

MIQUEL MARTÍNEZ – ANNA JOLONCH (coords.)

M. Martínez – P. Meirieu – T. Greany – J. Mateo –
I. Aguerro – K. Rivas – À. Egea – E. Prats – J. M. Escudero –
B. Gros – A. Tort – A. Jolonch – D. Vaillant – A. Pons

LAS PARADOJAS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

 HORSORI

PRESENTACIÓN

En homenaje a Michel Serres

Oui, depuis quelques décennies je vois que nous vivons une période comparable à l'aurore de la paideia, après que les Grecs apprirent à écrire et démontrer, semblable à la Renaissance qui vit naître l'impression et le règne du livre apparaître. Période incomparable pourtant, puisque, en même temps que ces techniques mutent, le corps se métamorphose, change la vie et la mort, la souffrance et la guérison, les métiers, l'espace, l'habitat, l'être-au-monde.

Michel Serres
Petite Poucette

¿Por qué hablamos de innovación? Lo más evidente es que nuestro mundo cambia rápidamente y el ritmo del cambio se acelera. En este contexto, la educación tiene que estar abierta al cambio y esto reclama innovar. La escuela se transforma porque la sociedad se transforma. Si la escuela cambia es porque cambian los alumnos¹ y su manera de aprender. Las nuevas tecnologías transforman la relación con el saber y el papel de la escuela. Los cambios son tan acelerados que demasiado a menudo la educación va la última, y ya es casi un tópico aquello que tenemos “una escuela del siglo XIX con maestros del siglo XX para alumnos del siglo XXI”. Por un lado, se critica el inmovilismo; aun así, cuando se hacen cambios, también se acusa a la innovación educativa de ser una “moda”. Y se habla

¹ Para facilitar la lectura del texto, la editorial opta por el masculino genérico, entendiendo que siempre se hace referencia a ambos géneros. Este criterio se aplica tanto al hablar del alumnado como del profesorado.

de un cierto “fetichismo” metodológico: parecería que todo mejora con el trabajo por proyectos, cooperativo o globalizado, sin preguntarse cuáles son las finalidades últimas y los resultados que se producen. Y es que no siempre la innovación comporta un progreso, también puede ser una regresión. Vivimos en un contexto de eslóganes y mensajes reduccionistas que se proponen confrontar las “escuelas innovadoras” en competencia con las “escuelas tradicionales”. Estas son simplificaciones excesivas que llevan a la tecnificación y a la totemización de la innovación.

Por tanto, nos proponemos revelar las múltiples tensiones y contradicciones que la innovación genera para profundizar y enriquecer el debate, las políticas y la acción educativa. En primer lugar, hay que reconocer que hay tensión entre la experimentación y la generalización de la innovación al conjunto del sistema. La innovación nace en un contexto particular y no es evidente que la experiencia de un centro sea útil en otro. Pero sabemos que cuando la innovación no es sistémica impacta negativamente en la equidad, por eso es responsabilidad de los políticos capacitar a los profesionales para innovar en todos los centros. Las contradicciones son patentes, porque, por un lado, tenemos familias que, insatisfechas con su centro, reclaman para sus hijos una escuela innovadora. Y, por otro, hay familias que querían frenar las innovaciones por miedo al riesgo que toda innovación comporta. Del mismo modo, encontramos maestros que pueden considerar la innovación como una imposición y que generan resistencias al cambio. El resultado es que se exige más rigor, calidad y evaluación para aquellos que innoven que para las prácticas ordinarias. Las contradicciones en el terreno de la innovación educativa se multiplican, proliferan y no son fáciles de resolver.

Uno de los objetivos principales del libro es no negar la complejidad y aportar un poco de rigor sobre el término “innovación educativa”. Porque la palabra “innovación” está muy presente en los discursos y las políticas pedagógicas y no se puede negar que hay problemas e intereses que tienen que ser revelados. En el fondo de la cuestión de la innovación, encontramos la naturaleza de nuestra ambición educativa, y esta es la pregunta que hay que formular. La innovación no es principalmente una cuestión de técnica, de conocimientos técnicos o de nuevas metodologías, sino que es, sobre todo, una cuestión de adhesión a unos valores, una cuestión axiológica.

Las paradojas de la innovación educativa, el libro que tenéis en las manos, quiere ser una contribución para los que tienen que tomar decisiones políticas, y para todos los que, inmersos en la cotidianidad de la acción

educativa, han de tomar decisiones cada día que pasa. El primer paso para avanzar en el terreno de la innovación es no negar las contradicciones y hacerlas explícitas. Esta es la mayor contribución que hace este libro para avanzar en el conocimiento y la comprensión de los retos que son insoslayables en el terreno de la innovación en la escuela. La práctica educativa es, de hecho, un trabajo a partir y desde las contradicciones de la educación. Veremos, aun así, que la contradicción a menudo se convierte en paradoja cuando hablamos de escuela e innovación.

Por estos motivos, la finalidad última de este libro y de los diferentes capítulos de autor ha sido la de avanzar por el proceso de cuestionar y problematizar las preguntas. A medida que hemos ido desarrollando las preguntas y los diferentes temas que queríamos tratar, se han ido revelando como hilo conductor de todo el libro no tanto la lógica misma del cambio como la del pensamiento paradójico. Porque la fuerza de la paradoja es permitir avanzar en terreno desconocido, dejando entrar la duda, la incertidumbre y el cuestionamiento para abrirse a nuevas ideas. En escenarios de cambio permanente y de incertidumbre como el que hoy predominan, no existen respuestas preconcebidas, fórmulas que aplicables por todas partes, sean satisfactorias y generalizables. Es lógico: no existen respuestas conocidas en situaciones desconocidas. Pero, gracias al cuestionamiento cambia la mirada con la que enfocamos los problemas, se abandonan viejas representaciones e ideas preconcebidas. Y se abren otras nuevas: solo entonces pueden emerger soluciones inéditas.

