

¿CÓMO PROMOVER LA INNOVACIÓN EN LAS ESCUELAS Y ENTRE LOS MAESTROS?*

Introducción

El presente documento está destinado a ser compartido con los maestros de educación básica del sistema educativo nacional. Quizá lo consideren adecuado para ser discutido en el Consejo Técnico de su escuela. En este documento se exponen algunas consideraciones sobre la innovación en la educación básica. No es un tratado sobre el tema; tampoco constituye una exposición académica rigurosa; su intención es servir como punto de partida para reflexionar y discutir sobre la importancia de los procesos de innovación en las escuelas.

¿Por qué innovar?

La educación básica del país, en términos generales, adolece de problemas de eficiencia, eficacia, relevancia y equidad. A veces se aducen indicadores o datos estadísticos preocupantes sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos, el desempeño de los maestros, las deficiencias estructurales del sistema escolar u otros aspectos. También suele haber consenso en algunas causas de estas situaciones, tanto internas como externas al sistema escolar. Es deseable emprender o apoyar proyectos bien diseñados y factibles que contribuyan a resolver esos problemas. Tales proyectos pueden referirse tanto a las causas internas como a las externas; por ahora asumamos que las innovaciones que interesa discutir se identifican con esos proyectos que estarían orientados a que el sistema escolar cumpliera mejor sus fines con eficiencia, eficacia, relevancia y equidad.

Las situaciones de cada estado de la República son diferentes; también lo son las de los municipios y localidades al interior de cada entidad. Esto dificulta hablar de una manera general de las innovaciones necesarias y de sus características, condiciones de éxito o procesos. La discusión deberá darse con las autoridades, los maestros y grupos técnicos de cada entidad.

* Documento elaborado en la asesoría del Secretario de Educación Pública por *Pablo Latapí, Javier Olmedo, Lorenza Villa Lever, Felipe Sánchez Gamper y Marco A. Delgado.*

El nuevo ordenamiento general de la educación básica y normal obliga a reflexionar sobre las atribuciones y responsabilidades de la SEP y de los gobiernos estatales y municipales respecto a las innovaciones educativas. En algunos temas todavía no se conocen bien las implicaciones de la Ley General de Educación para todos los tipos de innovación que se puedan imaginar. El hecho de que la Ley reserve la “normatividad” a la Federación o de que sólo mencione explícitamente algunas atribuciones de los estados (como la de proponer contenidos curriculares regionales), de ninguna manera significa que los estados no puedan innovar en muchos campos de sus sistemas escolares; de hecho lo están haciendo y pueden hacerlo aún más. Importa, pues, deslindar atribuciones.

Lo más importante es saber detectar e identificar las innovaciones que se están produciendo espontáneamente en la práctica educativa. Esas innovaciones manifiestan la vitalidad de los agentes educativos: a los maestros les corresponde imaginarlas y realizarlas, a los Consejos Técnicos discutirlos, a las autoridades alentarlos, apoyarlos y contribuir a que se difundan, siguiendo una dinámica de “abajo hacia arriba”.

La responsabilidad de impulsar innovaciones adecuadas para que la educación básica cumpla cada vez mejor sus objetivos es compartida por la SEP y las autoridades estatales y municipales. Qué autoridad tenga la atribución en cada caso dependerá del tipo de innovación; habrá también campos en que los esfuerzos locales, estatales y federales deben ser complementarios.

Las innovaciones que más nos interesan en este documento son aquellas que se refieren directamente al proceso educativo (no las propiamente administrativas u organizativas). Son también las más difíciles de lograr porque la educación es eminentemente cualitativa y depende en gran parte de la calidad humana de los maestros, de sus motivaciones, capacidades y percepciones, y de la manera como se relacionan con otros maestros, los niños y jóvenes que son sus alumnos y sus familias.

La innovación educativa

Ha sido objeto de muchos estudios, sobre todo en los últimos veinte años; se la ha evaluado empíricamente y se ha llegado a conformar todo un cuerpo de conceptos teóricos y metodológicos que se encuentra en las bibliografías especializadas. Aquí se ofrecen, muy brevemente, algunas nociones sobre tres aspectos fundamentales; la definición de lo que es la innovación y sus características, las condiciones de su éxito y las condiciones de resistencia que enfrenta.

