



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Barrón Tirado, C., y Pontón Ramos, C. B. (2012).
La docencia: entre la calidad y la innovación educativa.
Matices del posgrado Aragón, 7, cuatrimestre 3(19), 13-33.

Este documento fue tomado directamente de la fuente e indizado en este repositorio con el permiso del autor.

Matices del posgrado Aragón es una publicación de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón
(ISSN: 1870-6738)

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

La docencia: entre la calidad y la innovación educativa

*Concepción Barrón Tirado**
*Claudia Beatriz Pontón Ramos***

Resumen

Los procesos de cambio institucional, el establecimiento de modelos educativos innovadores y los retos que han de enfrentar los docentes, para su comprensión y puesta en práctica en el aula, generan diversas inquietudes y tensiones. Cada institución ha construido una propuesta curricular que, si bien, en términos amplios responde a una serie de modelos curriculares identificados desde la década de los noventa (tales como flexibilidad curricular, currículum constructivista, enfoque de competencias, enseñanza situada, aprendizaje basado en resolución de problemas), su implantación y desarrollo de cada uno de ellos debe ser analizado de manera holística, a la luz de la dinámica institucional, curricular y didáctico-pedagógica.

Palabras clave: Formación profesional, formación docente, currículum, políticas educativas y práctica docente.

Abstract

The processes of institutional change, the establishment of innovative educational models and the challenges they have to face teachers, for their understanding and implementation in the classroom, generate some concerns and tensions.

Each institution has built a curriculum that, although broadly responds to a number of curriculum models identified from the nineties (such as curricular flexibility, constructivist curriculum, competencies approach, situated learning, solving based learning problems), its implementation and

*Doctora en Pedagogía por la FFyL UNAM, Docente la licenciatura y del posgrado de pedagogía de la UNAM.

**Doctora en Pedagogía por la FFyL UNAM, Docente la licenciatura y del posgrado de pedagogía de la UNAM

development of each must be analyzed holistically, in light of institutional dynamics, curricular and didactic teaching.

Keywords: Vocational training, teacher training, curriculum, education policy and teaching practice.

Introducción

Los procesos de cambio institucional, el establecimiento de modelos educativos y la misma dinámica con que se inicia el siglo XXI, marcan el contexto en que se está gestando dentro de las instituciones educativas un proceso de innovación curricular. Cada institución ha construido una propuesta curricular que, si bien en términos amplios responde a una serie de modelos planteados desde los noventa (flexibilidad curricular, currículum constructivista, enfoque de competencias, enseñanza situada, aprendizaje basado en resolución de problemas, etc), su creación y desarrollo se ha realizado de manera diferenciada de acuerdo con el contexto histórico y social en que aparecen como discurso.

Las instituciones suelen focalizar sus esfuerzos en el diseño formal de modelos y planes de estudio, dejando en segundo plano la formación de profesores y el apoyo al proceso de apropiación e implantación de propuestas formales. Los docentes, ante la tarea de innovar a través de lo prescrito en el modelo educativo y el proyecto curricular —que implica un cambio de paradigmas educativos así como un replanteamiento del tejido social y organizacional que trastoca incluso su estatus laboral—, suelen entrar en un proceso de incertidumbre debido a la falta de claridad y certezas que acompañan a los cambios curriculares.

Tomando como fundamento lo anterior, surge una interrogante: ¿Cuáles son los retos que los docentes enfrentan sobre estas innovaciones en sus prácticas en el aula? Es una pregunta central en este trabajo, y para abordarla se proponen cuatro ejes: el primero describe, en términos generales, lo referente a las reformas educativas de los noventa; el segundo, incluye el debate sobre la calidad educativa; el tercero, resalta el tema de las innovaciones curriculares, y el cuarto enfatiza el tema de la formación de docentes.

Reformas educativas en la década de los noventa

A principios de los noventa se inició el planteamiento de reformas estructurales tanto en los diferentes niveles del sistema educativo mexicano, en los modelos educativos y en los planes y programas de estudio, como en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de formar con base en los requerimientos de la globalización. Algunas temáticas importantes fueron: mejoramiento de la calidad de los procesos y resultados educativos; sustitución del modelo escolarizado y concentrado en un espacio de tiempo para estudiar y aprender, por un modelo de aprendizaje permanente; mayor flexibilidad en la organización, apoyada en las nuevas tecnologías de la información; desarrollo de capacidades intelectuales de los estudiantes para enfrentar el cambio tecnológico, económico y cultural, y una más estrecha vinculación de los estudiantes con distintos escenarios de la vida real. Frente a este panorama, los retos para la formación se diversifican hacia la participación y acceso a la enseñanza; igual sucede con el vínculo entre educación y trabajo; el fortalecimiento de la formación continua y a distancia; el desarrollo de programas de movilidad estudiantil; el diseño de programas de cooperación interinstitucional, y el desarrollo de programas de estudios flexibles y competitivos.