Por lo tanto, no hemos renunciado –junto a la rigurosa investigación y al análisis político y educativo que se basa en hechos y datos– a la filosofía de la educación que nos ayuda a repensar las finalidades de la innovación educativa. Por este motivo, nos hemos formulado preguntas del tipo: ¿Qué hay que cambiar y qué hay que conservar en la escuela? ¿Por qué y para qué innovamos en educación? Más concretamente, nos interrogamos sobre el qué y el cómo de la innovación en la escuela. Son preguntas que nos llevan a reflexionar sobre las transformaciones y el futuro de la educación y la escuela (temas abordados directamente en los capítulos 1 y 2). Hay capítulos que aportan una mirada de sistema desde una visión internacional (capítulos 3, 4, 5, 6). La perspectiva internacional y la manera cómo otros países responden a retos educativos comunes permite extraer conclusiones y aprendizajes útiles. En otros capítulos se abordan la perspectiva de las redes y el territorio (Capítulo 9), el centro o las comunidades profesionales (Capítulo 10), sin olvidar el profesorado (Capítulo 11) y el

aula (Capítulo 12). La diversidad de los puntos de mira permite ampliar perspectivas. Aun así, hay una posible selección de enfoques en aquellos elementos que nos parecen capitales para comprender y analizar la innovación educativa, y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por eso, en algunos capítulos se abordan a fondo y de manera específica aspectos como el liderazgo (Capítulo 3), la evaluación (Capítulo 4), la calidad (Capítulo 7), los nuevos entornos de aprendizaje (Capítulo 8), las redes de escuelas (Capítulo 9), las comunidades profesionales de aprendizaje (Capítulo 10) y la formación de los docentes (Capítulo 11). La investigación, la observación en el aula (Capítulo 12), el desarrollo profesional y el trabajo colaborativo entre docentes, así como las redes en el territorio, son ejes de análisis tratados de forma específica que atraviesan el libro de punta a punta. Y es que la incertidumbre y los cambios acelerados reclaman innovar a los docentes, y por tanto abrir la caja negra. Abrir las aulas, trabajar en equipo y en red, y generar y capacitar el sistema para emprender procesos de liderazgo para el aprendizaje, en entornos más abiertos, flexibles, diversificados y personalizados.

La finalidad última de la innovación educativa, tal y como se aborda en este libro y en cada uno de sus capítulos, no es otra que hacer extensivo a todo el mundo el derecho a la educación, y favorecer las oportunidades de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos. Para hacerlo posible, creemos que el primer paso es rehuir de la simplificación. Por eso, hemos querido contribuir al conocimiento y a la reflexión, para abordar con rigor y desde la complejidad que requiere el debate sobre la innovación educativa. No nos queda sino agradecer a los autores su trabajo riguroso que ha hecho posible este libro. El conjunto de los artículos aporta perspectivas diferentes, desde una mirada comprometida con la escuela y la innovación educativa.

CAPÍTULO 1

¿QUÉ INNOVAR Y QUÉ CONSERVAR EN EDUCACIÓN?

Miquel Martínez

Universitat de Barcelona

1. La educación en la sociedad del cambio

La aceleración en el ritmo de los cambios de la sociedad contemporánea obliga a pensar qué conviene conservar y qué deberíamos renovar o innovar. Necesitamos conservar para profundizar, mejorar y fortalecer, pero también necesitamos renovar e innovar para no perder compás, aprovechar las nuevas oportunidades y no desperdiciar los logros valiosos ya conseguidos. Esta afirmación, que es válida para muchos órdenes de la vida, lo es de manera especial para la educación.

La educación, y en concreto la que acontece en la escuela, afecta a las generaciones que se incorporarán a la sociedad adulta no antes de una década contada desde hoy. Con el fin que la preparación de estas generaciones sea la adecuada para poder conducir su vida de manera sostenible y tener criterio en la sociedad en la que viven y en la que vivirán, debemos preguntarnos: ¿Qué debemos conservar y consolidar de las actuales prácticas pedagógicas y qué debemos cambiar?

Hace ya un tiempo que vivimos no en una época de cambios, sino en un cambio de época. Los cambios de época suceden a lo largo de la historia cuando se dan a la vez determinadas transformaciones cualitativas que afectan a los ámbitos de la sociedad que mayor incidencia tienen en nuestras vidas como personas y miembros de una comunidad. Manuel Castells ya nos relató (Castells, 1998) los cambios más significativos que en las últimas décadas se han dado en tres de estos ámbitos: el de las relaciones de producción, el de las relaciones de poder y el de la experiencia vital.

Son cambios que afectan al mundo del trabajo, al de la participación ciudadana como miembro de una comunidad y al de las relaciones interpersonales. Cambios que permiten afirmar que ya estamos viviendo un cambio de época y que plantean nuevos retos a la educación. Cambios, en definitiva, que exigen una mirada diferente sobre la educación, sobre el papel de la escuela y el de las instituciones de formación.

La constatación de esta necesidad hace tiempo que está generando en nuestras escuelas reflexiones y propuestas de prácticas innovadoras en educación. También se generan recelos, e incluso miedos ante las mismas. El temor a perder lo bueno que recordamos de nuestro pasado escolar –en ocasiones idealizado en exceso– convive con la necesaria renovación –más que renovación– replanteamiento docente y rediseño de la misión de la escuela hoy. No olvidemos que los padres y madres de familia e incluso los propios docentes se tornan más conservadores cuando se trata de sus hijos y de sus alumnos.

En educación, tales propuestas y desarrollos innovadores propician nuevas condiciones y cambios en las metodologías y escenarios con el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes y de la educación. Sin embargo, también pueden producir, paradójicamente, otros efectos, efectos que como corresponde a la concepción misma de “paradoja” no se esperaban. Paradójicamente, puede ocurrir que la innovación no sea tan novedosa y se limite a denominar con nuevos términos prácticas habituales, o que la innovación genere resistencias al cambio por falta de confianza en la bondad de las mismas, o que el que presume de innovador sea menos abierto y flexible que el maestro de toda la vida.

Por ello y porque la innovación que contribuye a mejorar la calidad de la educación es necesaria, conviene que esté bien acompañada. En el trasfondo de toda innovación debe haber un discurso y un significado que no se limite a cambiar escenarios y escenografías, sino que suponga una reconceptualización docente. Repensar, qué hacemos y qué conviene hacer en la escuela hoy para integrar el reconocimiento y el fortalecimiento de viejas prácticas en función de su calidad y proponer nuevas prácticas también en función de su calidad.

Pero, como siempre, para que un sistema de la complejidad y en ocasiones excesiva complicación como es el sistema educativo se mueva hace falta que aparezcan propuestas pioneras que lo agiten. Las propuestas pioneras suponen riesgo y por su carácter disruptivo generan con frecuencia llamadas bienintencionadas a la prudencia, a no hacer experimentos con

algo tanpreciado y delicado como es la educación. Por ello conviene que con la misma fuerza que se innova se cuiden todas sus garantías de calidad.

Para que sea así, la corresponsabilidad entre los diferentes agentes que intervienen en la educación es fundamental. Son factores principales de tal corresponsabilidad: el establecimiento de alianzas y vínculos de confianza con las familias –aquí los medios de comunicación han tenido y tienen una función social y pedagógica clave– ; la voluntad compartida de los equipos directivos y equipos docentes de los centros; la implicación de las organizaciones educativas, sindicatos, colegios profesionales y movimientos de renovación pedagógica, y una administración educativa que no solo declare la relevancia de la innovación, sino que se esmere en su sostenibilidad y en coherencia ajuste sus procesos y regulaciones para que esta sea posible.