¿Qué es una innovación?

Una innovación en educación es un mejoramiento medible o evaluable, que sea fruto de un proceso deliberado y logre mantenerse durante un cierto tiempo. Debe orientarse al logro de los objetivos del sistema educativo e implica siempre una manera diferente de organizar y utilizar los recursos humanos y materiales que se aplican en el proceso de enseñanza.

Los campos en los que es posible promover innovaciones son múltiples: puede ser la estructura y organización del sistema, su administración, planeación, supervisión o evaluación; ciertamente las que más interesan aquí son las que versan sobre el proceso educativo mismo y se orientan a elevar la calidad de la educación, pero esto no significa que se trate de acciones únicamente técnicas o pedagógicas. De hecho todo cambio educativo implica componentes políticos que sustentan, condicionan o acompañan los componentes técnicos. Como en todo esfuerzo de reforma que involucre a un grupo humano, se requieren negociaciones, aceptaciones, convencimientos, apoyos y consensos.

Los investigadores han estudiado cuáles son las fuentes de innovación y la manera con que éstas brotan y se difunden. Entre las fuentes sobresalen dos: la decisión política que obedece a la comprobación de deficiencias en la operación de las escuelas, y la energía creativa de los agentes educativos mismos que desean resolver problemas o simplemente mejorar su propio desempeño.

Condiciones del éxito

De la observación sistemática de muchas innovaciones se ha podido inferir cuáles son las condiciones del éxito y, por otra parte cuáles son los factores de resistencia que las dificultan o las hacen fracasar.¹

Las variables de éxito pueden pertenecer a tres categorías, según sean inherentes a la innovación misma, a la situación institucional en que se desarrolla, o al ambiente.²

Entre las variables de éxito inherentes a la innovación misma se ubican los siguientes factores:

- La calidad de la innovación, es decir, su relevancia para la educación, su consistencia interna, su convalidación empírica y su fiabilidad.
- Su divisibilidad, o sea que no implique una actitud de “todo o nada” sino acciones de riesgo dimensionado.
- Su claridad, en sus fines, métodos y procedimientos de evaluación; esto implica que la innovación esté adecuadamente planificada, aunque con flexibilidad.
- Su comunicabilidad.
- Su costo asequible.

Además -y como una condición determinante- hay que mencionar la participación de los maestros y de su cuerpo colegiado, en el diseño de la innovación o, al menos, el hecho de que se la apropien como una realización suya y no impuesta por otros. Al respecto, afirma Husen:³

Hasta ahora se ha actuado sobre los educadores, o cuando mucho para ellos pero nunca con ellos. El cambio innovador y creativo debe ser introducido por una acción voluntaria y no por la propaganda de expertos o de decretos gubernamentales.

El carácter voluntario de quienes participan en la acción innovadora es, por tanto, una característica de suma importancia; ninguna autoridad puede mandar el éxito.

Por esto hemos insistido en que las mejores innovaciones son aquellas que brotan espontáneamente en la práctica educativa, que son discutidas y reflexionadas de manera colegiada y en las cuales la autoridad se limita a proporcionar los apoyos que se requieran.

Entre las variables que dependen de la situación institucional, se señalan:

- La estructura del sistema escolar, que permite y facilita esa innovación.
- El liderazgo de quienes la proponen y coordinan.
- La colegialidad y espíritu de cooperación de quienes intervienen en ella.
- El apoyo administrativo y político necesario.
- Normas grupales adecuadas, así como estándares de recompensas y sanciones adecuadas.

Finalmente, entre las variables propias del ambiente suele considerarse:

- La congruencia de la innovación con la microcultura escolar (valores, expectativas, tradiciones, etcétera).
- Un ambiente escolar favorable.
- Las características personales de los participantes.
- El apoyo de algunos maestros experimentados, o de expertos de algún centro de investigación que acompañe el proceso y ayude a evaluarlo de manera continua.

A estas variables debe añadirse, por supuesto, la del tiempo: toda innovación debe recorrer diversas etapas, tales como preparación, arranque, desarrollo y maduración y más adelante, difusión.

