado y hay entonces una verdadera discontinuidad (Huberman, 1998: 193-194).*

En el ciclo de vida profesional de los profesores es posible diferenciar las siguientes fases: estabilización, balance, serenidad, conservadurismo e indiferencia. *Estabilización* refiere a la decisión y elección de la carrera, lo que supone el desecho de otras oportunidades, implica el ingreso y egreso de los estudios. Conlleva el sentimiento de pertenencia y afiliación a una comunidad profesional y ocupacional, implica el dominio de determinados temas y habilidades propias de la profesión. El balance permite la reevaluación de la decisión tomada, planteándose la posibilidad de abandonar la profesión. Frente a la *serenidad* se observa una progresiva pérdida de energía y entusiasmo en el desarrollo y labor profesional, que puede estar acompañado por un mayor sentimiento de confianza y aceptación de uno mismo, a la vez que de un mayor sentimiento de distancia respecto a los estudiantes. El *conservadurismo* implica que los docentes adquieran posicionamientos defensivos en cuanto a las características de los alumnos, aspectos socio-políticos vinculados con el campo educativo, la falta de compromiso con la profesión que se refleja en sus colegas. Aquí se manifiesta resistencia a los cambios, nostalgia y melancolía por los tiempos pasados. Paulatinamente, el docente va desvinculándose y desentendiéndose de su labor para centrar sus energías en otros intereses. También se hacen presentes intensos momentos reflexivos, este período es denominado *indiferencia*.

Anderson (2010) realiza un recorrido por los autores más reconocidos en el estudio del cambio educativo y extrae apreciaciones generales que lo caracterizarían como un proceso organizacional delimitado en un espacio y en un tiempo, pudiendo diferenciar tres fases generales en su desarrollo -iniciación, implementación y decaimiento- que se encuentran en permanente interacción y no necesariamente se dan en una secuencia temporal. También rescata la adaptación mutua en contraposición a la directa replicación. El autor reseña los aportes de diferentes investigadores sobre los caminos del cambio.

Berman y McLaughlin (1976; en Anderson 2010) establecieron diferencias entre diversas “etapas de la innovación” y las denominaron: iniciación, implementación e incorporación. La iniciación implica la toma de decisiones acerca de las actividades que se prevén realizar en relación a las razones que movilizan al cambio, la planificación de la implementación y la búsqueda de los recursos necesarios para materializarlo. La *implementación* constituye el momento en el que la innovación se pone en práctica y se despliegan instancias adaptativas, produciéndose modificaciones a nivel organizacional y del comportamiento de los individuos. La etapa de incorporación refiere a la continuación del proceso innovador y su internalización en las prácticas organizacionales.

Posteriormente, Berman (1981; en Anderson 2010) realiza una reconceptualización de dichas etapas y pasa a considerarlas subprocesos que mantienen relación con actividades y funciones de un sistema organizacional mayor. Intenta eliminar la linealidad en el proceso de cambio y lo vincula con tres subprocesos: movilización, implementación e institucionalización. Éstos coexisten y se relacionan y sus actividades pueden superponerse e interactuar recíprocamente. La *movilización* involucra el cambio deseado, el pensar acerca de la planificación de la implementación y el atender a intereses internos y externos que coadyuven a la sostenibilidad del cambio. La *implementación* comprende dos funciones: la clarificación y la adaptación. La primera se encuentra relacionada con el desarrollo profesional, al orientar a quienes llevan a cabo los cambios acerca del qué y el cómo de su implementación, dando cuenta de las diferencias encontradas al comparar las innovaciones con las prácticas anteriormente desarrolladas. Mientras que la adaptación implica la modificación del diseño o contenido del cambio, así como también alteración en el comportamiento y conocimiento producidos a partir de la implementación de la nueva propuesta. La

*institucionalización* tiene lugar cuando se incorporan los cambios a las rutinas de una organización, siendo la asimilación de nuevas prácticas y las decisiones tomadas en base a las nuevas rutinas las que dan cuenta de dicho proceso. Se concibe al cambio organizacional como una modificación del estado de un sistema; estas alteraciones pueden referir a los comportamientos, los acuerdos y los procesos que tienen lugar a partir de acciones desarrolladas dentro de determinados subprocesos del sistema, sin poder predecir la progresión sucesiva de fases o etapas a lo largo del tiempo.

