

A Innovación na Escola. Problemas e Posibilidades

Anxo Serafín Porto Ucha
Universidade de Santiago

1. ALGUNHAS PRECISIONS EN TORNO A INNOVACION E CONCEPTOS AFINS

Se, tal como xa puxemos de manifesto noutra ocasión (PORTO UCHA, 1993, pp. 23-31) o tema do currículo está de moda e vén sendo obxecto de estudo nestes últimos anos, o da innovación ocupa tamén amplios espacios tipográficos. A *Revista de Educación* adicou xa en 1988 o monográfico do número 286 ó estudio da "Innovación Educativa". Na I Semana do Maxisterio Lucense (1985) xa tamén o profesor PEREYRA nos ilustraba sobre esta cuestión. Pero o tema segue a ser tamén, a miúdo, ambiguo, o, polo menos, non moi precisable para un importante número de profesionais do ensino. A modo de exemplo, podo dicir que fai pouco tempo participei como membro dun xurado sobre innovación educativa, onde os traballos presentados respondían moi pouco a este concepto.

En primeiro lugar habería que distinguir entre términos como cambio, reforma, innovación, renovación, etc. A UNED, a través do Programa de Formación do Profesorado (P.F.P.) elaborou un material de traballo para o curso "Estrategias para la innovación didáctica" no que, por medio dunha interesante bibliografía, achamos precisións ó respecto. A reforma pode ser considerada como unha forma especial de cambio, que implica unha estratexia planificada para a modificación de certos aspectos do sistema de educación en un país, con arreglo a un conxunto de necesidades, de resultados específicos, de medios e métodos adecuados, ou como un cambio a gran escala "que afecta á política educativa, ós obxectivos, estratexias e prioridades de todo sistema educativo" (GONZALEZ e ESCUDERO, 1987, pp. 23-26).

A innovación (do latín *innovatio*, introducir algo novo) ten múltiples interpretacións: cambio deliberado, orixinal e específico, melloramento sensible, mensurable, duradeiro e pouco susceptible de producirse con frecuencia, tentativa consciente e deliberada de introducir no sistema de ensinanza cambios con obxecto de melloral, etc. Mentras a reforma se dirixe ó estrutural, ó marco xeral, a innovación garda máis relación con intentos puntuais de mellora, relacionados coa práctica educativa. WALLING e BERG (1983) distinguen entre reformas e innovación. A reforma enténdese como un proceso no que as liñas principais deixan non segundo término os métodos de traballo docente, pretendendo modifica-las metas e o marco global das actividades do sistema escolar. Falar de innovación significa modifica-las formas de actuar, polos cambios que se van a producir, sobre todo no que respecta ó alumnado, que conleva unha organización do traballo escolar, mediante métodos distintos ós anteriores á innovación (SANCHO, J.M., CARBONELL, J. e outros, 1992, p. 250).

Anque non co mesmo significado, os términos innovación e renovación (este último do latín *renovatio*, de paso a un estado novo, con abandono do vello) a veces utilízanse como sinónimos, ó entenderse ámbolos dous como accións encamiñadas a propiciar melloras na acción do ensino. Hai, sen embargo, matices entre estes termos. Ó referirnos ó cambio, este, entendido en

sentido positivo, abarca tanto a modificación de estruturas sen cambios esenciais (máis ben renovacións) como as que afectan á esencia (innovacións). Falar de cambio supón considerar unha acción deliberada e duradeira (DELORME, 1985, p. 145). Do cambio interesa a súa adopción, que o cambio se estableza. Podería pensarse a este nivel que unha vez asumida unha innovación, xa non é innovación.

Para FULLAN E POMFRET (FULLAN, 1982) existen cinco dimensións no campo curricular para calquera innovación:

- a) Reflexa cambios referidos á contidos do currículo, secuenciación e materiais a utilizar.
- b) Reflexa cambios na organización formal e no medio físico no que se desenvolve o ensino.
- c) Reflexa cambios nas funcións e relacións dos implicados na innovación.
- d) Reflexa cambios no coñecemento e na comprensión que poseen os usuarios da innovación sobre diferentes aspectos da mesma.
- e) A internalización do cambio, que fai que as persoas valoren dunha forma positiva e se comprometan coa práctica da innovación.

Anque falamos do cambio como algo inherente e necesario (pode haber tamén cambios para peor, en sentido negativo), non debe olvidarse a necesidade da estabilidade e mantemento do sistema para funcionar con satisfacción. Para salvaguarda-la identidade da institución existe unha tendencia a manter un certo equilibrio; de aí a presenza de factores de resistencia que moitas veces impiden que se xenere o cambio dentro do sistema escolar. Algúns autores apuntan á presenza de factores tales como obxectivos ambiguos, falta de recompensas para a innovación, uniformidade de enfoques en métodos e modos de ensinar, monopolio da escola, baixa inversión en investigación e tecnoloxía, etc.