Las reformas educativas traen consigo a la práctica docente nuevas exigencias, y con frecuencia han dejado de lado las condiciones materiales y los contextos de trabajo. El énfasis ha recaído en el desarrollo curricular. Mientras que en las escuelas, el cambio tiende a estancarse ante la necesidad de conocimientos significativos, contenidos vinculados a las realidades: social, económica, política y cultural, demandas nada fáciles de llevar a la práctica. En nuestro país las reformas relacionadas con el ámbito educativo siempre generan expectativas de cambio y progreso; sin embargo, en el escenario de las prácticas escolares estas reformas son vistas como acciones de gobierno en donde los docentes siempre quedan al margen. Al respecto Díaz Barriga e Inclán (2001, p. 3) plantea que "...No sólo se deja a los docentes fuera de la concepción de las mismas reformas, sino que los estados nacionales enfrentan con poco éxito la tarea de bajar la reforma. Por dos razones principales: la cantidad de docentes en cada país y porque, en su mayoría, los docentes ignoran o contradicen los contenidos de la misma..."

Podemos señalar que los proyectos de reforma no cambian los mecanismos y procesos del funcionamiento escolar *per se*; no basta introducir cam-

bios institucionales ni intentos para mejorar las capacidades de gestión; ni adoptar sistemas de medición de calidad y evaluación de los resultados del aprendizaje; ni la incorporación de nuevos contenidos curriculares; ni la instrumentación de programas de incentivos a los docentes. Al parecer, en nuestro país todas estas medidas no han sido suficientes hasta el momento, falta mucho para mejorar la equidad, calidad de la enseñanza y, en general, elevar el rendimiento interno del sistema educativo.

Sin embargo, el reto no es sólo hacia los docentes; la dimensión de este problema no puede reducirse a condiciones del gremio magisterial o al impacto de un ejercicio profesional, dado que existen otros factores, (Heargraves, 1996)) que también hay que considerar: a) La formación inicial de los docentes; lo referente a las características de las carreras docentes y su relación con el mercado de trabajo; los salarios junto con la estructura de remuneración e incentivos y políticas de jubilación; el tema del cambio generacional; las formas de organización del trabajo docente y el ejercicio profesional; los procesos de confrontación entre los sindicatos y las autoridades educativas (que por lo común implican serios conflictos entre sindicatos y gobiernos).

En términos generales podemos señalar que todos estos problemas están presentes en los procesos de reforma; no obstante, el discurso oficial lo reduce a un solo supuesto: la posibilidad de elevar la calidad de la educación se da si se eleva también la calidad de la formación docente; supuesto que queda rebasado por todo lo que se genera a partir de cualquier intento de reforma. En este sentido coincidimos con Díaz Barriga e Inclán (2001:15) cuando plantea que "...mientras no se busque otra manera de elaborar las reformas, en las que se construya un mecanismo donde los docentes participen de otro modo en la formulación de los diagnósticos de la educación, y en ese contexto construyan paulatinamente algunos elementos de la reforma, éstas formarán sólo **parte de la estrategia de un grupo de especialistas y políticos de la educación...**"

El debate sobre la calidad educativa

En la Declaración Mundial de Educación para Todos, Jomtiem, Tailandia, en 1990, como resultado de la educación básica, la calidad se define como la capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos cul-

turales básicos para la participación democrática y ciudadana, resolver problemas y seguir aprendiendo, así como desarrollar valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes.

En dicha conferencia se habló del compromiso a nivel mundial por mejorar el nivel de vida de la población y de las acciones concretas para lograrlo. Se consideró como punto de partida para la educación básica, el reconocimiento de necesidades básicas de aprendizaje que se deben satisfacer: "...Asimilar los instrumentos esenciales del aprendizaje; lectura y escritura, aritmética y solución de problemas, así como el conocimiento, las actitudes y valores necesarios para que un ser humano pueda sobrevivir y funcionar eficientemente en la sociedad conforme los individuos envejecen y evolucionan, esas necesidades cambian, por lo que hay que revisar la educación para todos en el contexto de un aprendizaje y una evolución humana que dura toda la vida..." (Haggis, 1992: 32).

La satisfacción de las necesidades básicas tenderá a dar respuesta en dos planos: el primero se ubica en lo inmediato e implica atender necesidades de sobrevivencia; segundo, responde a las necesidades propias del ser humano y del desarrollo de sus potencialidades, se asume que las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según el país y cultura. Se definen dependiendo de la región, ya sea rural o urbano, o a partir de la relación que se establezca entre las comunidades, la educación y el empleo.

En dicha Conferencia se recurren a dos categorías fundamentales para establecer los vínculos entre realidades y hechos educativos: necesidad y competencia. Con relación al concepto de necesidad se establece que el sujeto debe sentir o llegar a sentirla, es decir tener conciencia de ello para convertirse en un sujeto educativo. El proceso de apropiación subjetiva consciente de una necesidad es quizás, una de las primeras tareas de la actividad educativa. Ofrecer la competencia es justamente la tarea educativa en su especificidad. Por competencia es necesario entender un complejo que implica y abarca, en cada caso, al menos cuatro componentes: información, conocimiento (en tanto apropiación, procesamiento y aplicación de la información), habilidad y actitud o valor (Schmelkes, 1994).