Aunque Fullan (1982 en Fullan, 2005), en la obra titulada *The meaning of educational change*, publicada en 1982, continúa pensando el proceso de innovación como lineal, introduce la idea de doble direccionalidad entre fase y fase de cambio. El autor se inclina por esta noción, descartando el concepto de etapas, y sostiene que lo que sucede en una de las ellas, repercute en la siguiente y que situaciones o acontecimientos que tengan lugar en una determinada fase, podrían alterar decisiones y acciones pensadas previamente. Las fases del cambio elaboradas en un principio recibieron el nombre de: iniciación, implementación, continuación y resultado.

Posteriormente se replanteó estas etapas y construyó el modelo de cambio denominándolo “Triple III”: iniciación, implementación e institucionalización. La *iniciación* refiere a la detección de una necesidad o problemática a la que se desea atender y el diseño de un proceso de cambio. La *implementación* implica la organización, el dominio compartido, la sostenibilidad y la asistencia técnica. Mientras que la *institucionalización* hace referencia a las vinculaciones con la enseñanza, la extensión de los cambios alcanzados, la delimitación de prioridades y la asistencia continua durante el proceso innovador (Fullan, 1992 en Anderson, 2010).

Aguerrondo y Xifra (2002) plantean diferentes etapas por las que transitan las innovaciones pedagógicas, reconociendo allí tiempos de gestación, implementación, evolución y efectos finales, los que se vinculan con los procesos de planeamiento institucional.

I. Primero se destacaría la *génesis o gestación* de las innovaciones, instancia en la cual se va preparando el terreno para la introducción de un cambio planificado y se desarrollan las condiciones que posibilitarán que se originen y sostengan en el tiempo. Aquí se reconocen los siguientes momentos:

a) Condiciones previas: se necesita de determinados elementos para que la innovación tenga lugar, ellos son:

- Detección y toma de conciencia de problemas o necesidades educativas
- Atender a la masa crítica de ideas, lo que actuaría como medio para analizar y comprender las problemáticas, proponiendo alternativas a la situación-problema.

b) Brecha para innovar: implica oportunidad y considera elementos estructurales y coyunturales. Los primeros se relacionan con las condiciones que posibilitan que la innovación se inserte en la estructura del sistema o institución educativa que llevará a cabo la innovación; mientras que los aspectos coyunturales refieren a los agentes portadores o protagonistas del cambio.

c) Elaboración de la propuesta de innovación: aquí se resaltan dos características que determinarán procesos posteriores, ellas son la improvisación o no improvisación así como también la participación o no participación.

II. La segunda etapa de las innovaciones es denominada *implementación*, constituye la ejecución, puesta en práctica del proceso de cambio y su vinculación con la viabilidad político-cultural, técnica y material.

III. La tercera etapa la constituye la *evolución del proceso innovador*, una vez puesto en funcionamiento el proceso de cambio, comienzan a producirse interrelaciones con el resto del sistema educativo. Los tres procesos principales que pueden producirse en esta etapa son:

a) Consolidación: afianzamiento y enriquecimiento de la innovación.

b) Burocratización: erosión de la innovación en el proceso de transacción, conduciendo a que sufra modificaciones en su contenido innovador, pero se mantiene formalmente.

c) Interrupción: por disposición formal, la innovación deja de existir.

Cada uno de los mencionados procesos constituyen cursos alternativos por los que puede dirigirse la innovación en ese momento del proceso.

IV. Por último, se encontrarían los *efectos finales*: nuevamente, los procesos que se despliegan aquí son alternativos, esto es, marcan cursos de acción por los que las innovaciones se desplazan. Los procesos comunes son los siguientes:

- a) Difusión de la experiencia: implica generalización y expansión del cambio.
- b) Sustitución de la práctica: reemplazo de la experiencia por otra.
- c) Descrédito: abandono del proceso y descreimiento en su capacidad potenciadora.

Cuando la experiencia innovadora es valorada positivamente, se observa crecimiento, enriquecimiento y sus resultados se hacen visibles, comienza a manifestarse un proceso de difusión de la propuesta de cambio hacia otros ámbitos -padres, público en general, otras instituciones, entre otros-. Contrariamente, también existe la posibilidad de que una innovación sea sustituida por otra, pudiendo intervenir aquí factores como ansiedades generadas por los lentos cambios educativos. Frente a esta situación pueden vivenciarse resistencias a las que se necesitarán hacer frente si lo que se desea es emprender nuevos cambios (Aguerrondo y Xifra, 2002).