2. ORIXES, EVOLUCION E SITUACION ACTUAL DA INNOVACION

S. de la TORRE, no seu recente e elaborado estudio *Didáctica y Currículo* (1993, pp. 205-210) ofrécenos unhas páxinas interesantes sobre os antecedentes, orixes e estado da cuestión sobre este tema da innovación. El prefere falar de *Innovación curricular* en lugar de *innovación didáctica*. Anque ambas expresións son análogas, porque a innovación didáctica significaría cambio en compoñentes como o profesor e o alumno, a relación didáctica, a aprendizaxe, os fins e obxectivos, o contido, a metodoloxía, os recursos ou medios, as actividades didácticas, a avaliación e a investigación, difieren un pouco do curricular, xa que en vez de facer fincapé nos aspectos comunicativos e persoais, que tradicionalmente lle corresponderon a didáctica, o currículo atende máis a temas sociolóxicos e contextuais (1993, p. 180).

Segundo o autor, a reflexión sistemática sobre o cambio curricular tivo lugar a finais da década dos "60", cos traballos de Havelock, Chin e Benne, Rogers e Shoemaker, Serason, Gross e outros, Fullan e Huberman. Eles marcan as orixes e evolución do concepto. Catro términos fan referencia ó mesmo: mellora (improvement), cambio (change), implementación (implementation) e

innovación. A obra de Coombs *La crisis mundial de la educación* danos pistas sobre a situación do ensino. A innovación vai xunguida a esta época de inicio de cambios e reformas.

Fullan sinala tres etapas (de la TORRE, 1993, p. 206) na súa evolución. A primeira ocupa os anos "70". Durante este tempo, reúnese documentación sobre o cambio e identifícanse os factores que levan ó fracaso. A segunda etapa ocupa dende finais dos "70" ata 1986. Caracterízase pola identificación e a análise do éxito e a eficacia nas escolas. A terceira etapa, que chega ata hoxe, trata o tema da xestión e a súa incidencia na escola como unidade de cambio. De la Torre vai máis alá dos anos "70", cos traballos de Bennett (innovación como base do cambio cultural), Etzioni, March e Simón (teorías do cambio nas organizacións), que poñen de manifesto a aplicación da teoría de cambio ós ámbitos social ou cultural antes que o educativo.

Durante este tempo, as publicacións agrúpanse en tres direccións (de la TORRE, 1993, p. 206): As que conciben o cambio como sistema (CERI/OCDE, Zaltman, Fullan, Olson, Havelock e Huberman), os que fan un estudio dende unha perspectiva sociopolítica (Apple, Giroux, Popkewitz) e os que entenden a innovación donde a solución de problemas ou a investigación-acción, ata a súa consideración como proceso psicolóxico (Leithwood, Bolam, House, Hopkins, Stenhouse, Sack, Berman, Rudduck, Schein e Bennis, Allport, May, Margulies e Wallance, Bolinches, Watzlawick, etc).

Sobre a innovación no noso país, o autor sinala tamén tres momentos: os inicios, coas liñas de estudio promovidas por R. Marín (no campo da Teoría e Historia da Educación) e por M. Fernández e J.M. Escudero (na orientación didáctica); aparecen revistas, fanse congresos e traballos. O ano 1984 é importante, tanto pola publicación da obra de R. Marín e M. Rivas *Sistematización e Innovación Educativa*, que vai a servir de manual na UNED, como pola aparición tamén da obra de J. M. Escudero e T. González *Renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Unha segunda fase de expansión dos estudos da innovación, ligado en parte a aparición da *Revista de Innovación e Investigación Educativa* (1986), período no que se amplían os plantexamentos teóricos e aplicados, e un terceiro momento dirixido á xestión do cambio, que recolle o Congreso Mundial Vasco (1988).

A época de reformas que están vivindo moitos sistemas educativos posibilita o interese polo tema das innovacións escolares. O Libro Blanco da nosa Reforma fala da innovación curricular como criterio de calidade (de la TORRE, 1993, p. 210). O autor cita as publicacións de González e Escudero, Benedito e outros, Pascual e Bass, Aierbe e Garagorri, A.P. González e outros, M.G. Pérez e S. Rodríguez e os estudos de Escudero, Medina, Gimeno, T. González, Ferrández, Zabalza e C. Rosales como mostra. A aparición da *Revista Innovación Educativa*, "cunha linguaxe máis próxima á escola que ás aulas universitarias" (op.cit., p. 210) no Departamento de Didáctica e Organización Escolar da Universidade de Santiago, dirixida por C. Rosales, é outra mostra desta preocupación.