El tema del éxito de las innovaciones es bastante más complejo; entre otras cosas se ha estudiado el problema de “cambio de escala” que ocasiona que muchas innovaciones, exitosas en pequeña escala, fracasen cuando se intenta generalizarlas; o las relaciones entre innovaciones y las nuevas tecnologías de la informática.⁴ Aquí simplemente se han mencionado algunas de las condiciones de éxito.

Factores de resistencia

En el otro extremo, también se han investigado las resistencias a la innovación que, como puede suponerse, son de naturaleza muy variada (psicológicas, organizacionales, políticas, etcétera) Una buena sistematización de los factores de resistencia es la que propone Huberman,⁵ que aquí adaptamos y simplificamos:

Factores que bloquean el sistema escolar a influencias de cambio:

- Ciertos prejuicios frecuentes en la comunidad escolar (“no hay que experimentar con los niños” o “los externos no pueden enseñarnos nada”).
- Una centralización excesiva y rigidez administrativa.
- El exceso de trabajo de maestros y administradores.
- La falta de liderazgo e iniciativa de maestros y directores.
- La ausencia de familiaridad con la investigación educativa.
- La formación científica pobre.
- La falta de una supervisión efectiva y estimulante.

Factores que impiden que el cambio se genere dentro del sistema escolar:

- Confusión o ambigüedad en los objetivos.
- Ausencia de recompensas a la innovación.
- Tendencia al comportamiento uniforme por conveniencias gremiales o políticas. La concepción de la escuela como monopolio.
- Falta de instancias de investigación y desarrollo.
- Falta de inversión en nuevas tecnologías.
- Ausencia de evaluaciones confiables.

Factores que limitan u obstaculizan la difusión de nuevas ideas:

- Feudalismo.
- Jerarquía rígida.
- Rivalidades o envidias entre los maestros.

- Falta de procedimientos y de capacitación para los cambios.

Dado que el maestro es a la vez el principal recurso para las innovaciones en el proceso educativo y la fuente principal de las resistencias, convendría profundizar en sus características humanas, profesionales, gremiales y culturales en cuanto pueden favorecer u obstaculizar las innovaciones. Suelen mencionarse como características positivas: su ingeniosidad, su habilidad para encontrar un sistema propio de enseñanza, su compromiso con los alumnos o la confianza que le inspiren las experiencias probadas por otros colegas. En cambio, como características negativas: su búsqueda de seguridad (que a veces lo lleva hasta la angustia y el temor), la cultura autoritaria en que ha vivido y ha sido formado, su sentido de dependencia, su concepto de orden y otras.

El análisis de estas características en el contexto concreto de cada estado o región es sumamente importante para diseñar o promover innovaciones, pues de los docentes dependerá finalmente que el sistema escolar se abra a los cambios. Elsie Rockwell,⁶ refiriéndose a la situación de México, insiste en la necesidad de involucrar a los maestros en las innovaciones de manera permanente y significativa; hace notar que “el monto del financiamiento no tiene relación directa con las reformas propuestas” y que, en cambio, hay dos variables fundamentales: el apoyo administrativo sobre todo de los mandos medios, y la participación de los maestros en la definición de los componentes de la innovación que se propone. Concluye que “la promoción de proyectos pedagógicos locales, de bajo costo, en direcciones, delegaciones e instituciones educativas tiene mayor probabilidad de éxito que la generación de macroproyectos centralizados”.

Resta indicar que en México existe un caudal acumulado de experiencias innovadoras recientes que han tenido éxito en diversas escalas y contextos, aunque en muchos casos hayan sido abandonadas por diversas razones; es posible consultar su catálogo que está debidamente clasificado y documentado;⁷ otros documentos también identifican innovaciones existentes o posibles que pueden contribuir a resolver problemas específicos de la educación básica.⁸ También se recomienda consultar los 28 “estados de conocimiento” elaborados en 1993 para el II Congreso Nacional de Investigación Educativa en que se registran muchas innovaciones.

Espacios para innovar

La relectura de la Ley General de Educación desde la perspectiva de las innovaciones posibles es un ejercicio recomendable. En esta Ley sobresalen tres campos en que son posibles y necesarias muchas acciones innovadoras con el fin de que el sistema educativo cumpla cabalmente con su normatividad.