Por tanto, la tarea educativa consiste en ofrecer competencia para una vida de calidad; lo básico se encuentra en la necesidad y no en la competencia.

No se trata de llegar a identificar competencias básicas, sino necesidades básicas (desde la concepción de la calidad de vida), que requieren de competencias específicas para satisfacerlas. En suma, se puede afirmar que la tarea educativa radica en ofrecer competencias para una vida de calidad.

En el documento, elaborado por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), y la UNESCO (*United Nations Education, Science and Culture Organization*), se señala, que "...Se ha llegado al término de un proceso educativo mediante el cual se han obtenido abundantes logros cuantitativos a expensas de menoscabar la eficiencia, la calidad y la equidad. Pasar de este sistema a otro que privilegie la calidad y su efectiva difusión a todos los niveles de la sociedad, así como las sinergias entre los distintos procesos de difusión y de generación del conocimiento, y entre ellos y la economía, constituye la gran tarea de América Latina para el próximo decenio..." (UNESCO, 2006: 21).

Entre las condiciones que deberán cumplirse a fin de mejorar la calidad de la educación, se encuentran: maestros con una sólida formación profesional, materiales didácticos de buena calidad y en cantidades suficientes, uso de los idiomas que promuevan el aprendizaje; garantizar un tiempo de instrucción adecuado y enfatizar la alfabetización como herramienta de aprendizaje; promover la enseñanza estructurada y la provisión de escuelas limpias, seguras y acogedoras respaldadas por directores que demuestren un fuerte liderazgo (UNESCO, 2006).

Asimismo, se considera que ya no es suficiente garantizar el acceso a la educación básica, aumentar las tasas de matrícula y de eficiencia terminal, sino que se requiere garantizar el acceso directo a los conocimientos y las competencias pertinentes (del currículo relevante). Debido a la existencia de brechas entre las tasas de matrícula y de término y los resultados de aprendizaje, se pone en tela de juicio el criterio de acceso a la educación como la única dimensión crítica de la calidad de la educación.

El informe de seguimiento de la Educación Para Todos (EPT) de (2005), enfatiza el mejoramiento de la calidad como condición indispensable para lograr las metas establecidas. En dicho documento, centrado en el imperativo de la calidad, se afirma que la educación para todos no podrá alcanzarse sin, primero, mejorar la calidad. Las seis metas del movimiento EPT, suscrito por la mayoría de los países del mundo, apuntan a lograr

una educación básica de calidad y sin exclusiones donde todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, actúen en los diferentes ámbitos de la vida social y ejerzan la ciudadanía.

También en el informe se resaltan dos dimensiones críticas “el desarrollo cognitivo del educando como objetivo explícito de todos los sistemas educativos” y “el rol de la educación en la promoción de los valores y actitudes, que todo ciudadano responsable debe poseer, y el fomento al desarrollo creativo y emocional” (UNESCO, 2005: 27). Se señala que no sólo bastó aumentar las tasas de inserción a la educación básica, sino que es necesario mejorar los resultados de aprendizaje; para ello habrá que iniciar con una revisión curricular e incidir en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, la ONU, a través del documento denominado “*Metas del Milenio. Erradicar la pobreza. Objetivos del desarrollo del Milenio 2015*” (2008), plantea que los objetivos de desarrollo del milenio recuperan las aspiraciones de desarrollo del mundo en su conjunto. Pero no son solamente objetivos de desarrollo, sino también representan valores y derechos humanos universalmente aceptados, como la lucha contra el hambre, el derecho a la educación básica, el derecho a la salud y la responsabilidad frente a las generaciones futuras.

En el objetivo dos refiere que, para lograr la enseñanza primaria universal y cuya meta plantea asegurar que, para 2015, los niños y niñas del mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria, con lo que se rebasa el criterio de la cobertura total de la matrícula. Abarca, igualmente, educación de calidad, lo que significa que toda la población infantil que asista a la escuela en forma regular, aprenda habilidades básicas de lectoescritura y matemática, a fin de finalizar a tiempo la escuela primaria.

En la declaración de Ministros de Educación para Iberoamérica denominada “*Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*”, se formuló como objetivo durante la próxima década, una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva, y en la que participen la gran mayoría de instituciones y sectores de la sociedad (2008).