Rivas Navarro (2000) identifica cuatro operaciones en todo proceso de constitución de innovaciones pedagógicas, ellas son: I) entrada al sistema educativo; II) integración, ajuste o adaptación mutua; III) transformación del sistema, lo que implica la introducción de mejoras en sus estructuras y procesos; y IV) consecuencia o efectos derivados del cambio.

### 3.2 Las trayectorias desde la perspectiva de la complejidad

La perspectiva que nos brinda el paradigma de la complejidad de Morin (2005), en especial los principios dialógico y de recursividad organizacional, permite romper con la linealidad del análisis de ciclos.

El *principio dialógico* admite dualidad en el seno de la unidad, asocia dos polos a la vez antagónicos y complementarios. Orienta a poner la mirada en la continuidad y ruptura de los procesos, en la conservación y el cambio, en lo viejo y lo nuevo como pares dialógicos. El principio de recursividad organizacional advierte que los productos y efectos son, a la vez, causa y productores de aquello que los produce. El sujeto es productor y producido en un ciclo autoconstitutivo que da lugar al aprendizaje institucional. En relación a esto, Fullan sostiene que:

*No se podrán alcanzar nuevos horizontes si no se comprende la esencia de la teoría de la complejidad. Hay que aprender (...) a utilizar los conceptos clave de la complejidad para diseñar y orientar sistemas de aprendizaje más sólidos. Hay que probar y confiar en el proceso de cambio, sabiendo que es imprevisible (2003: 31).*

Desde este enfoque, los recorridos que transitan las innovaciones educativas son pensados como trazos, rumbos, cursos de sucesos acontecidos a lo largo del tiempo, caminos en permanente construcción, posibles de reconstruirlos en retrospectiva identificando hechos o prácticas sociales que dan indicios de puntos de partida, continuidad y decaimiento, aunque muchas veces estos momentos no se encuentran bien delimitados y ordenados en una secuencia lineal, sino que más bien se constituyen en períodos interrelacionados donde irrumpen los conflictos, las discontinuidades, las interrupciones, los intervalos, las negociaciones y ciertas estabilidades, los caminos toman atajos o sufren desvíos. “No es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como itinerario en situación” (Nicastro y Greco, 2009: 23), como procesos que tienen lugar en el marco de una historia, por lo que “podemos reconocer un punto de partida desde el cual planteamos una interrupción en un proceso, y proponemos hacernos determinadas preguntas, sabiendo que no podemos anticipar un punto de llegada” (Nicastro y Greco, 2009: 26). En este sentido, las palabras que Octavio Paz (1994: 8-9) utiliza en la definición de un itinerario nos ayudan a pensar el recorrido de las innovaciones: “La línea que traza ese trayecto no es la recta ni el círculo sino la espiral, que vuelve sin cesar y sin cesar se aleja del punto de partida. Extraña lección: no hay regreso pero tampoco hay punto de llegada”.

En efecto, al ser las trayectorias de las innovaciones, procesos que se despliegan a lo largo del tiempo, resulta necesario desarrollar una comprensión situacional, entendiendo por ésta la posibilidad de realizar un recorte espacio-temporal en el que los cambios se configuran, otorgándole importancia al interjuego entre los tres momentos temporales: pasado, presente y futuro; en relación a ello Nicastro y Greco mencionan:

*Una mirada que entienda las trayectorias en el interjuego del tiempo: entre el pasado, el presente y el porvenir, lo hace sin sostener linealidades, sino de una manera compleja. Lo que implica no darle crédito a perspectivas de acopio, en el sentido de entender una trayectoria en términos de una suma de tiempos, hechos, situaciones, relaciones, etc.; ni perspectivas ilusorias en las cuales el porvenir es una promesa del orden de lo inalcanzable, casi irreal, ni en presentes desligados en los cuales el apremio y el riesgo parecen ser dos rasgos corrientes (Nicastro y Grecco, 2009: 27-28).*

Los tiempos de las innovaciones acontecen en un período y en un espacio en particular, son los tiempos históricamente consuetudinarios, bajo ciertas condiciones de existencia, por un grupo concreto de actores que tienen como meta la mejora educativa. Los tiempos de los cambios planificados en educación implican el desarrollo de determinadas prácticas por parte de los grupos involucrados y los resultados de las relaciones de poder en las que éstas se desarrollan y se dirimen los intereses que representan y ponen en juego (García Salord, 1996).