Comprender las iniciativas innovadoras en el marco de una reconceptualización docente que haga pensar sobre la función de la escuela en la sociedad actual, supone incorporar en la cultura de centro y en la cultura del docente el componente innovador y la cultura de la evaluación de la calidad. Para ello es necesario, en primer lugar, que los centros posean una auténtica autonomía pedagógica acompañada de la rendición de resultados correspondiente y, en segundo lugar, que el sistema haga lo propio para que, en clave de territorio, puedan avanzar en procesos de innovación que muestren mejora en la calidad de los aprendizajes y en la equidad del sistema. Por último y no por ello menos importante, es necesario que las universidades participen no solo desde su función formadora de docentes, sino también como instituciones que desarrollan proyectos de investigación y de evaluación de la calidad.

La innovación así entendida tiene más que ver con las “partes blandas” de la educación que con las “partes duras”, más con la cultura que con las herramientas. Olvidar algunas de las consideraciones anteriores podría conducir a una auténtica paradoja de la innovación: que la innovación inmunice ante la innovación.

2. ¿Qué actitud adoptar ante el cambio?

Ante la pregunta ¿qué innovar y qué conservar en educación?, nuestra primera respuesta es integrar en un único proyecto y en clave de centro innovación con fortalecimiento de lo valioso de nuestras escuelas y prácticas educativas. Esta reflexión sobre la práctica del propio centro debe estar

CAPÍTULO 2

¿QUÉ FUTURO PARA LA INNOVACIÓN EN LAS ESCUELAS?

Los desafíos de la pedagogía y la profesión de docente en la actualidad

Philippe Meirieu
Université Lumière. Lyon 2

Acerca de las innovaciones pedagógicas, «todo se ha dicho y todo queda por hacer»: esta observación inquietante fue formulada por Michaël Huberman (1940-2001, profesor en Harvard, más tarde en Ginebra) a principios de la década del año 2000. Y sigue siendo en gran parte relevante. De hecho, las principales innovaciones pedagógicas que se aplican hoy en día existen desde finales del siglo XIX, y se pueden encontrar las primeras tentativas mucho antes, en concreto, desde el siglo XVIII, con Pestalozzi (Johann Heinrich Pestalozzi, pedagogo suizo conocido por haber intentado aplicar los principios del *Emilio* de Rousseau). También aparecen recomendadas en el famoso *Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction publique* de Ferdinand Buisson, cuya publicación acompaña la creación de la Escuela de la República: a pesar de las burlas que ha recibido en alguna ocasión, este gran trabajo no es un manual de “pedagogía tradicional”, sino que, más bien al contrario, propone, a partir de varios artículos, desarrollar las actividades científicas y artísticas colectivas, promueve el método inductivo a partir de la observación racional, menciona en detalle los métodos para captar la atención de los alumnos, etc.

La Escuela Nueva, cuyo congreso fundador tuvo lugar en 1921 en Calais, sistematizó todo esto introduciéndolo en una “doctrina” que no está exenta de vaguedades y de ambigüedades, pero que, en general, se esfuerza por implementar sistemáticamente la famosa fórmula de Dewey:

«Toda lección debe ser una respuesta». Con una concepción del niño y de su desarrollo que, hoy en día, nos puede parecer ingenua, esta recomienda siempre partir de lo concreto para dirigirse hacia lo abstracto, defiende lo que nosotros llamamos actualmente “la pedagogía por proyectos”, incita a la personalización del aprendizaje y a la construcción del colectivo, al trabajo en equipo y a las tutorías entre estudiantes; también promueve las unidades escolares pequeñas en las que consejos de estudiantes, reunidos regularmente, permiten aprender a partir de conductas democráticas... Pero, desde su aparición, la Escuela Nueva se enfrenta a una cuestión delicada: de hecho, sus promotores desean que sus innovaciones se difundan, pero siempre temen que se descarríen; ellos aspiran a una forma de generalización, siempre y cuando no pasen por las autoridades institucionales que podrían “recuperarlas” y desproveerlas de su substancia “subversiva”... Hoy en día, nos encontramos todavía con esta problemática.

Sin embargo, la Escuela Nueva ha sido y continúa siendo un movimiento especialmente fértil en materia de innovación. Aun así, algunas de sus propuestas siguen siendo, a mi parecer, “estereotipos”, consensos de fachada con, ciertamente, un poder real para movilizar a los pedagogos activistas, pero, a la vez, malentendidos que al mismo tiempo han comprometido su desarrollo y propiciado los ataques de sus adversarios. De hecho, cuando queremos pasar de la experimentación aislada a una innovación que pueda llevar a su afiliación y que modifique el sistema en profundidad, debemos ser capaces de aplicarla a fines concretos: ahora bien, en la Escuela Nueva, como en el caso de los innovadores, el carácter innovador del método hace que deba evaluarse sobre aquello para lo que está preparando a los estudiantes, la sociedad que presuponemos, el mundo que construimos. De esta manera, las prácticas en grupo pueden enfocarse desde una perspectiva “liberal” (juntar a los niños para que trabajen en equipo permite que los futuros líderes emerjan más rápido y fácilmente), desde una perspectiva “libertaria” (para subvertir, debido a la prioridad del intercambio de tipo horizontal, el poder de los dominantes) o desde una perspectiva de “desarrollo” (a partir de la rotación de tareas, el trabajo en grupo posibilita el aprendizaje de todas estas, el distanciamiento con respecto a uno mismo y la adquisición de conocimientos)... Podríamos, evidentemente, hacer el mismo análisis de la individualización de la enseñanza (no es lo mismo individualizar los objetivos resignándose a la elección de algunos que individualizar los métodos para que todos logren los mismos objetivos) y, actualmente, el mismo análisis de

tantas innovaciones digitales (dependiendo de si se usan con el propósito de entrenar la atención y la inquietud por la verdad o de si se limitan a dejar actuar a la inmediatez y a la fascinación)... En realidad, no es imposible que uno de los mayores obstáculos para la innovación pedagógica esté lo provoque esta gran cantidad de ambigüedades que no ponen milagrosamente fin al comentario habitual –generoso, pero a menudo abstracto y fácil– de “respetar al niño”.