3. PERSPECTIVAS NO ESTUDIO DAS INNOVACIONES E MODELOS DE INVESTIGACION

Como xa dicíamos antes, no ano 1988, a *Revista de Educación* adicaba o número 286 á "Innovación Educativa". Entre os temas tratados, destaca o de Ernest R. HOUSE "Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural" (1988, pp. 5-34), que, ó noso entender, ben merece comentar. No mesmo número escribía tamén M.FERNANDEZ ENGUIITA "Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción". (pp. 151-165).

Segundo E.R. HOUSE, na década de 1970, os estudos sobre a innovación estiveron dominados polas tres perspectivas citadas. Nun principio, os esforzos innovadores partiron de profesionais e especialistas. A mediados dos anos setenta, esta concepción do currículo e de innovación, baseada na autoridade propia dos especialistas, deu paso a unha concepción máis tecnolóxica. Frente a intuición do período anterior, a perspectiva tecnolóxica substituíu o chamado coñecemento implícito por un enfoque sistematizado e racionalizado. Tanto o ensino como a innovación seguen este modelo. Pénsase que o achádego de novas técnicas, de métodos específicos de formación e de materiais teñen máis importancia que o propio perfeccionamento do profesorado. Reemplázase o coñecemento implícito do profesor por estes outros elementos. O mesmo proceso de innovación é entendido como tecnoloxía. A innovación concíbese como investigación, desenvolvemento, difusión e adopción dun paradigma: o modelo "RDD" (*Research, Development, Diffusion*, Investigación, Desenvolvemento, Difusión, IDD) (HOUSE, 1988, pp. 9-10).

Pero a posta en marcha deste paradigma tivo dificultades. Creáronse materiais, pero os profesores mostráronse reacios a utilizalos. Moitos dos materiais tampouco deron os resultados esperados, neste modelo no que a aprendizaxe por parte dos alumnos redúcese a un conxunto de tarefas medibles. No eido da industria coñécese este proceso como "dirección científica do traballo".

A outra perspectiva é a política. Dende esta perspectiva, as innovacións son obxecto de conflitos e compromisos entre grupos distintos, tales como profesores, administradores, pais, tecnócratas, etc. Nesta perspectiva, cada grupo ten a súas propias metas e intereses, non sempre coincidentes. Na escola, para que unha innovación poida saír adiante, necesita de alguén que a defenda e a promova. A aparición dalgún grupo interesado en innovacións propicia a miúdo a aparición doutros grupos antagónicos no seo da mesma escola. Neste senso, as innovacións só progresan mediante a competencia e a cooperación entre grupos. Di o autor citado que dende principios dos anos setenta, a perspectiva política rivalizou coa tecnolóxica. Se a primeira estaba influenciada pola tecnoloxía espacial do momento, que era símbolo de progreso, a segunda viviu a politización social do tema de guerra do Vietnam.

A terceira perspectiva é a cultural. Neste modelo, os distintos participantes (profesores, tecnócratas, etc.) son considerados como outras tantas culturas ou subculturas. Cada innovación reflexa a cultura do grupo que a promove; ó difundirse, entra a formar parte xa doutra cultura distinta, con unha interpretación tamén distinta. Existe unha tendencia a indentificarse máis co grupo receptor de innovacións que cos verdadeiros protagonistas iniciais. O autor pregúntase se as cousas seguirían igual, no caso do apoio decidido da Administración a este tipo de estudos. A tese do autor non é que a perspectiva cultura vaia a reemplaza-la tecnolóxica e a política; que, máis ben, terá que competir con elas.

Unha análise comparativa entre as tres perspectivas permite poñer de relevo que a tecnolóxica céntrase na innovación mesma, nas súas características e compoñentes, na técnica e nos seus efectos. A perspectiva política fai fincapé nas relacións entre emisores e receptores, nas relacións de poder e autoridade. Para a cultural, o importante son os significados e valores, que alteran as relacións. Deste xeito, das primeiras innovacións, feitas dun modo máis ben illado, pasouse a innovación no seu contexto e logo o contexto en canto tal. A metodoloxía de investigación é distintas tamén para cada unha destas modalidades. Vai dende instrumentos psicométricos na perspectiva tecnolóxica, dunda metodoloxía de sondeo (entrevistas, cuestionarios) na perspectiva política e de métodos de observación, observación participativa, estudos de casos, na cultural (HOUSE, 1988, pp. 16-17).