La flexibilización del sistema escolar. Este aspecto sugiere diversas innovaciones como:

- Los contenidos curriculares regionales o estatales. La organización de la escuela.
- El funcionamiento de las zonas escolares.
- La ampliación del calendario y jornada escolares más allá del mínimo establecido.
- La reorganización del tiempo de clase al interior del aula (actualmente sólo se aprovecha para enseñar y aprender un 10% ó 15% del tiempo escolar).
- La forma de relación de los supervisores con los maestros y escuelas.
- La vinculación de las escuelas secundarias con el mundo del trabajo.
- La elaboración de diagnósticos detallados para la microplaneación y su discusión con los municipios, para identificar las escuelas y localidades en donde son más agudos ciertos problemas.
- La integración experimental de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria en un currículum de 10 grados.
- Las modalidades de asignación de los maestros en función de sus características pedagógicas.

La calidad de la educación básica, que comprende aspectos como:

- La forma como los maestros programan su trabajo y preparan sus clases.
- Los sistemas de actualización.
- Las modalidades de evaluación del aprendizaje de los alumnos.
- La manera como se aprovechan los resultados de las evaluaciones (con los alumnos y sus familias) para mejorar su rendimiento.
- Los grupos remediabiles o de recuperación.
- Los procedimientos para detectar oportunamente deficiencias de la vista, oído u otras en los niños.
- Los métodos de lectura, escritura y aritmética.
- La identificación de los diversos modelos de enseñanza-aprendizaje que utilizan los maestros, para que los asuman más conscientemente.

- El liderazgo académico de los directores.
- La organización de los servicios de apoyo didáctico.
- Las modalidades de funcionamiento de las escuelas multigrado.
- La operación del Consejo Técnico en la discusión de asuntos pedagógicos.
- Las maneras alternativas de utilizar el libro de texto.
- Los concursos de diverso tipo, etcétera.

La participación de la comunidad, y especialmente de los padres de familia, en el proceso educativo, lo cual comprende:

- Los procedimientos para que los padres apoyen mejor el aprendizaje de sus hijos.
- El funcionamiento de los Consejos de Participación Social (escolares, municipales y estatales).
- Las escuelas de padres; etcétera.

La simple enumeración de estas posibilidades hace ver que, dentro de la actual normatividad que reserva a la SEP atribuciones en aspectos fundamentales, existen muchos espacios propicios a la innovación, la mayor parte de los cuales caen bajo la competencia de las autoridades estatales o municipales. Aprovechar esos espacios será ir dando contenido pedagógico a la federalización de la educación básica que hasta ahora se ha mantenido en los límites de los asuntos administrativos.

Lo primero que corresponde hacer a los Consejos Técnicos de las escuelas es revisar qué innovaciones están en marcha y entrar en contacto con sus autores y con las autoridades, para establecer la comunicación entre ellos; si la innovación es procedente, procurar apoyarla sin interferir con sus dinámicas espontáneas ni pretender controlarlas. Las mejores innovaciones son las autónomas, en las que los autores se sienten responsables, y que siguen evolucionando de acuerdo a las exigencias de su vida propia, siempre con el apoyo crítico y certero de los colegas.

Ejemplos de innovación

En este apartado se presentan dos tipos de innovación educativa: el primero obedece a una decisión política y fue realizado metódicamente por un grupo de expertos en investigación educativa que, habiendo probado su funcionalidad, dejaron en manos de la institución su manejo; el segundo es el resultado de la creatividad, experiencia y empeño de un agente educativo (una maestra), es un caso que fue registrado y difundido con cierto alcance, sin embargo no pudo localizarse un seguimiento que permitiese saber más sobre su permanencia o

desarrollo. Tras una breve presentación de ambos, se anota una serie de reflexiones sobre algunos aspectos importantes que existen entre la comunidad escolar y las innovaciones.

Primaria acelerada

El servicio *Escolarizado acelerado Primaria 9-14^º* surgió a finales de los años setenta en el marco del programa "Primaria para Todos los Niños", política educativa interesada en ampliar la cobertura de grupos marginados del Sistema Nacional de Educación; el problema -como ahora- no sólo era llegar a las comunidades en donde no había escuelas, sino también el de poder retener a quienes ya habían comenzado su educación en sitios donde sí se brinda.