1. La incitación a la innovación no constituye una política

La noción de “buena práctica”, muy de moda en la actualidad, es especialmente ambigua: ¿se trata de actitudes, herramientas, metodologías, técnicas, proyectos relativos a los contenidos de aprendizaje? Y, cuando los observamos de cerca, ¿debemos preguntarnos qué configuraciones pedagógicas, sociales y políticas promueven? Por otro lado, siempre llegamos a la misma cuestión: ¿aquello que es eficaz aquí puede serlo automáticamente en otro sitio? El problema de la transferencia es complejo: aquello que funciona en una escuela, en un momento dado, es una especie de “ecosistema de aprendizaje” en el que el equilibrio entre el maestro, los estudiantes, las herramientas, las metodologías, así como el ambiente en la institución, se han ido construyendo con paciencia. Todo esto debe ser coherente y llevado a cabo con unos propósitos acordados. Sin embargo, esta coherencia no puede estar reglamentada, sino que se desarrolla con el tiempo. Y, en caso de que haya principios que puedan generarse (la construcción del entorno, el balance entre los recursos y los requisitos, la firmeza de las instrucciones, el apoyo personalizado y la estructuración del colectivo, etc.), estas invariantes no tienen “contenidos universales” y no permiten discernir entre preparar una obra de teatro sobre Galileo, montar una maqueta de una ciudad romana o lanzarse a crear un periódico electrónico... Por ello, si queremos desarrollar una innovación pedagógica que sea, a la vez, una forma de hacer progresar a los alumnos y de que “el sistema” avance, es necesaria la distinción entre las invariantes (que desarrollan “técnicas” y pueden transmitirse bajo algunas condiciones) y aquello que se tenga que inventar localmente en función de las especificidades, de las personas y de los recursos. Este equilibrio es difícil de realizar e implica que haya un seguimiento de los equipos y una formación bien clara sobre todo esto en las instituciones por parte de los mismos educadores.

Hay que tener en cuenta que los docentes hablan muy poco entre ellos de sus prácticas pedagógicas; la mayoría de las reuniones son esencialmente “institucionales” y tratan sobre problemas de organización. El cara a cara pedagógico sigue siendo un ámbito privado en el imaginario colectivo de los educadores: uno no desvela ni sus problemas ni sus soluciones a los compañeros. Y esto constituye un obstáculo considerable para la verdadera innovación.

Por otro lado, muchos de los especialistas dudan a “lanzarse” y muchas “innovaciones” se estancan rápidamente cuando nos damos cuenta, de repente, de que hay que terminar el programa y de que estamos asumiendo riesgos ante la institución... Sin embargo, debemos relativizar estas inquietudes: por un lado, como dice Bernard Charlot (profesor emérito en ciencias de la educación en la universidad de Paris-8), «toda innovación da siempre sus frutos», ya que estimula tanto a maestros como a estudiantes, crea una dinámica y da más resultados positivos... incluso si no son siempre los que la institución espera. Por otro lado, por qué no debemos resignarnos a la paradoja inverosímil de que la misma institución infunda respeto a los “innovadores”: de hecho, aunque los anime oficialmente, les exige una participación y una tasa de éxito muy superiores a la de las prácticas corrientes: si no innovas nada, (casi) nunca se te pide que pases cuentas; si innovas, debes evidenciar tus resultados constantemente.

Por este motivo, la incitación a la innovación no constituye una política. Si realmente queremos innovaciones que hagan progresar las escuelas, es necesario que la institución asuma responsabilidades. Que se posicione claramente sobre sus fines y que no se contente en transformar en tótems sus herramientas. Debe hacer que los sistemas de evaluación sean coherentes con los proyectos que promueve porque los profesores siempre emplean las prácticas que permiten satisfacer los criterios institucionales de evaluación y, cuando se modifica la naturaleza de las evaluaciones, las prácticas evolucionan siempre en consecuencia: una evaluación que haga hincapié en la investigación, la creatividad y a la interdisciplinariedad conducirá, evidentemente, a innovaciones en esta dirección. También es necesario, por supuesto, que la institución guíe a los equipos de innovadores, pero, en vez de poner a inspectores o a investigadores en un puesto superior a ellos, deben recurrir al desarrollo de la exigencia mutua, a la interacción entre compañeros e instituciones, a la participación de docentes innovadores en investigaciones universitarias, a la formación continua en las instituciones, etc. Y, finalmente, creo que la insti-

tución debería identificar estos “marcos estructurantes” que fomentan la innovación así como incitar las “llamadas a proyectos” a voluntarios en esta línea: de esta forma, por ejemplo, estoy convencido de que realizar una convocatoria de proyecto para desarrollar las clases de diferentes edades (a lo que yo me refiero en mis obras como “clases verticales”) tanto en primaria y secundaria como en la post obligatoria, sería un mecanismo especialmente valioso para alentar las iniciativas que rompen barreras, desarrollar la cooperación entre estudiantes y educarlos en la autonomía, fomentar un uso creativo de la tecnología, etc.

En resumen, a mi parecer, la clave del problema se encuentra en la capacidad de la institución para desarrollar estrategias de innovación con objetivos precisos y con un seguimiento indulgente y riguroso a la vez. Ya que, lejos de ir hacia la privatización que algunos temen, la innovación así concebida invertiría la situación grotesca y causante de injusticias que vivimos hoy en día. De hecho, el sistema escolar, tal y como lo conocemos, es jacobino en las modalidades y girondino en las finalidades: de allí que “respetemos” las normas administrativas, podamos permitirnos casi cualquier política educativa, ultra selectiva o democratizadora, sin que se nos cuestione lo más mínimo... Por el contrario, lo que necesitamos es un sistema escolar jacobino en sus finalidades –con un pliego de condiciones que sea preciso en la definición de estos últimos– y girondino en las modalidades, para responsabilizar a los autores y permitir que todos los estudiantes –y no solamente algunos privilegiados– se beneficien de dinámicas sólidas que les permitan involucrarse lo mejor posible en el aprendizaje.

2. Innovar en el servicio público: ¿el camino de un luchador?

La señal de una nueva alianza política está emergiendo, entre el liberalismo y la innovación: el “servicio público” está considerado claramente como una “red social” indispensable, pero es en los márgenes o en el exterior donde identificamos, encontramos y apoyamos a aquellos y aquellas que hacen progresar al sistema y preparan el futuro.

De hecho, la historia de la pedagogía nos muestra que no siempre es incorrecto... incluso si Jules Ferry y Ferdinand Buisson o bien Jean Zay han podido demostrar que lo contrario era posible. Pero también es signo de una renuncia terrible y de un grave peligro para el futuro. Renuncia a

CAPÍTULO 3

LIDERAZGO DE LA MEJORA Y LA INNOVACIÓN EN LAS ESCUELAS Y EN LOS SISTEMAS ESCOLARES: EVIDENCIA E IMPLICACIONES PARA LAS POLÍTICAS Y LAS PRÁCTICAS

*Toby Greany
University of Nottingham*

Introducción

Este capítulo se centra en el papel del liderazgo educativo en torno a la mejora y la innovación en las escuelas. El foco de atención se establece en el liderazgo a nivel escolar en el contexto de los debates y testimonios actuales en la administración de los sistemas escolares, argumentando que los responsables políticos de todo el mundo están buscando estrategias de mejora e innovación paralelamente, a menudo ejerciendo presiones poco realistas en los líderes escolares y planteándoles disyuntivas poco razonables mientras estos armonizan las necesidades de sus escuelas con las necesidades de los alumnos y las comunidades. Se examinan brevemente las formas en las que los sistemas escolares trabajan para la capacitación de los líderes, como por ejemplo a través de programas y formaciones de desarrollo de liderazgo, y se analizan algunos de los desafíos conceptuales y prácticos asociados a dichas iniciativas. Sostiene que los responsables políticos han tendido a centrarse en la mejora a expensas de la innovación, por ejemplo, intentando controlar las escuelas a través de sistemas de rendición de cuentas diseñados de forma centralizada. Las reformas basadas en el mercado de algunos sistemas han intentado incentivar la innovación, pero existen pruebas limitadas de que esto haya ocurrido y, a su vez, hay pruebas más sólidas de que los mercados conducen a una mayor estratificación e inequidad entre las escuelas (Lubienski,

2009; Waslander *et al.*, 2010). El capítulo concluye sugiriendo que los responsables políticos y los profesionales deberían buscar cómo equilibrar la mejora y la innovación equipando y apoyando a los líderes escolares para liderar escuelas que operen como organizaciones de aprendizaje.