Las metas educativas iberoamericanas se orientaron hacia la universalización del acceso a la educación primaria, secundaria, inicial, superior, alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos, incluyendo, además, la calidad de la educación, los docentes y las nuevas tecnologías. En el contexto de la educación superior, ésta enfrenta varios retos; entre los que cabe destacar que se encuentra la conformación de una nueva infraestructura intelectual responsable de la producción y utilización del saber, así como el fomento de las prácticas de aprendizaje toda lo largo de la vida. No obstante, en los países en desarrollo, el acceso a la evolución informática y comunicacional es más lento, debido a las condiciones estructurales, a diferencia de los países desarrollados, así como el acceso a la educación superior, investigación y recursos de que disponen.

En cuanto al objetivo de la mejora de la calidad de la educación, se reconoce que éste se instaló como una preocupación central en la agenda de políticas educativas de la década de los noventa.

“...Los países de la región abordan el problema de la calidad de la educación haciendo énfasis en ocasiones en el desarrollo de los insumos necesarios –cambios curriculares, desarrollo de infraestructura y equipamiento, mejoras en la formación de los docentes- y en otras, las menos, en el establecimiento de metas en relación con los indicadores de rendimiento educativo nacionales o internacionales. Este es uno de los temas en los que, además, se fijan metas más precisas para la Educación Superior. Algunos países establecen metas vinculadas con el desarrollo de un sistema nacional de acreditación de la calidad, con la evaluación interna y externa de las escuelas y con la mejora en las condiciones para la enseñanza mediante la reducción del número de alumnos por docente. Otros países ponen el énfasis en los resultados que arrojan las evaluaciones nacionales de calidad, especialmente en español y matemáticas. Aquellos que participan en las pruebas de PISA aspiran a lograr un puntaje determinado en las futuras pruebas de matemática y comprensión lectora...” (OEI Metas Educativas 2021, 2008, p.14).

En este contexto temático, la calidad de la educación se convierte en un referente importante, con independencia de la claridad conceptual que adquiera este término. En general, se aceptan los siguientes criterios de calidad referidos a cada nivel escolar: a) metas y objetivos; b) agentes educativos; c) plan de estudios; d) ambiente físico; e) evaluación; f) propor-

ción estudiantes/profesores; g) relación entre procesos de capacitación y procesos de supervisión; h) liderazgo educacional, y i) recursos materiales y financieros.

La Oficina Regional Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), propone una primera aproximación de lo que es calidad de la educación. "...La concibe como un medio para que el ser humano se desarrolle plenamente como tal, ya que gracias a ella crece y se fortalece como persona y como especie que contribuye al desarrollo de la sociedad, transmitiendo y compartiendo sus valores y su cultura..." (OREALC/UNESCO, 2008, p.67). El organismo internacional también plantea un concepto de calidad de la educación conformado por cinco dimensiones esenciales y estrechamente imbricadas, como son: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

Con relación a la *equidad* señala la Oficina: una educación de calidad debe ofrecer los recursos y ayudas para que todos los estudiantes, de acuerdo a sus capacidades, alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje posibles. Ello significa poner a disposición de todas las personas, y no sólo de las clases y culturas dominantes, el conocimiento, recursos y condiciones que desarrollen las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía, a fin de insertarse en la actual sociedad del conocimiento, y acceder a un empleo digno y ejercer su libertad. De este modo, calidad y equidad son indisociables, convirtiendo, así, la equidad en una dimensión esencial para evaluar la calidad de la educación.

La dimensión de *relevancia* alude a la tarea de la educación, de promover aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal, de considerar, también, las diferencias para aprender en función de las características y necesidades de cada persona; mismas que, a su vez, están mediatizadas por el contexto social y cultural. El concepto de *pertinencia* refiere a la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, libertad y su propia identidad.

La *eficacia* se pregunta por la medida y proporción en que se logran los objetivos de la educación establecidos y garantizados por un enfoque de

derechos; es decir, "...respecto de la equidad en la distribución de los aprendizajes, su relevancia y pertinencia..." (OREALC/UNESCO, 2008, p.10). La *eficiencia* consiste en el costo con que dichos objetivos son alcanzados. Por lo tanto, es definida con relación al financiamiento destinado a la educación, la responsabilidad en el uso de éste, los modelos de gestión institucional y de uso de los recursos. "...Existe una importante interacción entre las dimensiones de la eficacia y la eficiencia, ya que los problemas de la primera impactan negativamente sobre la capacidad para asegurar algunas metas básicas..." (OREALC/UNESCO, 2008, p.11).

Para el logro de las metas planteadas, se requiere como condición necesaria la construcción y apropiación de todos los actores, desde la educación básica hasta la superior.

Innovaciones, modelos y prácticas

Se define como modelo innovador "...aquel que contiene aportes novedosos que parecen contribuir a una mejor consecución de sus objetivos. Hay que subrayar el carácter relativo de la innovación. Algo es innovador, inserto en determinado contexto y momento histórico..." (OREAL/UNESCO, 2006:23). Las características que definen a un modelo educativo como innovador para un país, puede no serlo para otro; por ello, para lograr consolidarlo se requiere la obtención de resultados eficaces en la consecución de sus objetivos, además de gozar de un reconocimiento social y estar legitimado en su campo (OREAL/UNESCO, 2006).