El servicio fue pensado para atender a niños urbano-marginados de 9 a 14 años que no se inscribieron oportunamente o dejaron la primaria antes de concluirla; fue preparado y puesto en marcha en forma piloto por el Departamento de Investigación Educativa del Cinvestav, en el ciclo escolar 1979-80; a partir de 1981, el programa quedó a cargo de la Dirección General de Educación Primaria.

Se partió de la idea de que la deserción en estas zonas tiene como causa principal la necesidad que tienen los niños de trabajar, actividad que absorbe la mayor parte de su tiempo. Además, experimentan rechazo dentro de la escuela bien por ser más grandes que sus compañeros de aula, bien por sus condiciones sociales precarias. Estos elementos inciden en su atraso escolar.

El objetivo general del proyecto pretendía brindar atención flexible que permitiera a este grupo social iniciar o continuar sus estudios primarios, tomando en cuenta sus limitaciones de tiempo y las características de su atraso y desadaptación escolar. El servicio debía asimismo garantizar que los alumnos obtuvieran niveles de conocimiento equivalentes a la primaria ordinaria y, entre otros puntos, se propuso también promover una mejor relación entre los educandos, sus familias y comunidades.

Para lograr lo anterior se estableció un currículo compendiado y flexible planeado para cubrirse en un periodo máximo de tres años, enfatizando en el nivel inicial los procesos de lecto-escritura y matemáticas e introduciendo posteriormente las ciencias naturales y sociales. Se construyeron también materiales didácticos para niños y maestros.

Además del currículo, se flexibilizaron los procedimientos. Por ejemplo, los centros podían cambiar de local cuando la demanda era baja o se habían detectado otros alumnos potenciales en otro lugar; las sesiones abarcaban dos horas al día y los estudiantes podían escoger entre tres horarios; los grupos eran multigrado y se componían de 15 a 20 alumnos; las inscripciones estaban abiertas todo el año y los niños podían ser promovidos en cualquier momento, aunque existían dos periodos al año en que se extendía la certificación oficial; finalmente, la evaluación del alumno contemplaba la visión del maestro y la opinión del propio estudiante.

Los maestros y supervisores participantes en el proyecto eran egresados normalistas con un mínimo de tres años de experiencia y una capacitación especial que los familiarizaba con el procedimiento y los materiales.

El proyecto contó con una evaluación que comparó los resultados académicos obtenidos por los alumnos que cursaron la primaria acelerada y la ordinaria, sin que se encontraran diferencias significativas entre ambos; en otras palabras, los alumnos que egresaban de la primaria acelerada tenían conocimientos y habilidades equivalentes a quienes cursaban la primaria regular.

Amelia¹⁰

El segundo ejemplo es el resultado de la energía creativa de los agentes educativos; en este caso la experiencia fue registrada y difundida.

La autora es la profesora Amelia Casas Álvarez quien ejerció su profesión en Coahuila, primero en zonas rurales y después en la ciudad de Torreón, alrededor de los años sesenta. La maestra normalista sorprendió a supervisores y autoridades cuando casi por accidente se descubrió que en varias de las generaciones de niños de primer año atendidas por ella los niveles de deserción y repetición eran iguales o ligeramente mayores a cero; muy pocos de sus alumnos desertaban y prácticamente todos aprobaban; es decir, todos aprendían a leer, escribir y contar adaptándose exitosamente al medio escolar en ese primer año.

Amelia contaba con los conocimientos que la escuela normal le proporcionó, pero también con su experiencia, interés en los niños y ganas de sacarlos adelante. Así, inventó procedimientos para que sus alumnos pudieran desarrollar esas habilidades incluso a pesar de que algunos habían sido considerados “anormales”. Gran parte de su innovación consistió en retomar elementos de la vida cotidiana de los niños como base para que construyeran su conocimiento y perfeccionaran sus destrezas. Las actividades en el aula incluían dichos elementos como parte de sus juegos; progresivamente fueron conceptualizados y manejados satisfactoriamente en términos académicos. Por ejemplo, no esperó nunca que en la primera clase los niños aprendieran a contar, les pidió primero que hicieran colecciones de objetos como frijoles, muñequitos de plástico, bolitas de papel o canicas. Después de algunas sesiones en las que los niños jugaron con ellos, les pidió que los agruparan libremente y después según algunas de sus características, ya fuera su color, su tamaño, su textura, su uso. De esta manera, los números y su concepto fueron aprendidos por los niños no como nociones abstractas, sino por medio de la manipulación de objetos de su mundo, con los que estaban familiarizados y que formaban parte de sus juegos. La suma era también totalmente tangible para los alumnos y, ya dominada ésta, se estudiaba la resta, la multiplicación y la división, todo ello en un proceso largo, -activo y divertido las más de las veces-, marcado por el ritmo de los alumnos.