El capítulo complementa dos artículos anteriores del autor. El primero (Greany, 2016) exploró los factores que inciden en la innovación en el conjunto de un sistema escolar y concluyó que: en primer lugar, la innovación es arriesgada y exigente para las escuelas y por ello requiere responsables políticos y líderes que apoyen a aquellos que tomen los riesgos adecuados y que acepten que algunas de estas innovaciones fracasarán; en segundo lugar, la creciente autonomía escolar por sí sola no conduce a una innovación sistémica y puede impactar negativamente en la equidad; y, en tercer lugar, un cambio en todo el sistema requiere una formación sostenida de la capacidad dentro de un marco basado en valores que permita la intervención local y la adaptación. El segundo artículo (Greany y Maxwell, 2018) se basa en los resultados de un análisis de los proyectos colaborativos de Investigación y Desarrollo (I+D) realizados por escuelas de Inglaterra y en un examen general de la eficacia del Desarrollo y Aprendizaje Profesional Continuo para profesores. Se concluye que una I+D bien estructurada en la educación escolar puede apoyar una mejora basada en información comprobada y aumentar la implicación en el cambio de los profesores que participan, pero que a la mayoría de las escuelas les cuesta sintetizar y movilizar el aprendizaje que emerge de estos pequeños proyectos de manera que todo el cuerpo de profesores se beneficie de los mismos. También argumenta que los profesores impulsores involucrados en proyectos I+D deberían obtener ayudas para activar sus nuevos conocimientos concediéndoles un papel en la dirección de programas de desarrollo profesional inter-escolares bien diseñados y basados en los resultados de los proyectos de I+D.

Este capítulo se basa en estos estudios y publicaciones previos además de en un análisis de bibliografía relevante. Se realizó una búsqueda en 60 bases de datos diferentes utilizando la Meta-Lib de la UCL (University College London), con palabras clave relacionadas con el liderazgo escolar, el desarrollo del liderazgo, la gobernanza del sistema y la innovación escolar. Algunos artículos significativos fueron extraídos y analizados basándose en su pertinencia con los temas del artículo y la calidad de sus correspondientes investigaciones. Este capítulo trata de sintetizar el trabajo procedente de diversos ámbitos y, por eso, se apoya en diferentes

perspectivas teóricas, incluyendo la mejora, la efectividad y el liderazgo escolar, además de las teorías de gobernanza y complejidad, y el trabajo en el aprendizaje organizativo, las organizaciones de aprendizaje y la movilización del conocimiento.

1. Mejora e innovación en los sistemas escolares: implicaciones para la gobernanza y el liderazgo

La calidad escolar ha adquirido mayor importancia entre los responsables políticos de todo el mundo en los últimos años como resultado de dos conjuntos de factores interrelacionados

En primer lugar, la globalización ha dado lugar a una visión de capacitación y productividad como un impulsor fundamental de la competitividad económica nacional (Hanushek y Woessmann, 2008). Este enfoque del capital humano generalmente mide y valora los niveles de habilidad y cualificación de una población enfocando así la mirada en garantizar que todos los niños alcanzan unos niveles mínimos en las asignaturas instrumentales. Al mismo tiempo, el aumento de los estudios internacionales de evaluación comparativa, como PISA, TIMSS y PIRLS, ha incrementado la concientización en relación con las diferencias en los resultados de los distintos sistemas educativos y ha aumentado el interés en la calidad educativa y los resultados (Mullis, Martin y Loveless, 2016).

En segundo lugar, los desafíos a los que se enfrenta la educación se están complejizando; se podría poner como ejemplo a las comunidades que se están volviendo más diversas cultural y lingüísticamente y a los niños y las familias adaptándose al uso de las redes sociales, creando en las escuelas la exigencia de poder atender un espectro más amplio de necesidades (OCDE, 2014, 2015). Estos retos reflejan y se hacen eco de los crecientes niveles de complejidad a los que hacen frente los líderes de todos los sectores y contextos: por ejemplo, Pillans (2015: 14) los caracteriza en términos de un mundo “VICA” –volátil, incierto, complejo y ambiguo (originalmente concebido como VUCA– *volatile, uncertain, complex and ambiguous*).

Estos dos conjuntos de elementos determinantes presentan dos retos ligeramente distintos para las políticas y las prácticas en los sistemas modernos de enseñanza.

Como respuesta al primer conjunto de factores determinantes, los responsables políticos están centrados en asegurar escuelas de alta calidad que puedan demostrar un impacto en los niveles y resultados académicos de todos los alumnos sin tener en cuenta su origen. La implicación de las escuelas y de los líderes escolares en estos sistemas es la de que estos deben demostrar una atención incansable en la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, con el rendimiento del alumno en pruebas y exámenes estandarizados como medida básica de la calidad escolar. El argumento para esta orientación hacia la mejora es que puede garantizar que las escuelas y los líderes escolares rinden cuentas dentro de un marco normativo basado en estándares (Robinson, 2017).

Al mismo tiempo, los responsables políticos también deben responder al segundo conjunto de elementos determinantes que, generalmente, requiere unas respuestas mucho más flexibles y contextualmente adecuadas por parte de las escuelas —es decir, un enfoque en la innovación (OCDE, 2015a)—. Por ejemplo, los responsables políticos esperan que todas las escuelas contribuyan a la inclusión, la equidad y la movilidad social atendiendo a los requerimientos de los alumnos con necesidades especiales y acelerando el progreso para los más desfavorecidos, pero reconocen que diferentes escuelas en diferentes contextos necesitarán abordar estos retos de maneras distintas (OCDE, 2012). También se les pide a muchas escuelas que aborden nuevos retos, por ejemplo, en relación con los crecientes problemas de salud mental y concernientes a aspectos sobre el bienestar de los alumnos, o que desarrollen la ciudadanía y protejan a los niños en riesgo de radicalización en el contexto de la «lucha contra el terrorismo» global (Riley, 2016). En muchos sistemas, también se está alentando a las escuelas para que adapten sus planes de estudio y sus modelos pedagógicos con el objetivo de maximizar el potencial de las nuevas tecnologías y atender la necesidad de desarrollar las nuevas habilidades y competencias del siglo XXI, las cuales cada vez se consideran más importantes para el empleo y la vida moderna como, por ejemplo, la creatividad, el trabajo en equipo y la resolución de problemas (OCDE, 2018; Pellegrino y Hilton, 2012).