Al entender a las innovaciones como construcciones sociales complejas y al pensarlas en su conformación diacrónica, concebimos que transcurren en un tiempo irreversible “en el sentido que no puede aplicarse el conocimiento de un estado actual para explicar el pasado, para retrotraer el presente. Así, en los bucles de retroacción, la causa y el efecto aparecen confundidos” (Etkin y Schvarstein, 1992: 92).

Estos desarrollos teóricos nos permitirán avanzar en la construcción de conocimiento tendiente a identificar fases o momentos en el desarrollo de las innovaciones educativas, en un intento por dar cuenta de las trayectorias por las que transcurren los cambios educativos, y a partir de allí generar una tipología de trayectorias de cambios planificados, que podrían actuar como marcos orientadores para el análisis y comprensión de los procesos de cambio educativo en la universidad.

#### 4. Consideraciones finales

El presente artículo está conformado por tres grandes ejes temáticos. En el primero hemos conceptualizado las innovaciones educativas, resaltando aspectos principales que la definen, tales como: ruptura, mejora, prácticas planificadas y contextualizadas, originadas desde instancias de base. También planteamos diferentes perspectivas -tecnológica, política y cultural- desde las que resulta posible planificar, gestionar, analizar e interpretar los cambios educativos.

El segundo núcleo temático retoma consideraciones que nos permiten entender los cambios como construcciones sociales complejas, atravesadas por planos políticos, institucionales y psicológicos, recurriendo a los planteos de la teoría de la estructuración de Giddens y los aportes de Fernández para reflexionar sobre las instituciones, como bases conceptuales subyacentes de nuestro trabajo. Citamos investigaciones que dan cuenta de las relaciones que se entretienen entre las innovaciones educativas y el entramado de dimensiones que las particularizan.

En el último de los apartados conceptualizamos la noción de trayectoria, en un intento por dar cuenta del camino que recorren las innovaciones a lo largo de su historia, considerando el momento de gestación y los períodos en los que se desarrollan. Sintetizamos luego aportes de la perspectiva de la complejidad al análisis de las trayectorias de las innovaciones educativas.

Estas conceptualizaciones actuarían como reflexiones teóricas sobre las innovaciones educativas y sus procesos de desarrollo, nociones que pretenden nutrir el campo de las Ciencias de la Educación, más específicamente el área de planeamiento educativo y la organización institucional. Nos brindan categorías conceptuales para analizar y comprender las fases de cambios planificados en las instituciones educativas sin caer en miradas reduccionistas o simplificadoras; nos permiten entender el por qué de la dificultad de las innovaciones educativas y dan orientaciones para la planificación de los cambios necesarios para construir las instituciones deseadas: democráticas, inclusivas y de calidad.