Además, las “clases” tampoco eran comenzadas el primer día. Amelia empleaba buen tiempo para que sus alumnos conocieran a sus propios compañeros, la escuela, el salón y el material que se encontraba a su disposición.

Dos cosas más deben decirse: el caso de Amelia se considera una innovación porque sus procedimientos tuvieron una cierta expansión en la zona de La Laguna, es decir, trascendieron su propia aula. Esto sucedió gracias a que ella no se encontraba sola frente al mundo; la escuela “Felipe Carrillo Puerto” de Torreón

era un ambiente integrado donde los maestros se apoyaban entre si y tenían lazos con la comunidad. En otras palabras, Amelia no era sino parte de un grupo.

Elementos para reflexionar

¿Qué puede decirse de los ejemplos?

- Ambos son innovaciones educativas que buscan mejorar la calidad de la educación frente a problemas claramente delimitados.
- Ambos aprovechan los recursos existentes utilizándolos en forma diferente y flexible.
- Ambos han sido fruto de la experiencia. Ambos pudieron demostrar su eficacia.
- Ninguna de las dos experiencias hubiera funcionado de no ser por el compromiso y el entusiasmo de los maestros que asumieron como propias las necesidades de sus alumnos.

En el primer caso fue necesario coordinar el trabajo de diferentes grupos: organizadores, investigadores, capacitadores, maestros, evaluadores; se modificó también la estructura de la primaria ordinaria reduciendo el número de años y las horas-aula para que los alumnos pudieran acceder a la escuela. Se trata de una innovación compleja. Sin embargo, un proyecto tan elaborado como éste puede perder vitalidad si no existe un espacio para que los maestros participen, opinen y desarrollen su creatividad: un espacio para hacerlo suyo.

La segunda es una innovación más “sencilla”, que no implica el trabajo de tanta gente y que no modifica la estructura del sistema educativo. Amelia no inventó procedimientos raros, complejos ni únicos, no descubrió el hilo negro; pero sí consiguió sus objetivos de forma notable. No necesitó ser investigadora ni manejar metodologías novedosas como tampoco hubo de realizar una evaluación rigurosa; en su actividad cotidiana era claro que los niños estaban desarrollando sus habilidades. Su trabajo no fue pensado para generalizarse hasta la última primaria del país; intentaba resolver sus problemas concretos. Sin embargo, el peligro aquí es que la creatividad quede encerrada entre cuatro paredes o, en el mejor de los casos, en una escuela. Si no se difunde, una innovación tiene pocas oportunidades de arraigarse o desarrollarse.

No debe creerse que se trata de dos procesos excluyentes; es posible que una innovación “sencilla” puede ser retomada y desarrollada por investigadores educativos, y es también posible que un procedimiento institucional sea enriquecido a través de la experiencia individual.

Si bien la primera es “más grande” porque beneficia a más alumnos, no puede decirse lo mismo acerca de su alcance cualitativo. Ambas son valiosas porque hacen más concreto ese derecho que tienen los alumnos a recibir una educación de calidad.

Como Amelia, existen muchas y muchos maestros mexicanos que se preocupan por sus alumnos y que forman esa reserva innovadora que surge de la experiencia pero, a diferencia de ella, su trabajo no es conocido ni ha pasado a enriquecer el de otros maestros que se encuentran lejos de ellos. La comunidad escolar y los Consejos Técnicos en particular debieran ser los principales responsables de rescatar, fomentar y custodiar su propia riqueza pedagógica, y con ayuda de las autoridades, difundirla e intercambiarla.

Espacios para innovar en programas federales

Algunos de los proyectos que impulsa o desarrolla la SEP en todo el país o en algunas de las entidades federativas incluyen componentes de innovación de cuya importancia conviene tomar conciencia.