Lo que parece estar claro es que los dos factores determinantes deben ser abordados conjuntamente si los sistemas escolares financiados con fondos públicos quieren garantizar su legitimidad a largo plazo (DiMaggio y Powell, 1983). Esto significa que las escuelas y los sistemas escolares deben ser eficaces en la mejora y en la innovación al mismo

tiempo, definiéndose la mejora en términos de «obtener mejores resultados en relación con la métrica estandarizada» y la innovación en términos de «hacer las cosas de manera diferente para hacerlas mejor» (ver Greany, 2016 para una exposición más amplia de estos términos). El enfoque en la mejora es necesario desde una perspectiva de equidad y responsabilidad: para garantizar que cada niño reciba un nivel mínimo de educación y desarrolle las habilidades y las cualificaciones básicas que le permitirán tener éxito en la vida y en el trabajo. No obstante, un enfoque en la mejora demasiado rígido evaluado mediante resultados estandarizados y planteamientos basados en la rendición de cuentas podría ser inflexible si significase que el cambio tuviese que ser iniciado desde arriba hacia abajo, o si hiciese que las escuelas estrechasen su enfoque en las exigencias de rendición de cuentas a expensas de una respuesta más flexible a los problemas contextuales: por tanto, los sistemas escolares también deben centrarse en la innovación, incluyendo la innovación local por parte de escuelas particulares y las localidades al mismo tiempo.

Esto no significa que los modelos de mejora e innovación estén siempre en tensión: por ejemplo, las iniciativas de mejora se centran con frecuencia en innovaciones existentes y demostradas (“lo que funciona”) por todo sistema más amplio (Slavin *et al.*, 2013). Sin embargo, la necesidad de centrarse en la mejora y la innovación de forma simultánea puede crear tensiones y paradojas tanto para las políticas como para las prácticas. Un enfoque en la mejora requerirá inevitablemente cierto nivel de estandarización relacionado con la medición del rendimiento que todas las escuelas deben cumplir; mientras que un enfoque en la innovación sugiere la necesidad de alejarse de esa estandarización para dejar que emerjan estrategias más diversas.

No hay una solución sencilla o única sobre cómo armonizar la necesidad de mejora e innovación en todos los sistemas escolares y está claro que cada sistema necesitará desarrollar un enfoque propio que sea contextualmente adecuado. Muchos de los diferentes enfoques de las reformas que han sido propuestos y aplicados por todo el mundo en los últimos años, como la *deliverology* (Barber, 2015), “lo que funciona” (Fashola y Slavin, 1997), la *reforma tri-nivel* (Levin, 2008) y la “ciencia de la mejora” (Bryk *et al.*, 2015), pueden ser vistos como intentos de resolver este dilema. A pesar de estos intentos, muchos observadores alegan que los sistemas escolares de todo el mundo se mantienen inflexibles y son demasiado dependientes de los procesos de reforma descen-

dentos (Hallgarten *et al.*, 2015; Caldwell y Spinks, 2013; Sahlberg, 2011; Fullan, 2011). Un resultado del intento de imponer una reforma descendente puede ser que los sistemas escolares se saturan (Skelcher, 2000) a medida que buscan abordar múltiples prioridades al mismo tiempo. Otros observadores destacan el auge del neoliberalismo y las maneras en las que el estado central se está extenuando, acudiendo a empresarios del sector privado y voluntario en busca de ideas y de capacidad, lo cual suscita preocupación con respecto a la equidad y a la justicia social (Ball, 2011).

La teoría de la gobernanza ofrece una manera de reorientar estos debates y evaluar las formas en las que las estructuras normativas y los organismos de liderazgo interactúan en sistemas de educación complejos (Bevir, 2011; Jessop, 2011). Por un lado, está claro que muchos gobiernos tienen crecientes expectativas jerárquicas en relación con el rendimiento escolar como forma de impulsar la mejora, por ejemplo, a través de la introducción de pruebas nacionales estandarizadas y modelos de rendición de cuentas que supervisen e intervengan cuando las escuelas demuestran un bajo rendimiento. Muchos gobiernos también cuentan con mecanismos jerárquicos, como incentivos de financiación y el apoyo burocrático para fomentar la innovación en áreas definidas, como la adopción de nuevas tecnologías o nuevos modelos de currículos por parte de las escuelas. Algunos sistemas también han aplicado mecanismos basados en el mercado, introduciendo, por ejemplo, nuevos tipos de escuelas y aumentando la libre elección de las familias con la esperanza de que las presiones competitivas impulsen de forma simultánea tanto la innovación/capacidad de respuesta como la mejora de la calidad. Mientras tanto, algunos sistemas también están trabajando para promover la innovación “ascendente”, por ejemplo, a través de redes inter-escolares y de mejores formas de definir y compartir prácticas basadas en pruebas (Greany, 2016). En la práctica, muchos sistemas están combinando estas tres formas de coordinación (jerárquica, basada en el mercado y basada en las redes) a la vez que intentan conseguir los resultados deseados (Greany y Higham, 2018).

Estos avances conllevan tres implicaciones:

1. Muchos sistemas están reduciendo las formas tradicionales de control jerárquico de las escuelas, por ejemplo, a través de autoridades educativas de distrito y locales a la vez que están aumentando la autonomía a nivel escolar y la rendición de cuentas vertical (Suggett, 2015). Este enfoque refleja la evidencia de que la auto-

CAPÍTULO 4

INNOVACIÓN Y EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTOS DE TRANSFORMACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Joan Mateo
Universidad de Barcelona

Introducción

Posiblemente, la característica más propia del innovador es la capacidad de imaginar escenarios de futuro. Sin embargo, los agentes que operan en el sistema, para diseñarlos y sobre todo para construirlos precisan demostrar una importante capacidad de gestión. Todo ello nos conduce a no poder ignorar que la naturaleza de la gestión en general y la educativa en particular han evolucionado drásticamente en las últimas décadas. A la gestión fundamentada en la planificación y el control le ha sucedido la basada en el análisis de la información, la valoración y la construcción del pensamiento estratégico. La gestión piramidal ha sido, poco a poco, sustituida por la transversal, donde la comunicación y la participación son los ejes sobre los que discurre la información y la toma de decisiones y no el clásico ordeno y mando.