## Referencias Bibliográficas

- Aguerrondo, I. y S. Xifra (2002). *Cómo nacen y se hacen las innovaciones. Las etapas de la Innovación*. En Aguerrondo, I. y S. Xifra. *Cómo piensan las escuelas que innovan. La escuela del Futuro I*. Buenos Aires: Educación-Papers Editores.
- Almandoz, M. R. y A. Vitar (2008) Caminos de innovación: las políticas y las escuelas. En Almandoz, M. R., Beltrán Llavador, F., Ferretti, C., Jódar Rico, F. J., Lobo B. P. Tartuce, G, San Martín Alonso, A., Sinisi, L, Vitar, A. y D. M. L. Zibas. *Gestión de innovaciones en la enseñanza media*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Anderson, S. E. (2010) Moving change: evolutionary perspectives on educational change. En Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. y D. Hopkins, *Second international handbook of educational change*. Nueva York: Springer.
- Angulo Rasco, F. (1994) Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En Angulo Rasco, F y N. Blanco (Coord.) *Teoría y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- Armendano, C. (2008) Presentación. En Almandoz, M. R., Beltrán Llavador, F., Ferretti, C., Jódar Rico, F. J., Lobo B. P. Tartuce, G, San Martín Alonso, A., Sinisi, L, Vitar, A. y D. M. L. Zibas. *Gestión de innovaciones en la enseñanza media*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Beltrán Llavador, F. (Coord.) (2006) *La gestión escolar de los cambios del currículum en la enseñanza secundaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bolívar, A. (1999) *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bolívar, A. y J. Domingo (1996) Institutional development processes of a school-centre as organization. A narrative biographical approach. *III Congreso europeo de investigación educativa "ECER '96"*. Universidad de Granada. Disponible: <http://www.redined.mec.es/oai/index.php?registro=008199900015> (Consultado 16-04-2012).
- Bolívar, A., Domingo, J. y M. Fernández (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.
- Carbonell, J. (2001) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carbonell, J. (2002) El profesorado y la innovación educativa. En Cañal de León, P. (Coord.) *La innovación educativa*. Madrid: Akal. Universidad Internacional de Andalucía.
- Elliott, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Etkin J. y L. Schvarstein (1992) *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (2004) Institución e innovación: apuntes para un análisis. *3<sup>as</sup> Jornadas de Innovación Pedagógicas en el Aula Universitaria*. Universidad Nacional de Sur. Disponible: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/bibliografia-fernandez.pdf> (Consultado 16-07-2007).
- Fullan, M. (2002) El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado, *Revista de currículum y Formación del Profesorado*, 6. Disponible: <http://www.quadernsdigitals.net/index> (consultado 31-03-2008).
- Fullan, M. (2003) *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2005) The meaning of educational change: a quarter of a century of learning. En Lieberman, A. *The roots of educational change*. International handbook of educational change. Netherlands: Springer.
- García Salord, S. (1996) Los tiempos académicos: tiempos estatutarios y tiempos reales, *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol 1, Nº 1. Disponible: <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta1/1invest3.pdf> (Consultado 18-11-2009).
- Gouldner, A. (1973). *La crisis de la sociedad occidental*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Guiddens, A. (2003) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- House, E. y P. Mcquillan (2005) Three perspectives on school reforms. En Lieberman, A. *The roots of educational change*. International handbook of educational change. Netherlands: Springer.
- Huberman, A. (1973) *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: Unesco.
- Huberman, M. (1998) Trabajando con narrativas biográficas. En McEwan, H. y K. Egan. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Libedinsky, M. (2005) *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Buenos Aires-Barcelona-Méjico: Paidós.
- Lucarelli, E. (2006) Innovaciones en los procesos del aula universitaria: la encrucijada entre lo deseado y lo posible. Disponible: [www.inrpf/Acces/Biennale/5biennale\\_\(Consultado 16-07-2007\)](http://www.inrpf/Acces/Biennale/5biennale_(Consultado%2016-07-2007)).
- Lucarelli, E. (2009) *Teoría y Práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Lucarelli, E. y A. M. Malet (2010) *Universidad y prácticas de innovación pedagógica. Estudios de casos en la UNS*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- Morin, E. (2005) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Nicastro, S. y M. B. Greco (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Paz, O. (1994) *Itinerario*. Méjico D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Franco, L. (2006) ¿Qué fuerzas originan y dirigen la innovación? Conferencia internacional OCDE/Méjico. *Modelos emergentes de aprendizaje e innovación*. Mérida, Méjico. Disponible: [http://innovemos.unesco.cl/medios/DOC/IIIE/Documento\\_12.pdf](http://innovemos.unesco.cl/medios/DOC/IIIE/Documento_12.pdf) (Consultado 23-04-2008).
- Rivas Navarro, M. (2000) *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Ritzer, G. (1993) *Teoría sociológica contemporánea*. Méjico: McGraw-Hill.
- Romero, C. (2006) Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento. Un estudio de caso en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Rudduck, J. (1994) Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas. En Angulo Rasco, F y N. Blanco (Coord.) *Teoría y desarrollo del currículum*. Ediciones Madrid: Aljibe.
- Ruiz Ruiz, J. M. (2003) *Cómo mejorar la institución educativa. Evaluación de la innovación y del cambio. Análisis de casos*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Vogliotti, A. y V. Macchiarola (2003) Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. Co-autora. En Bentolila S. y A. L. Cometta (Comp.) *Alternativas. Serie: espacio pedagógico. Educación y enseñanza. Temas y cuestiones que atraviesan los procesos de formación docente*. San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas. Año VII. Nº 29. 3-12.
- Zabalza, M. A. y A. Zabalza Cerdeiriña (2012) *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario: Homo Sapiens.

**Fecha de presentación:** 6/4/2018

**Fecha de aprobación:** 4/5/2018