Las características globales de los modelos innovadores aluden: "...a) la existencia de una cultura innovadora; b) la contextualización de la propuesta en su institución de pertenencia, en su historia y en su entorno; c) la íntima relación entre los aportes pedagógicos y los organizativos; d) la existencia de un marco teórico que orienta el diseño y aplicación y e) un enfoque de arriba..." (OREAL/UNESCO, 2006:24).

Se entiende por cultura innovadora "...al conjunto de actitudes, necesidades y expectativas, conocidas y compartidas por toda la comunidad escolar (profesores, estudiantes, directivos, personal de administración y servicios) que hace que el personal se comprometa con la mejora del proceso formativo y sus resultados..." (OREAL/UNESCO, 2006:24).

Las propuestas innovadoras surgen a partir de determinadas necesidades y expectativas del contexto institucional, social e histórico en el que se sitúan, además de sustentarse en una perspectiva pedagógico-organizativa. Por lo general las políticas educativas de los gobiernos subordinan la formación docente a las necesidades de las reformas educativas, cuya participación se restringe al papel de ejecutores de políticas; motivo por el que la formación docente es vista más como una imposición que como una elección responsable comprometida con el quehacer educativo.

La mayor parte de los estudios sobre la formación docente e innovaciones en la última década, se centran en la eficacia del docente, sin tomar en cuenta la idiosincrasia de los docentes, sus rasgos de personalidad y la cultura institucional en la que se insertan "...La innovación es una estrategia para la competitividad, el desarrollo sustentable y el bienestar de la sociedad. Construir una cultura organizacional para su gestión es un reto que requiere mucho esfuerzo, investigación, conocimiento e incluso amor, pasión y reflexión para vincular el conocimiento y las innovaciones a la solución de problemas y al progreso del ser humano en todos sus sentidos..." (Castañeda Rodríguez, Ortega y García de Alba, 2006:12).

Las diversas acepciones sobre la innovación se encuentran ligadas a conceptos como eficiencia, eficacia y competitividad. En el ámbito educativo Barraza (2005), hace una revisión conceptual acerca de la innovación educativa y los clasifica en función de los rasgos que plantean para su comprensión, enfoque de la simplicidad (un rasgo), enfoque de la complejidad, más de tres rasgos, y de acuerdo con una sustentación teórica, descriptivo-teórica

- a) En cuanto al enfoque de la simplicidad, se reconoce como la introducción de algo nuevo y diferente (Morrish, 1978), un proceso de creación cultural (Messina, 1995). La alteración de la práctica existente hacia una práctica nueva o revisada (Bolívar, 2002). Dichas definiciones suelen ir acompañadas del objeto a innovar o de las condiciones o circunstancias en que se debe realizar la innovación o entender el objeto de innovación; la innovación es sinónimo de transformación, entendida como un cambio tanto en las estructuras como en las mentalidades (Tenti, 1995). La innovación educativa significa la acción deliberadamente realizada con el fin de producir un cambio cuyo término representa un mejoramiento del sistema educativo en orden al logro de sus objetivos específicos (Marín y Rivas, 1987), (Barraza, 2005)

- b) El enfoque de la complejidad implica el considerar tres rasgos a) la alteración del sentido de las prácticas educacionales corrientes, b) la creación de un nuevo orden y c) la agregación de valor a las prácticas. (Martinic, en Blanco y Messina, 2000). Es una serie de mecanismos y procesos más o menos deliberados y sistemáticos por medio de los cuales se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes (González y Escudero, 1987). *Una idea, práctica u objeto* percibido como novedad por la unidad de adopción pertinente (Rogers y Agarwala, en Carrasco, 2004) y (Barraza, 2005).
- c) El enfoque descriptivo ofrece definiciones sin sustentación teórica y describe el proceso o las acciones involucradas a realizar. Así como el objeto a innovar y las condiciones o circunstancias en que se da la innovación o se entiende el objeto a innovar. La acción deliberada para la incorporación de algo nuevo en la institución escolar, cuyo resultado es un cambio eficiente en sus estructuras u operaciones, que mejora los efectos en orden al logro de los objetivos educativos (Rivas, 2000). Es un acto eminentemente creativo porque pone en juego elementos novedosos que, muchas veces, siendo comunes a los procesos no habían sido utilizados para estos fines (Fabara, 1996). Un proceso de gestión de cambios específicos (en ideas, materiales o prácticas) hasta su consolidación, con miras al crecimiento personal e institucional (De la Torre, 1997).
- d) En el enfoque teórico se presentan algunas de sus principales categorías de análisis, desde una perspectiva sistémica acompañadas de una visión crítica. Una transformación, es decir, una ruptura del *equilibrio* o armonía en las *estructuras*, dado por el funcionamiento rutinario. Cuando no se alteran estas estructuras básicas se puede hablar de ajuste, no de innovación. (Aguerrondo, 1992). Una transformación de los elementos centrales que conforman la *cultura escolar*. Es decir, tiene que modificar las concepciones del sujeto y del saber, de la enseñanza y el aprendizaje, y las relaciones de los sujetos entre sí y con el conocimiento (Assael y Guzmán, 1994). En esta definición se puede observar claramente la perspectiva culturalista que ponen en el centro de la discusión a la cultura escolar.