Un posible punto de partida será revisar el funcionamiento real de cada uno de estos proyectos desde el punto de vista de lo que efectivamente está logrando en las innovaciones que incluye o propicia.

A manera de ejemplo se hace referencia al PARE (Programa para Abatir el Rezago Educativo, que se aplica en Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca), al PAREB (Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica, que se desarrolla en Campeche, Durango, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Yucatán, y al PRODEI (Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial, aplicado en Chiapas, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Michoacán, Puebla, Oaxaca, San Luis Potosí y Veracruz).

El objetivo fundamental, común a estos tres programas, es el de brindar atención compensatoria a las entidades federativas con más altos índices de rezago educativo para favorecer el ingreso y la permanencia en la escuela primaria de los niños con mayores desventajas económicas y culturales, así como mejorar la calidad de sus aprendizajes.

Puede suponerse que ese rezago se deba a las desventajas mencionadas y además a que el trabajo desarrollado en las escuelas adolece de serias deficiencias o a que no se han encontrado las estrategias más adecuadas a atención de los niños y las comunidades en esas condiciones.

En cualquier caso, es posible aprovechar el considerable flujo de recursos económicos que conllevan estos programas así como el desarrollo de actitudes de atención y apoyo hacia la educación que implican, para insertar en ellos o darle a sus componentes una orientación innovadora. Esto permitiría no sólo cumplir con el mencionado propósito de abatir el rezago sino que adicionalmente llevaría a desarrollar soluciones nuevas, más imaginativas y más efectivas para los problemas que enfrentan las escuelas, los maestros, los alumnos y las comunidades a quienes llegan estos programas.

Las siguientes son sólo algunas ideas que pueden multiplicarse tanto como la creatividad de los participantes en estos proyectos y su conocimiento de la realidad de cada entidad lo haga recomendable.

PARE y PAREB

Algunos componentes que permiten desarrollar acciones o proyectos innovadores son:

Capacitación y actualización de maestros, directivos y formadores de docentes. A los cursos y eventos ya programados puede dárseles una orientación hacia la innovación, o al menos incluirla como temática, de manera que estimulen en los maestros, los directivos y los supervisores el deseo de buscar y ensayar nuevas formas de desarrollar el trabajo educativo.

Por otro lado, también pueden intentarse estrategias diferentes para abordar la actualización, especialmente a través del trabajo colegiado, del desarrollo de seminarios y talleres conducidos por los mismos maestros y enfocados a los problemas cotidianos que más les preocupan.

Asimismo, en algunas entidades puede ser factible y recomendable abrir las acciones de actualización al aprovechamiento de proyectos de innovación existentes en universidades estatales, institutos tecnológicos y otros centros de investigación y docencia superior o invitar a sus investigadores y especialistas a discutir sus proyectos e ideas con los maestros y los directivos de las escuelas participantes en PARE y PAREB.

Material didáctico y apoyos audiovisuales para el proceso en el aula. Estos componentes tendrán muy pobres efectos si no van acompañados por innovaciones en la práctica docente del maestro, en la utilización de una metodología didáctica más activa y más participativa, o si no se realiza una preparación de clase más imaginativa, un mejor aprovechamiento del tiempo de clase, una más enriquecedora relación maestro-alumno, maestro, padres de familia, maestro-comunidad, alumno-maestro, etcétera.

Bibliotecas escolares y libros para escuelas de educación indígena. Adicionalmente a su finalidad de apoyar el aprendizaje y fomentar el hábito de la lectura entre los niños, estos dos componentes pueden propiciar nuevas formas de interacción con la comunidad, de apoyo a la educación de adultos, de rescate de la historia y las tradiciones locales.

Para lograr lo anterior, habría que abrir la utilización de los materiales recibidos en las escuelas al uso no sólo de alumnos y maestros, sino de padres de familia y la comunidad en general, así como impulsar la participación de esta última en la enriquecimiento del acervo.

Apoyos a la supervisión escolar. Cualquier proyecto innovador debe contar con la participación convencida de los directores de las escuelas y de los supervisores.

La renovación de sus funciones, el énfasis en las tareas de asesoría pedagógica, la disminución de la carga de actividades administrativas y la supresión de las propiamente burocráticas serían proyectos de gran

trascendencia para el logro de una educación de calidad y harían más productivos los recursos empleados en apoyar las tareas de supervisión.