En nuestro capítulo, hemos tratado de aceptar estos principios y plasmarlos a través de indagar en la relación entre innovación y evaluación. Para nosotros y, tal como señalamos en el epígrafe de inicio, constituyen los instrumentos que subyacen en la base del cambio en los sistemas educativos. Pero la mirada sobre ambos debe ser necesariamente conjunta, no puede haber innovación sin evaluación, de intentarlo esta sería ciega; pero tampoco la evaluación puede pensarse por separado de la innovación, conviene diseñarla específicamente para poder capturar y valorar el enorme dinamismo de los sistemas, justamente cuando se sitúan en un proceso de transformación.

Así, en el transcurso de nuestro escrito, presentamos en primer lugar las características de la innovación desde la perspectiva del cambio y, posteriormente, las de la evaluación desde su aportación a la construcción del pensamiento estratégico. A continuación, pasamos al análisis conjunto del binomio innovación-evaluación entendiendo que su estudio se ha de llevar a cabo de forma simultánea, si queremos verdaderamente capturar la esencia de los principios que nos han de conducir a la gestión del cambio y a la producción de la transformación profunda de los sistemas educativos. Finalmente, definimos los procesos que nos han de permitir viabilizar la acción conjunta de la innovación y la evaluación.

1. Innovación y procesos de cambio

En su visión más actual, la educación es vista como el gran fundamento de las sociedades cultas y prósperas. Al mismo tiempo crece la sensación que la práctica educativa, en este inicio del siglo XXI, no se corresponde con las necesidades reales de las sociedades en general y de los estudiantes en particular, especialmente desde la perspectiva que se han de proyectar de cara al futuro y prepararse para transitar en una sociedad compleja, cambiante e incierta. La sensación que prevalece es que la escuela sigue manteniendo estructuras, modelos y prácticas orientados a preparar más para la Academia que para la vida.

En este contexto, la innovación aparece como el elemento emergente más potente y sugeridor del relato educativo moderno. Una nueva mirada educativa es percibida como absolutamente necesaria para seducir a los estudiantes y conseguir su implicación para que sean capaces de cubrir simultáneamente sus necesidades y las exigencias del mundo contemporáneo y poder, en definitiva, afrontar con capacidad de éxito los nuevos retos.

La innovación es la clave en el proceso de repensar como han de evolucionar los sistemas educativos y la práctica pedagógica en el futuro más inmediato y establecer qué es lo que tendríamos que ofrecer a los estudiantes y a la sociedad para lograr su plena realización (Barber, Donnelly y Rizvi, 2012).

Con todo, no se ha de confundir el carácter que ha de mostrar la innovación educativa en el siglo XXI con la de otros momentos innovadores del pasado. En esta ocasión, la innovación constituye una acción sistemática y sistémica de carácter global, que compromete al conjunto del sis-

tema y a la totalidad de la comunidad educativa. O, como muy bien señala Lyn (1997, p. 47) cuando tratando de establecer la naturaleza íntima del nuevo planteamiento, nos dice: «La innovación implica una transformación fundamental, original y disruptiva de las tareas más nucleares de una organización. La innovación, si quiere constituirse como tal, deberá socavar profundamente las estructuras transformándolas permanentemente».

Esta perspectiva implica aceptar que la innovación no puede constituir un fenómeno aislado, desconectado del entorno o que implique simplemente la introducción de meros cambios metodológicos. No nos podemos quedar en la simple liturgia innovadora, sino que convendrá ser ambiciosos y modificar los objetivos más relevantes del sistema educativo y, consecuentemente, la propia cosmovisión de la educación. La innovación, en definitiva, trata de transformar en profundidad los sistemas educativos y, con ellos, la naturaleza de la escolarización y la propia práctica escolar.

Hemos de señalar, sin embargo, el peligro evidente de pensar que los cambios sociales y educativos más importantes del futuro los producirá la tecnología por sí sola, como una consecuencia lógica de su propio desarrollo. Cometeríamos un grave error, creyendo que únicamente con la interacción entre tecnologías y de estas con el pensamiento avanzado seremos capaces de crear verdadera innovación.

En la práctica docente, la innovación educativa incluye desde sencillas, pero no por ello simples, mejoras escolares, llevadas a término, muchas veces, en contextos vulnerables, con escasez de medios y exceso de generosidad e inteligencia, hasta aproximaciones profundamente sofisticadas, realizadas por potentes equipos de investigadores y que rompen esquemas respecto, por poner algún ejemplo, de cómo se gestiona la escolarización o cómo se producen los aprendizajes más complejos. En uno y otro caso, lo importante es cómo se interiorizan en el pensamiento docente, en qué medida transforman la práctica, se incorporan al relato de cambio de la escuela, se comparten con otros centros, se genera interacción con otras experiencias y, en definitiva, se convierten en cultura profesional.

Con todo y, a pesar de que la innovación constituye, en este momento, una práctica emergente, es obvio que no se trata de un fenómeno nuevo. La educación siempre ha estado inmersa en procesos cíclicos en los cuales se han concentrado muchos esfuerzos en tratar de mejorar la eficiencia en el mundo escolar e introducir nuevos relatos pedagógicos.

Lo que marca la diferencia entre el momento actual y los anteriores es el carácter holístico que impregna la innovación moderna, que implica necesariamente la generación de sinergias entre todos los factores que operan en un sistema educativo, que compromete a todos los agentes que participan y que construye y orienta su acción a partir de la asociación absolutamente intrínseca entre los procesos de innovación y evaluación.

La innovación moderna no puede ser, en ningún caso, la simple aplicación de ideas sobre problemas educativos previamente definidos. Los procesos de innovación en el siglo XXI han de estar íntimamente relacionados con los procesos de cambio, sociales, personales, institucionales y culturales.

Tal como señala Hannon (2009, p.1), «Las reformas en la escuela actual y los esfuerzos de mejora resultan del todo inadecuados a la escala de aquello que necesita realmente la gente joven para prepararse para vivir correctamente y de manera sostenible en nuestro planeta en el marco de la nueva centuria. Cualquier nuevo paradigma para la educación deberá afrontar la transformación holística del conjunto de todas las instituciones y en todos sus niveles».

2. La evaluación educativa. Una mirada estratégica

En su acepción más actualizada, la evaluación educativa supone una forma específica de conocer y de relacionarse con la realidad, en nuestro caso, la educativa, para tratar de conocerla en profundidad y orientar su proceso de construcción, favoreciendo cambios y mejoras.

En definitiva, se trata de una praxis transformadora que, por tal de incidir en profundidad, necesita activar, como pasa también con la innovación, los resortes culturales, personales, sociales, institucionales y políticos más relevantes de los contextos en los cuales actúa.