La innovación es un cambio que se orienta bajo un enfoque sistémico y que debe tener como condición *sine qua non* la participación crítica de los que van a llevar a cabo la innovación. (Vega, 1994). La innovación educativa es un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum o la enseñanza, siendo normal que una innovación educativa impacte más de un ámbito, ya que suele responder a una necesidad o problema que regularmente requiere una respuesta integral.

El desarrollo de ese conjunto de acciones debe ser impulsada por una gestión democrática que permita, por una parte, otorgarle una dirección horizontal al proceso de elaboración, y por la otra, lograr que el cambio se viva como una experiencia personal, que a su vez, involucra la cooperación de diferentes actores (Barraza, 2005).

Desde esta perspectiva, De la Torre (1994), considera que un proyecto de innovación es una propuesta de plan y su desarrollo, con el fin de cambiar y mejorar algún aspecto concreto educativo (currículo, gestión de las relaciones interpersonales o de formación, etc.). Implica una acción planificada con una intencionalidad definida. En el caso de las instituciones educativas, el objetivo de la innovación educativa suele coincidir con la búsqueda de la mejora docente. El fin último está dirigido, por tanto, al alumnado con la optimización del aula como un entorno de formación (Marcelo, 1996).

Para autores como Torres, por ejemplo, el profesor no actúa en el vacío sino dentro de contextos que tienen una historia, una significación subjetiva, un valor social y una orientación moral. Se ha confundido lo que es una práctica, la acción, con lo que es la técnica, el “docente deseado” o el “docente eficaz” es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador.

En este marco el perfil y el rol del docente ideal se configura por un largo listado de “competencias deseadas”, “en el que confluyen hoy, contradictoriamente, postulados inspirados en la retórica del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación. Postulados largamente acuñados por las corrientes progresistas, la pedagogía crítica y los movimientos de renovación educativa, y que hoy han pasado a formar parte de la retórica de la reforma educativa mundial...” (Torres, 1999).

En este marco es importante considerar que la experiencia profesional docente se va construyendo como un saber hacer, apoyado en múltiples factores que conforman la identidad profesional que hace necesaria la investigación multifactorial sobre las circunstancias reales del trabajo docente y de los diversos saberes que se incorporan a la práctica.

Formación docente: retos, perspectivas y rutas

A partir de los postulados revisados en torno a la calidad de la educación, es pertinente preguntarse ¿cuál es el perfil y el rol de docente ideal que, a través de su práctica y compromiso, contribuyan al logro de la calidad deseada en términos de equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia?

Se pueden identificar tres ejes íntimamente relacionados en los que se entreteje el nuevo perfil de docente a partir de los postulados de los organismos internacionales, a) el primero refiere a las condiciones en las que tendrá que desarrollarse la práctica docente, b) el segundo se orienta hacia la formación de los docentes y, c) el tercero, en el que se señalan las competencias prioritarias requeridas.

- a) Con relación al eje referido a las condiciones mínimas para el desarrollo de la práctica docente, se sugiere:
- Establecer estrategias bien definidas y más imaginativas para encontrar, atraer, formar y retener a buenos profesores;
 - Que los profesores de todos los niveles del sistema educativo deberán ser respetados y suficientemente remunerados; tener acceso a formación y a promoción y apoyo continuos de su carrera profesional, comprendida la educación a distancia; y participar en el plano local y nacional en las decisiones que afectan a su vida profesional y al entorno de aprendizaje;
 - Aceptar sus responsabilidades profesionales y rendir cuentas a los alumnos y la comunidad en general;
 - El fortalecimiento de la capacitación docente y el mejoramiento de sus condiciones de trabajo, y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en las tareas de enseñanza;

- Generar condiciones de trabajo, la formación y capacitación de los docentes y, asociado a esto último, la provisión de docentes titulados para el sistema educativo;
 - Generar nuevas competencias y formas de enseñar así como cambios en la formación y el acceso a la profesión, desarrollo profesional, incentivación y evaluación;
 - Propiciar la activa participación de los docentes y su sentimiento de pertenencia a este gremio profesional;
- b) Con relación a la formación docente se considera que estará orientada a apoyar a los alumnos:
- El desarrollo de capacidades, de competencias, para el dominio de los códigos culturales básicos, para la participación democrática y ciudadana, para resolver problemas y desarrollar valores y actitudes (Jomtiem, 1990);
 - Mejorar los resultados de su aprendizaje a través del proceso de enseñanza- aprendizaje;
 - El desarrollo de habilidades básicas de lectoescritura y matemática;
 - Acceder a los conocimientos y las competencias pertinentes (del currículo relevante) en un tiempo de instrucción adecuado (UNESCO, 2006);
 - La promoción de los valores y actitudes que todo ciudadano responsable debe poseer y en el fomento al desarrollo creativo y emocional” (UNESCO, 2005);
 - Incorporarse en una sociedad basada en el saber y en las tecnologías (UNESCO, 2006);
 - Desarrollar sus estilos de aprendizaje y su desarrollo físico e intelectual;
 - Trabajar en entornos de aprendizaje estimulante y participativos;