Podría también, de manera paulatina o experimental, modificarse la normatividad que rige el funcionamiento de las escuelas y, con la participación de los supervisores, promoverse la generación y el desarrollo de proyectos innovadores a partir de cada una de las escuelas participantes en estos programas.

Indudablemente que los demás componentes del PARE y del PAREB permiten también el impulso de proyectos de innovación.

Escuelas de demostración. Dado el avance que ya tienen estos dos programas, es posible en este momento ubicar en ellos tanto a las escuelas más exitosas o innovadoras como a los supervisores, directores y maestros dignos de imitación. Puede buscarse la manera de dar a conocer su forma de trabajo y sus bondades, ya sea a través de publicaciones, medios audiovisuales, visitas de observación a su centro de trabajo, participación en las actividades de actualización, etcétera.

PRODEI

Como este programa se apoya en la participación de padres de familia puede dar origen a importantes innovaciones en las actividades de educación y orientación de los papás.

Asimismo, en el PRODEI pueden proponerse innovaciones a los materiales y a las prácticas desarrolladas en la educación inicial y en los procesos de actualización y superación de su personal, así como en la propuesta de “Centros de demostración”, de manera similar a la propuesta más arriba para PARE y PAREB.

Notas

1. Solá Pere. “La innovación educativa y su contexto histórico social”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 79, p.7, junio de 1981.
2. Huberman, A.M. “Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación”. Serie *Experiencias e innovaciones en educación*. UNESCO-OIE, París, 1973.
3. UNESCO. “El tiempo de la innovación”. *Tomo I: La innovación necesaria; Tomo II: La educación de adultos*, Traductores: Enrique G. León y Arrigo Cohen. SEP-SETENTAS, vol. 193 y 194. México, 1975.
4. Álvarez Manila, J. Manuel. *La invención, innovación y difusión de la tecnología educativa en México*, GEFE SEP-ILCE, México, 1983.
5. Huberman, *Op.cit.* p.31.
6. Rockwell, Elsie (cord.) Mercado, Ruth y Quirós, Rafael. “La educación básica y media básica: diagnóstico y estrategias de innovaciones”. Documento de trabajo para la Consulta Nacional sobre la Modernización de la Educación, Cinevestav-DIE, México, 1989.
7. Centro de Estudios Educativos. Impacto y relevancia de la educación básica: panorámica sobre el estado de la investigación, CEE-GEFE.

México,
1989

8. Rockwell, *Op cit.*
9. Cruz Ocampo, Norma. "Servicio Escolarizado Acelerado Primaria 9 14", en Memorias del Primer Encuentro de Innovaciones en Educación Básica, México CEE, CIE, Editorial Esfinge, 1991.
10. Santos Valdés, José. Amelia. *Maestra de Primer Año*. CONALTE, México, 1989.

Otras referencias

- "Diagnóstico y alternativas para la reforma de la educación media y superior". Informe presentado al C. secretario de Educación Pública, Lic. Manuel Bartlett Díaz. Coord. P. Latapí; Elaboración: C. Muñoz Izquierdo y M.I. Ulloa; Elaboración: Alma Badillo y R. Maggi. Manuscrito.
- Propuesta de reforma de la educación básica, presentada ante el Secretario de Educación Pública, Lic. Manuel Bartlett Díaz. Coord. P. Latapí; elaboración: M.I Ulloa, F. Martínez Rizo y S. Schmelkes. Manuscrito.
- Crossley, Michael. "Papel y límites de los proyectos experimentales en la innovación educativa", en Perspectivas UNESCO, XIV, p.4. 1984.
- Cummings, William. *Low-Cost primary education; Implementing ann innovation in six nations*, IDRC, Ottawa. 1985.
- UNESCO. *Les réformes de l'education; experiences et perspectives*, París. 1980.
- UNESCO-UNICEF. "Servicios básicos para los niños: la determinación constante de las prioridades en materia de aprendizaje. Estudio preparado para el Seminario Internacional de Información sobre las Innovaciones Educativas. Serie; Experiencias e Innovaciones en Educación, Núm. 36 y 37, París, 1980.