Un mesmo feito verase de modo distinto segundo a perspectiva elexida. Na perspectiva política, por exemplo, pártese da base de que pode haber problemas, conflitos, da posibilidade de rivalidades e da necesidade de negociacións e de compromisos. JARES ó falar do tratamento do conflictividade na institución escolar, destaca que toda laboura humana e especialmente toda laboura educativa xenera unha determinada conflictividade entre os seus membros participantes; que tradicionalmente a escola negou esta evidencia, adxudicándolle ó docente un papel represor ou negador do conflito; que os docentes non fomos formados para a resolución positiva e creativa dos conflitos; que temos que acostumbrarnos a convivir co conflito como algo natural, ademais de optimiza-las nosas capacidades de resolución non violenta (1990, p. 278); para o autor, o afrontamento positivo dos conflitos para a vida dos centros significa, entre outros aspectos, favorecer e estimula-la innovación e o cambio (1993, p. 74).

Se na perspectiva política partíase de que hai un mínimo de consenso de valores, suficiente para chegar a acordos, na perspectiva cultural pénsase que a sociedade está fragmentada, que hai máis consenso de valores dentro de cada grupo e menos entre os distintos grupos. Se, dende o aspecto ético, a perspectiva tecnolóxica considera lexítimo acomote-las innovacións, xa que se realizan e interese de todos, para a perspectiva política alguén pode pensar que as innovacións só favorecen a uns cantos, significando para os demais un simple aumento de traballo e non ningún tipo de beneficio. Para a perspectiva cultural, cabe a posibilidade de non chegar nin tan siquiera a ningún tipo de acordo, por tratarse de culturas distintas, sen unha base de valores comúns.

Para a perspectiva tecnolóxica, o ensino é unha tecnoloxía, non unha arte, con unhas técnicas concretas. Se para a arte os cambios son lentos e só controlables dende o interior, o enfoque tecnolóxico cré no cambio rápido e no control externo. E.R.HOUSE, autor a quen estamos basicamente seguindo, di que o primeiro desplazamento produciuse cando os artesáns das escolas deron paso ós especialistas das universidades; o segundo tivo lugar ó concebirse o ensino como tecnoloxía. Para os que estiman que o ensino é unha arte, as estratexias de innovación teñen en conta o cambio producido na cultura do profesor. Quen concibe o ensino como tecnoloxía opta pola elección de obxectivos de comportamento e por mecanismos de "rendición do contas profesionais" (Accountability). A perspectiva cultural leva implícita una concepción do cambio máis conservadora, produto das intepretacións antropolóxicas do cambio mediante conceptos tales como ecoloxía cultural, adaptación ó medio e evolución multilineal (HOUSE, 1988, pp.19-22).

Aínda cando para as tres perspectivas a innovación está ligada a idea de progreso, cada unha ten unha visión distinta sobre o proceso de modernización. A consideración máis favorable é, claro está, a tecnolóxica. Pero a mesma idea de modernización está suxeita a revisión. Os actuais acontecementos mundiais así o poñen de manifesto.

De acordo con cada perspectiva, orixinaranse tamén diferentes estratexias de acción innovadora. Para a perspectiva tecnolóxica, as innovacións estarán máis centradas no seu desenvolvemento, nas habilidades oportunas para implantalas. As estratexias políticas concentrarán os seus intereses nos grupos participantes. Para a cultural, o éxito depende máis dos valores dos propios profesores e da congruencia da innovación coa cultura da escola.

En canto ós modelos ou patróns da investigación no campo da innovación, MORRISH (1978, p. 42) sinala tres:

- a) O modelo de investigación e desenvolvemento (proceso: investigación-desenvolvemento-difusión-adopción).
- b) O modelo de interacción social (proceso: toma de conciencia-interés-avaliación-ensaio-adopción).
- c) O modelo de resolución de problemas (proceso: necesidade/problema-diagnóstico-información-adopción-ensaio-avaliación).

ESCUADERO e GONZALEZ (1984, pp. 41-51) sinalan os seguintes modelos “teóricos e tecnolóxicos da innovación”:

- a) Modelo semántico-ambientalista (proceso: análise de necesidades-identificación de estratexias de solución-desenvolvemento de estratexias e avaliación, co seu correspondente feed-back).
- b) Modelos centrados nos individuos (proceso: 1) Información sobre o alumno. 2) Expectativas sobre o alumno. 3) Crenzas e actitudes do profesor. 4) Natureza das tarefas de instrución. 5) Disponibilidade de materiais e estratexias alternativas (os puntos 2, 3, 4 e 5 levan decisións de instrución)).
- c) Modelos de investigación-decisión e difusión (Proceso: investigación-desenvolvemento-diseminación-aplicación)