Habitualmente, la hemos definido como un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención con relevancia educativa (Mateo, 1998). A esta definición, ya clásica, se añade que este proceso ha de ir necesariamente asociado al de toma de decisiones, encaminado a la mejora o a la optimización del sujeto, objeto o intervención evaluados. Sin embargo, esta definición resulta manifiestamente insuficiente en la actualidad, es eminentemente descriptiva, técnica y muy estática. Convendrá matizarla si queremos capturar el dinamismo de la realidad actual y la multitud y

variedad de relaciones implicadas en los fenómenos educativos. Aproximarse al conocimiento y a la práctica evaluadora en el mundo de la educación, supone hacerlo sobre una realidad que participa de las mismas incertidumbres, cambios y escisiones que se registran en la ciencia educativa.

Todo ello confiere a la evaluación un carácter muy complejo en la medida que ha de desarrollarse simultáneamente en su dimensión teórica y en la práctica, en los terrenos poco firmes y llenos de caminos y vericuetos de la acción educativa y del cambio social.

Desde la perspectiva metodológica, en la evaluación, se dan cita conjunta los principios de la investigación, de la construcción de instrumentos de recogida de información y de la medición educativa. Con todo, la evaluación sobrepasa la mirada individual respecto de cada una de estas actividades y acaba constituyendo un universo por sí misma, actúa desde su propia lógica y desarrolla una de las actividades de mayor trascendencia e influencia en la vida social, cultural y educativa.

Su desarrollo resulta fundamental para la mejora y la innovación de todos los ámbitos educativos: sistemas, programas, servicios, profesores, alumnos, etc. Es desde la evaluación que se confiere sentido y significado a la medida educativa, a la recogida de información y al tipo de construcción científica que se pretende conseguir, y no al contrario.

Todos y cada uno de estos procesos, si quieren ser verdaderamente relevantes, se han de sumergir en la lógica de la evaluación y convertirse en deudores conceptuales de la misma. Con esto, simplemente queremos remarcar el carácter instrumental y subsidiario de estas actividades respecto del núcleo central de este universo al que hacemos referencia, el universo evaluador, y que todos estos elementos han de girar alrededor de un proceso con personalidad propia: el proceso de construcción del conocimiento evaluador.

En este marco conceptual que hemos dibujado es donde deberemos enfatizar el lazo profundo que existe entre la naturaleza de la evaluación y su correspondencia con las características técnicas específicas, que con vendrá aplicar en su diseño y construcción, hacemos referencia a la necesidad de respetar y considerar que de la evaluación también surge un tipo específico de conocimiento muy trascendental: el axiológico (Rul, 1992).

Desde esta mirada, evaluar supone siempre el acto de establecer el valor de algo y para conseguirlo no basta con la simple recogida de información evaluadora o con su análisis estadístico basado fundamentalmente en la disección numérica. Tendremos, sobre todo, que interpretar

la información, ejercer una acción crítica sobre ella, buscar referentes, contextualizarla, analizar alternativas, ofrecer visiones no simplificadas de las innovaciones evaluadas, etc. Evaluar implicará, por encima de todo, la creación de una cultura evaluativa donde ubicar adecuadamente esta nueva forma de conocimiento.

Con todo lo hasta aquí comentado, no se nos escapa el acto de poder que implica la asignación de valor sobre las cosas, los hechos o las intervenciones. La evaluación legitima ciertos tipos de prácticas educativas frente a otras y discrimina, consecuentemente, lo que tendrá reconocimiento social y educativo respecto de lo que no recibirá ninguna o muy poca consideración en el futuro más inmediato.

Desde la evaluación se orienta la actividad educativa de tal forma y manera que, si no se actúa con responsabilidad, se puede pervertir el objetivo básico de la acción evaluativa y más que orientar para la mejor elección del camino a seguir, lo que estaremos haciendo será condicionar al conjunto de la comunidad educativa. Sin lugar a dudas, la evaluación ejerce su influencia desde el mismo momento en que se focaliza y determina los elementos y los objetos sobre los cuales ejercerá su actividad.

Consecuentemente, a la complejidad de la acción evaluadora deberemos añadir la importante cuota de responsabilidad que lleva asociada su propio ejercicio y que, tal como señala Kvale (1990), adquiere irremisiblemente connotaciones de acto de poder.

Estableciendo un cierto paralelismo con Yuval Noah (2016), cuando en *Homo deus. Una breve historia del mañana* manifiesta su gran preocupación por lo que se puede producir en el futuro, por la posibilidad de que la inteligencia y la consciencia puedan definitivamente desarrollarse por separado con la eclosión de la inteligencia artificial.

El conocimiento evaluador y el axiológico también han sufrido periodos en los que se ha intentado entender su evolución por separado. La axiología es la consciencia de la evaluación, es el faro que debe iluminarla y es también la legitimadora del diseño global de cualquiera de sus procesos.

3. Nuevas tendencias en evaluación. Aproximaciones para el estudio en situaciones de cambio e innovación.

Tradicionalmente, la evaluación ha estado conceptualizada como un proceso de carácter lineal y, en el marco de este proceso, son las caracte-

rísticas del programa a evaluar las que determinan formalmente el diseño y la metodología a emplear. Todo ello presupone una mirada estática y predeterminada del fenómeno educativo, que no está en absoluto alineada con los procesos innovadores emergentes y que ha visto claramente desdibujada sus posibilidades de aplicación.

Llegados a este punto, convendrá incluir algunas reflexiones respecto de los nuevos planteamientos evaluadores emergentes y de las teorías fundamentales que los sustentan. Desde ellos surgen nuevas formas de entender la evaluación, muy especialmente adecuadas cuando esta se ha de aplicar a la innovación que, por su carácter singular y dinámico, exige la aplicación de nuevas lógicas en la ejecución y análisis de sus procesos. En este contexto es donde aparece la denominada *evaluación de desarrollo* como una nueva aproximación al estudio de la práctica educativa en situaciones de cambio e innovación.

3.1. *Evaluación de desarrollo*

En el contexto educativo descrito es donde aparece la denominada *evaluación de desarrollo* modelo que supone no solo una clara extensión, sino posiblemente una superación del clásico binomio evaluación formativa/sumativa, que ponía el énfasis bien fuera en el proceso o en los resultados. Esta nueva formulación exige la aplicación de nuevas lógicas y es especialmente efectiva en el estudio de la práctica docente en situaciones de innovación y de cambio.

Patton (2011, p.28), describe la evaluación de desarrollo, como intencionalmente diseñada para evaluar los fenómenos educativos en el contexto de las sociedades modernas, caracterizadas por la incertidumbre y la complejidad y supone *focalizar y usar la evaluación considerando simultáneamente tanto el camino como la destinación*, ya que únicamente tenemos certezas sobre el origen del fenómeno. Analiza la situación a medida que se va desarrollando mediante procesos de análisis rigurosos, pero con la clara intención de usar los datos de manera comprensiva para informar sobre las claves de la producción de la mejora de la calidad a evaluar y hacerlo en el contexto de su propio proceso.

Desde esta perspectiva, se concibe la evaluación como un proceso en sí mismo dinámico y flexible y específico para cada uno de los contextos en los que actúa y que involucra activamente a todos los agentes que operan