- El desarrollo cognitivo (UNESCO, 2005);
- c) Las competencias prioritarias que el docente debe demostrar son:
- Dominar los saberes -contenidos y pedagogías- propios de su ámbito de enseñanza;
 - Provocar y facilitar aprendizajes, asumiendo su misión no en términos de *enseñar* sino de *lograr que los alumnos aprendan*;
 - Interpretar y aplicar un currículo, y tener capacidad para recrearlo y construirlo a fin de responder a las especificidades locales;
 - Ejercer su criterio profesional para discernir y seleccionar los contenidos y pedagogías más adecuados a cada contexto y a cada grupo;
 - Comprender la cultura y la realidad locales, y desarrollar una educación bilingüe e intercultural en contextos bi- y plurilingües;
 - Desarrollar una pedagogía activa, basada en el diálogo, la vinculación teoría práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad, el trabajo en equipo.

Se puede vislumbrar una triple tensión en la elaboración de propuestas de formación de docentes desde los tres ejes presentados, la primera surge de la necesidad de determinar cuáles son los conocimientos básicos de un campo disciplinar que el docente debe poseer y cuáles son complementarios en función del desarrollo tecnológico; la segunda se genera en el momento de seleccionar y determinar los contenidos curriculares relevantes, básicos y pertinentes que deberán ser enseñados, y la tercera alude a la necesidad de transitar de una visión enciclopédica a una visión en donde la información pueda ser utilizada o aplicada por el estudiante en contextos específicos. Dichas tensiones están ligadas a una serie de decisiones que los docentes deben tomar a partir de una reflexión crítica acerca de la institución educativa y de los cambios curriculares.

Las políticas y reformas educativas plagadas de palabras, términos y conceptos acuñados desde la psicología y desde la economía o desde la sociología, han impedido rebasar la barrera de lo instrumental y de lo inmediato,

dejando en segundo plano el análisis de los problemas didáctico-pedagógicos que atañen a los docentes ante las innovaciones curriculares.

A manera de cierre

Los retos que enfrentan los docentes en el aula, a partir de las reformas educativas y las innovaciones curriculares con miras al logro de la calidad, implican reconocer la historicidad de los procesos de cada sistema educativo que condicionan una tradición, unos márgenes de autonomía, un peso en la toma de decisiones muy particulares en cada caso, que suele diferir en los diferentes niveles del sistema educativo. (Gimeno, et al, 1996).

Existe el riesgo de que la formación de docentes retroceda a los planteamientos de lo utilitario y tecnócrata que han permeado más de tres décadas en las instituciones escolares, y a la adopción poco reflexiva de propuestas importadas, ideologizadas y apolíticas. La obsesión por la eficiencia en todos los órdenes del sistema educativo y específicamente en el ámbito de la formación de docentes, ha conducido a eludir las prioridades educativas y a la tendencia de estandarizar la formación docente.

En el contexto actual, la formación de docentes requiere de otra vuelta de tuerca ante un escenario de arenas movedizas y de campos minados, invadido por las desigualdades sociales, la violencia y la inequidad. Es imprescindible, que los docentes ante los modelos innovadores, analicen y valoren sus alcances y limitaciones al tiempo que construyan marcos explicativos y críticos, pero, sobre todo preguntarse acerca de las buenas prácticas docentes, basadas en principios éticos y morales, inherentes a la condición humana a partir de su condición social "...en los contextos y en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos escolares..." (Litwin, 1997:95).

Fuentes de consulta

OEI Metas Educativas 2021. (2008). La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid. Conferencia de Ministros. <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>

Haggis, Sheila, (1992). “Educación para todos: finalidad y contexto” en Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Monografía I. Francia. UNESCO.

OEA. Schmelkes, Sylvia (1994). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Interamer 32, Serie Educativa, Washington. D.C.

OREALC/UNESCO (2008). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Santiago de Chile.

OREALC/UNESCO (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Chile, OREALC/ UNESCO Santiago.

Operti, R. (2006). “Cambio curricular y desarrollo profesional docente en la agenda del plan de acción global para la educación para todos EPT” en Revista PRELAC Proyecto Regional para América Latina y el Caribe. No 3/diciembre 2006 p.p.28-48.