MURGA MENOYO, nun traballo presentado como ponencia ó I Seminario acerca de CUESTIONES ACTUALES SOBRE EDUCACION, celebrado na UNED (1992, pp. 119-133), destaca o feito de que, a literatura publicada, especialmente no que respecta á construción do necesario *corpus* de coñecemento teórico sobre innovación, segue sendo moi escasa. A autora sinala que os expertos parecen situar nos anos cincuenta o nacemento da reflexión teórica sobre os procesos de cambio en educación; que tanto a elaboración e o deseño dos proxectos como a gran maioría dos traballos teóricos realizábanse dende o denominado paradigma dominante, tamén racional ou de “Investigación & Desenvolvemento”, paradigma que amosaba a concepción do mundo típica das sociedades máis avanzadas, do que derivan os modelos “Investigación-Desenvolvemento-Difusión” (HUBERMAN, 1973) e o de Solución de Problemas (LIPPITT, WATSON y WESTLEY, 1958), denominado sistema cliente. Posteriormente, o modelo de vínculos ou enlace (HAVELOCK, 1973) pon a énfase na importancia da interacción e o mutuo coñecemento entre expertos e usuarios. A participación e colaboración dos destinatarios dos proxectos deu paso ó modelo “Infraestructura, Autoridade, Consenso” (HAVELOCK y HUBERMAN, 1980). Outro dos modelos máis interesantes é o denominado “Revisión, Evaluación, Desenvolvemento” (SKILBECK, 1988), que asume os plantexamentos metodolóxicos da investigación-acción. A autora sinala que os modelos vanse facendo cada vez máis participativos e complexos, sen que elo signifique que o primeiro paradigma, o denominado “Investigación & Desenvolvemento”, fose desterrado.

A autora ofrécenos unhas páxinas interesantes tamén sobre a unidade de cambio central no proceso de innovación educativa. Indica que as primeiras análises centrábanse no estudio da organización. Eran análises realizados dende una perspectiva empresarial. Pero na medida en que a Sicoloxía, a Socioloxía e a Etnoloxía foron gañando protagonismo, consolidáronse as teses contrarias á da chamada “racionalidade social”, prevalecendo (sen abandonar a anterior) a postura que considera ó individuo (ou ó sumo ó grupo social) como axente principal nos procesos de innovación. Para o primeiro considérase á escola como centro do proceso de innovación educativa; o segundo sitúa ó profesor na primeira unidade de análise.

Na década dos setenta parece predomina-lo enfoque que asume unha perspectiva sistémica da organización ou da institución (MURGA MENOYO, 1992, pp. 128-29), que propugna a existencia dunha característica propia e específica de cada institución, o denominado “clima institucional” ou a “ecoloxía institucional”, dentro do denominado “fenómeno burocrático”. Nos últimos anos os enfoques anteriores toman novos matices, que se poden sistematizar en dúas direccións: a da racionalidade e a das relacións de poder. Na actualidade, individuos e institucións comparten o protagonismo do cambio educativo. Respecto ós distintos traballos aparecidos, ó lado dos enfocados en cada unha das perspectivas, hai tamén esforzos de integración (HAVELOCK y HUBERMAN, 1980); VANDENBERGHE, 1986; SKILBECK, 1988; HOUSE, 1988).

4. A ORGANIZACION DA ESCOLA. POSIBILIDADES DE INNOVACION

A escola pode ser considerada como un espacio organizativo con rasgos propios e distintos doutras organizacións sociais. Constitúe un contexto que, non cabe duda, exerce influencia nos procesos de innovación. Sen embargo, sería un erro pensar que unha innovación determinada vai a levarse a cabo por igual en calquera escola. Os recursos escolares, o estilo de vida propio de cada centro, os sistemas de relacións entre os membros, o clima escolar, as variables ecolóxicas, etc., son aspectos que exercen influencia para que calquera innovación sexa adoptada de acordo coas particularidades de cada centro (GONZALEZ e ESCUDERO, 1987, pp. 23-26). Os cambios no centro non poden vir implantados dende fora como normas burocráticas. As propostas de cambio deben ser consensuadas, xa que a escola non funciona como unha organización donde a neutralidade de valores e metas estea garantizada.

Por outro lado están as persoas que, de acordo coas súas necesidades, crenzas, valores e actuacións manteñen, modifican ou crean un tipo determinado de práctica. Conflúen, así mesmo, no centro, grupos de presión e/ou individuos con intereses, prioridades e metas diversas, tales como pais, administradores, profesores, sindicatos, alumnos, etc. Cada grupo ten a súa visión, as súas ideas e posturas sobre o que hai que cambiar. Existe, ademais, na escola, un compoñente simbólico importante. Un centro pode adoptar formalmente unha innovación, implicarse nun proxecto de cambio para ofrecer unha aparencia de modernidade, mantendo intactas as súas prácticas institucionais.

O que podía considerarse como unha iniciativa notable en principio, pode transformarse logo en conflito. Coñezo algunha experiencia ó respecto. Hai que comprende-la organización da

institución na que se quere innovar, para poder entende-la innovación mesma. Do que se trata é de coñecer os hábitos de organización do centro máis relacionados coa innovación didáctica para garantir o éxito de calquera proposta.

Ante todas estas dificultades, existe nos últimos tempos toda unha corrente no campo de innovación, na que se postula a necesidade de promover o cambio dende dentro dos propios centros, con apoio externo, pero moi pendente dos problemas e necesidades xurdidos na propia organización. Os autores citados destacan os traballos de Neale e Bailey, Dalin e Rust, Hokins, Van Velzen e outros, que están nesa liña. Trátase, en definitiva, de ter en conta a situación coa que se enfrentan os propios usuarios da innovación. Hai que ter en conta tamén ao profesor máis ven como un axente curricular que como un executor de innovacións impostas. De acordo co seu coñecemento práctico, "que se refire de forma ampla ó coñecemento que poseen os profesores sobre as situacións de clase e os dilemas prácticos que se lles presentan para levar a cabo metas educativas nesas situacións" (CARTER, 1990, p. 299, cit. por MARCELO, 1993, p. 153), do seu modo de pensar e concebi-lo ensino, interpretará o cambio.

Se ben parece claro que sen a acción decisiva do profesor non hai mellora posible nos procesos educativos, sen a necesaria coordinación do esforzo das individualidades a nivel de centro ou sen apoio deste, todo sería dalgún xeito inútil.

MARIN e RIVAS (1984, pp. 315-17) puxeron de manifesto que a innovación lévana a cabo individuos, pero estes fano no ámbito da institución. Realizada por individuos, a innovación educativa é, en último término, innovación escolar. A innovación tradúcese sempre en innovación da institución escolar nalgunha das súas dimensións: innovación das estruturas escolares, dos procesos docentes ou, incluso, dos obxectivos da propia institución.

As características das innovacións son de vital importancia en relación ó comportamento dos individuos da organización. As organizacións escolares de estruturas pouco diferenciadas, moi formalizadas institucionalmente, ofrecen menos posibilidades para a innovación que as provistas de elementos reguladores e adaptativos respecto ó seu entorno, dinámico e cambiante. Os dous autores citados con anterioridade destacan o feito de que as actitudes adoptadas polos membros dunha organización e as accións innovadoras levadas a cabo en determinadas partes ou dimensións que afectan á institución escolar teñen efectos sistémicos que afectan ós restantes membros (1984, p. 316). Desta forma, a innovación non está limitada só á variable sobre a que actúa, senón que provoca unha reacción en cadena.

De todo isto dedúcese que un estudo das innovacións educativas que non tivera en conta o marco estrutural e dinámico da institución escolar resultaría incompleto. A institución escolar non só é o espazo organizativo para a innovación educativa, senón protagonista da innovación mesma. SANTOS GUERRA (1987, pp. 4-5) sinala que o contexto organizativo é un elemento sustancial da acción educativa por varios motivos, entre os que destaca o traballo compartido. Afirmar que non é necesario esperar que tódolos profesores do Centro tomen iniciativas conxuntas de investigación, innovación curricular ou autoavaliación institucional; pero que non é suficiente emprender accións de cuño individualista deixando a estrutura organizativa á marxe, como se nada tivera que ver co que sucede nas aulas.

Durante moitos anos as investigacións sobre innovación centráronse na capacidade innovadora das persoas, consideradas individualmente. Esta orientación, potenciada polo campo

científico de partida, non produciu resultados na práctica, xa que as innovacións desaparecen ó abandonar determinadas persoas as institucións ou ó ser absorbido o esforzo pola propia dinámica institucional. STENHOUSE (1984) puxo de manifesto o problema da innovación centrado no seu carácter individual.

MILES fala de 10 dimensións relativas a saúde de unha organización. De forma resumida son (P.F.P., p.313):

1. Enfoque dos obxectivos. Apropriados ós medios, coñecidos e aceptados polos membros da organización.
2. Comunicación. Libre de distorsións en sentido vertical e horizontal.
3. Organización democrática.
4. Utilización de recursos.
5. Cohesión como sentido de pertenza á organización.
6. Nivel de satisfacción das persoas.
7. Tendencia á innovación
8. Autonomía.
9. Adaptación ou capacidade de asimilar cambios.
10. Capacidade para resolver problemas ou enfrentarse a eles.

Como vemos, a presenza das innovacións é signo de vitalidade de toda organización.