Torres Rosa María. (1999). Nuevo Rol Docente: ¿Qué modelo de Formación para qué modelo Educativo? En Aprender para el Futuro. Nuevo marco de la tarea docente. Fundación Santillana. Madrid

UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades de Aprendizaje Básico. Jomtien: UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial.

UNESCO. 2005. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2005). Educación para Todos. El imperativo de la Calidad. París: UNESCO.

UNESCO. 2006. Educación para Todos (EPT). Plan de Acción Global: mejoramiento del apoyo a los países para alcanzar las metas de la EPT. Edición del 10 de julio de 2006. Una base para fortalecer el esfuerzo colectivo entre las agencias convocantes de la EPT. UNESCO. París.

Matas, A., Tójar, J. C. y Serrano, J. (2004). Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de

Málaga. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-matas.html>

Aguerrondo Inés, (1991). *Innovación y calidad de la educación*, en: Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, año III, No. 4. pp. 19-42.
Aguerrondo Inés (1992). *La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas*, en: Perspectivas, vol. XXII, No. 3, pp. 381-394.
Assael, J y Guzmán I: (1994) (comp.). Trabajo pedagógico en las organizaciones magisteriales. PIIE: Santiago de Chile.

Barraza Macías, Arturo (2005). *Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa*, en Innovación Educativa, Vol. 5, Núm. 28, pp. 19-31

Blanco Roberto y Messina Graciela (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*, Bogotá, Colombia, Convenio Andrés Bello.

Bolívar A. (2002). Cómo mejorar los centros educativos. Madrid, España, Síntesis Educación.

Castillo Gabriel (1989). Innovación Educativa y Programa de Curso. CPEIP, Santiago de Chile.

De la Torre, S. (1997). Innovación Educativa. El proceso de innovación. Madrid, España. Dykinson.

De la Torre, S. (1994). Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación. Madrid. Dykinson.

Escudero J. M. (1995). *La innovación educativa en tiempos turbulentos*. En Cuadernos de Pedagogía, No. 240, pp. 18-21.

Fabara Eduardo (1996). “El papel de las innovaciones en un sistema educativo moderno”, en Encuentro de innovadores e investigadores en educación. Procesos pedagógicos alrededor de los proyectos educativos institucionales, pp. 28-32 SECAB: Colombia.

Hargreaves, A. 1996. Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid. Morata.

Huberman A, M. (1973). Cómo se realizan los cambios en educación: una contribución al estudio de la innovación. Paris, Francia, UNESCO-OIE.

Imbernon Francisco. (1996). En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el currículo, el maestro y su formación. Buenos Aires, Argentina, Magisterio del Río de la Plata.

Marín y Rivas (1987). *Sistematización e innovación educativas*. Madrid. España. UNED.

Messina Graciela (1995). Innovación en Educación Básica de Adultos. Sistematización de 6 experiencias. Oficina regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago.

Montaño Aedo E. et. al. (1992). Orientaciones acerca de las innovaciones educativas, la diversificación y la investigación en el marco de la flexibilización curricular. Gobernación del Valle del Cauca/Secretaría de Educación Departamental: Colombia.

Morrish I. (1978). Cambio e innovación en la enseñanza. Salamanca, España, Anaya.

Pérez Alcalá, María Socorro (s/f). *La innovación de los aprendizajes en educación a distancia*, en la Revista La Tarea.

Restrepo, Bernardo. (1996): *La colaboración entre innovadores e investigadores. Clave para potenciar el desarrollo y la productividad de la innovación en Encuentro entre innovadores e investigadores en educación*, pp. 57-72. Bogotá, Colombia, Convenio Andrés Bello.

Rivas, M. (2000). Innovación Educativa, teoría procesos y estrategias. Síntesis.

Sánchez Ramón, Juan Miguel (2005). *La innovación educativa institucional y su repercusión en los centros docentes de Castilla-La Mancha*, en la Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 3, No. 1, pp. 638-664.

Suárez Barraza Manuel Francisco (2007). El Kaizen. La Filosofía de la Mejora Continua e Innovación Incremental detrás de la Administración por Calidad Total, México, Panorama.

Tenti Fanfani, E. (1995). *Seminario-Taller Internacional de Innovaciones Educativas*, en: Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, año VII, No. 20. pp. 11-90.

Vega, Rodolfo (1994). *Innovaciones educativas y su relación con los materiales educativos. Aportes para una discusión conceptual* en Materiales educativos e innovaciones, Convenio Andrés Bello, pp. 49-92.

Marcelo, C. (1996). *La innovación como formación en Sociedad Española de Pedagogía, XI Congreso Nacional de Pedagogía. Innovación Pedagógica y Políticas Educativas* (pp. 43-86). San Sebastián: Sociedad Española de Pedagogía-Universidad del País Vasco.

Castañeda Rodríguez, Aida, Ortega, Oscar y Yeudiel García de Alba (2006). “*El impacto de la cultura organizacional en la gestión de la innovación CTS-F*” en Memoria OEI/UNAM del I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación. México.