Como ámbitos de innovación na escola, priorizando a súa atención sobre o profesorado, en detrimento doutros elementos como a organización de distintos recursos humanos (alumnos, persoal non docente, etc.) e funcionais (horarios, presupostos, etc.) os autores fan mención a tres aspectos: Valores, estrutura e, sobre todo, o sistema relacional, que contribúen a conformalo clima organizacional como un conxunto, e que forman o "intorno", ó que non é axeno o "entorno", que, anque non considerado como compoñente, forma parte de contexto organizativo, e que non pode estudiarse por separado, dada a natureza aberta do sistema educativo.

No primeiro aspecto, entraría a definición e operativización dos obxectivos da institución escolar, recollidos nos distintos documentos do centro: Proxecto Educativo (P.E.C.), Proxecto Curricular (P.C.C.), Regulamento de Réxime Interno (R.R.I.), Programación Xeral Anual ou Plan Xeral do Centro, Presuposto, e, finalmente, a Memoria Anual. Algúns destes documentos xa nos son máis familiares ós docentes, en especial ós que ocuparon cargos directivos. Outros, como o Proxecto Educativo e máis o Proxecto Curricular están de "rabiosa" actualidade, son motivo de preocupación, aínda que tamén de indecisión á hora de elaboralos (polas miñas mans pasou a finais do pasado curso 92-93 unha mostra significativa de Memorias de Prácticas de alumnos de terceiro de Maxisterio, onde máis da metade manifestaban que non tiñan coñecemento de que nos centros se estivera traballando na súa elaboración, ou descoñecían a súa existencia nos mesmos).

Na clarificación de estruturas, partindo dos clásicos modelos "line" (executivos) e "staff" (auxiliares de asesoramento e apoio), aparecen na práctica modelos mixtos que desenvolven a súas actividades a través dos Equipos e dos Departamentos, órganos de coordinación horizontal e vertical-staff, respectivamente, cunhas funcións nas que achamos moitas posibilidades de innovación.

A mellora do sistema relacional é posible a través de campos como o da **comunicación**,

atendendo ós grupos, segundo a tipoloxía (formais, non formais), á eficacia dos mesmos en canto a obxectivos, métodos de traballo, estrutura, etc.; a variables como a tipoloxía (verbal, non verbal), fontes de distorsión ou barreiras; da **participación** a distintos niveis (información, consello, decisión), tipoloxía (regulada, non regulada) e ámbitos (académico e de xestión); a **toma de decisións**, a través das distintas modalidades (xuício maioritario, compromiso, inspiración e consenso), características (axilidade, coordinación, participación) e compromisos de negociación e, finalmente, dos **procesos de control**.

¿Cal pode se-lo papel dos directivos ante a innovación? A necesidade de implicalos neste proceso é admitida xeneralmente en autores como Hoyle, Richardson e Nicholls; taxativamente mencionada en outros como Rassekh e Vaideanu, Nassif, etc. (P.F.P., p. 315). Os autores sinalan que o papel do directivo abarca tres aspectos relacionados entre si: a súa consideración de soporte técnico, de medio para acadar infraestrutura ou de elemento de promoción da moral dos grupos. Recollen tamén as aportacións de FIRESTONE e CORBETT (1986), cando falan de seis compoñentes comportamentais de actuación dos directivos: habilitar espazos de tempo, prever recursos locais ou infraestructurais, exercer unha presión positiva sobre os participantes, promover paulatinamente o proceso, estimular e reforzar a todo o personal, e certa presión para adoptar o cambio.

Lévase destacado a presenza de ó menos dous modelos que conviven e que producen certos desaxustes que afectan ós equipos directivos, provocando nos mesmos unha certa crise de identidade: o modelo político da LODE e o interpretativo-simbólico da LOXSE (DOMINGUEZ FERNANDEZ, 1993, pp. 72 e ss.). Para responder ó novo modelo organizador, aberto e flexible, aparecen novos roles e necesidades de formación dos equipos directivos. Frente ó rol político, aparece o rol de formador, é dicir, o rol dunha persoa que teña capacidade para enfrentarse coas novas demandas da Reforma. Neste contexto, o equipo directivo dun centro non só ha de ter unha preparación mínima para organizar e xestiona-lo centro, senón ser capaz de facer converxer o desenvolvemento dos proxectos educativo e curricular cun plan de formación do profesorado. Innovación curricular, formación do profesorado e organización do centro son tres dimensións nas que o equipo directivo é peza clave como axente de cambio e dinamizador do centro. De non ser así, en vez de actuar como "motor", o "cargu" pode convertirse nunha "carga", por utilizar algunhas das metáforas sobre dirección escolar recollidas por LORENZO DELGADO (1992, pp. 95-96).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CARTER, K. (1990):** "Teachers' Knowledge and Learning to Teach", en **HOUSTON (Ed.):** *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan, pp. 291-310.
- DELORME, C. (1985):** *De la animación pedagógica a la investigación educativa*. Madrid, Narcea.
- DOMINGUEZ FERNANDEZ, G. (1993):** "El sistema relacional de un centro y la participación del profesorado en la elaboración del proyecto curricular de centro: un reto para la organización de un centro", *Revista de Educación*, 300, pp. 63-101.
- ESCUDERO, J. M. e GONZALEZ, M. T. (1984):** *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid, Escuela Española.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1988):** "Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción", *Revista de Educación*, 286, pp. 151-165.
- FIRESTONE, W. e CORBETT, H. (1986):** "Organizational Change", en **BOYAN, N. (Ed.):** *The Handbook of Research on Educational Administration*. American Educational Research Association, Washintong, D.C.
- FULLAN, M. (1982):** *The Meaning of Educational Change*. Ontario, OISE Press.
- GONZALEZ, M. T. e ESCUDERO, J. M. (1987):** *Innovación: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona, Humanitas.
- HAVELOCK, R. G. (1973):** *The change agent's guide to innovation in education*. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey.
- HAVELOCK, R. G. e HUBERMAN, A. M. (1980):** *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo*. París, Unesco.
- HOUSE, E. R. (1988):** "Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural", *Revista de Educación*, 286, pp. 5-34.
- HUBERMAN, A. M. (1973):** *Cómo se operan los cambios en educación: una contribución al estudio de la innovación*. París, UNESCO/BIE.
- JARES, X. R. (1990):** "El tratamiento de la conflictividad en la institución escolar", *I Congreso Internuniversitario de Organización Escolar*. Actas. Barcelona, Areas y Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de cataluña, p. 278.
- JARES, X. R. (1993):** "Los conflictos en la organización escolar", *Cuadernos de Pedagogía*, 218, pp. 71-75.
- LIPPIT, R., WATSON, J. e WESTLEY, B. (1958):** *La dinámica del cambio planificado*. Buenos Aires, Amorrortu.
- LORENZO DELGADO, M. (1992):** "Metáforas sobre la dirección escolar: La aportación de las percepciones de un grupo de directivos de Andalucía y País Vasco", en *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. GID, Universidade de Sevilla, pp. 95-96, Vol. Resúmenes de Comunicaciones.
- MARCELO GARCIA, C. (1993):** "Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido", en **MONTERO MESA, L. e VEZ JEREMIAS, J. M. (Eds.):** *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago, Tórculo, pp. 151-185.
- MARIN, R. y RIVAS, M. (1984):** *Sistematización e innovación educativa*. Madrid, UNED.
- MORRISH, J. (1978):** *Cambio e innovación en la enseñanza*. Salamanca, Anaya.
- MURGA MENOYO, M. A. (1992):** "La innovación educativa: Evolución y desarrollo de un ámbito del conocimiento pedagógico", *Cuestiones actuales sobre educación*. Madrid, UNED, pp. 119-133.

- PEREYRA-GARCIA CASTRO, M. (1985):** "Planificaciones y planificadores del cambio educativo. Introducción al análisis de los modelos de innovación educativa", *I Semana do Maxisterio Lucense*. Lugo, Servicio de Publicacións da Diputación Provincial, pp. 11-33.
- PORTO UCHA, A. S. (1993):** "Currículo e reforma do ensino. Aproximación ó tema do currículo nunha época de cambio e innovación", *Innovación Educativa*, 2, pp. 23-31
- PROGRAMA DE FORMACION DEL PROFESORADO: Estrategias para la innovación didáctica.** Madrid, UNED.
- SANCHO, J. M., CARBONELL, J. e outros (1992):** "Para aprender de las innovaciones en los centros", *Revista de Educación*, 299, pp. 249-291.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1987):** "Organización escolar e investigación educativa", *Investigación en la Escuela*, 2, pp. 3-13.
- SKILBECK, M. (1988):** "El desarrollo curricular en la calidad de la enseñanza. De la IDD (Investigación-Desarrollo-Diseminación) a la RED (Revisión, Evaluación, Desarrollo)", *Revista de Educación*, 286, pp. 35-60.
- STENHOUSE, L. (1984):** *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- TORRE, S. de la (1993):** *Didáctica y Currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid, Kykinson.
- VANDENBERGHE, R. (1986):** "Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en l'éducation", *Revue Française de Pédagogie*, 75, pp. 17-26.
- WALLING, E. y BERG, G. (1983):** "Research into the School as an Organization", *Scandinavia Journal of Educational Rev.*, 27, pp. 35-47.