

TIPOS DE INNOVACIONES

Se hace necesario distinguir los variados tipos de innovación, de tal modo que se enriquezca y precise el sentido y el significado de la innovación. Con una tipología o categorización de las innovaciones se visualiza en buena medida el estado presente de la cuestión y se cuenta con una aportación para proseguir la tarea de constituir una comunidad de significados. En la tarea de distinguir los diferentes tipos de innovación deben atenderse varios elementos. Libedinsky (2001) categoriza las innovaciones distinguiendo seis posibilidades: 1) misiones, 2) producciones, 3) destinatarios, 4) organizaciones, 5) actores y relaciones pedagógicas y 6) métodos pedagógicos.

Por nuestra parte consideramos, que en una primera instancia es necesario diferenciar la entidad de origen o “fuente” de la innovación y la entidad implementadora, que en un caso extremo puede ser tomada como simple instrumento; en una segunda instancia debe identificarse el proceso, ya que la manera o procedimiento de desarrollo de la innovación tiene distintas implicaciones, muchas de ellas vinculadas a la fuente de la innovación, así como productos o resultados diferenciados cualitativamente; y en tercer término debemos atender a las consecuencias de la misma innovación, ya que se puede afectar la realidad a modificar en su forma o en sus estructuras internas.

Con relación al primer criterio, la entidad de origen impulsa o promueve, por eso es la “fuente” de la innovación, mientras que la entidad receptora adopta o rechaza la innovación; por lo que cada una de estas entidades proporciona un diferente punto de vista y participa de diversa manera en el proceso de la innovación, es decir, marca o influye en éste.

Desde luego que la entidad de origen puede ser la misma que la receptora, de ahí que en este caso sea natural su aceptación. Diversos teóricos consideran que solo puede hablarse de innovaciones en este caso; desde este punto de vista se deduce que toda innovación solo es local, surgida desde “abajo” y con un alto grado de implicación de los actores, diferenciándose de las “reformas” por ser generadas desde fuera, desde la cúspide de un sistema y con tendencias generalizantes (Minakata, 1995) e incluso impuestas.

A diferencia de los anteriores posicionamientos, es posible considerar que existen otros casos de innovaciones, como los que aquí se mencionan y que se puede identificar el tipo de cambio generado en/ con la innovación, con respecto a su origen o fuente y a su proceso de desarrollo o respecto a su impacto.

Tabla 3. Criterios de distinción para categorizar las innovaciones.

Por su origen	Fuente interna
	Fuente externa
Por su proceso	Contacto fortuito
	Contacto intencionado
Por su resultado	Impacto superficial
	Impacto profundo

Fuente: Elaboración propia.

Cuando hablamos de innovaciones educativas o en las empresas estamos hablando de diversos tipos de cambios con novedad y por ende, de diversos tipos de innovaciones. Ya sea que se trate de su difusión, transferencia o adopción, de modernización o transformación, de desarrollo, de inserción en un nuevo contexto, etcétera.

Las innovaciones generadas internamente o endógenas, al ser impulsada desde dentro de un sistema social o educativo específico y por tanto, solo gestionadas de manera local, se caracterizan por un alto grado de consenso e implicación de los sujetos que las proponen y desarrollan. En estas circunstancias puede servir como

ejemplo aleccionador, la situación real que otra entidad similar viva y que resulte de mejor calidad que la propia, ya que para los sujetos implicados puede significar que si es posible una mejora y que la labor consiste en hacerla viable bajo las propias circunstancias. Tales casos van desde lo más sencillo, hasta lo más complejo. Por ejemplo cuando en un salón de clase el maestro y los alumnos acuerdan que solo se podrá salir al baño en determinado horario con el fin de evitar interrupciones. Al visualizar en nuestro país las tradiciones ligadas a la innovación educativa obtenemos una visión de mayor complejidad, en este rubro se identifican al menos dos líneas de trabajo.

a) La auto-intervención en contextos escolares, propuesta en México desde programas de formación de posgrado. Entre estos se incluyen la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE) de Jalisco y la Maestría en Educación, Práctica Educativa (MEPE) de Guanajuato. A esta tradición se han sumado recientemente otros posgrados en la Escuela Nacional de Maestros (Ciudad de México), la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Guanajuato, la Universidad Autónoma de Yucatán y un segundo posgrado de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato.

b) El auto-diagnóstico, la planeación participativa, la Investigación-Acción (I-A) y la Investigación Acción Participativa (IAP) para la alfabetización popular y para el desarrollo social desde la base; éstas opciones han sido impulsadas en años recientes por parte de instituciones que generaron un gran prestigio y reconocimiento como Instituto Nacional de Capacitación Agropecuaria Rural A. C. (INCA-rural), Instituto Nacional Indigenista (INI) y Centro Regional para la Educación Funcional en América Latina (CREFAL), de las cuales sobrevive solamente la última. Todas ellas se pueden agrupar bajo el rubro de “educación social” por su contexto y porque la educación es el centro o una de sus dimensiones principales.

Cabe señalar que la autointervención, la intervención externa o la autointervención asistida, están asociadas a distintos tipos de innovaciones. En el “Estado de conocimiento de las acciones y la práctica educativa”, correspondiente a la década 1992-2002, que fue preparado por un equipo de académicos de Jalisco y Guanajuato para el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), se establece que la intervención es el método que posibilita la transformación de las prácticas, es decir, las innovaciones de impacto profundo, razón por la cual las tres primeras son variantes específicas del método de intervención, mediante el cual se realizan las innovaciones. Por otra parte, la diferencia principal entre I-A y IAP, consiste en que esta última requiere siempre de la implicación y acción de colectivos, de ahí su carácter participativo.

Las innovaciones generadas desde el exterior de un sistema, es decir, de manera exógena, se deben al contacto de este con un agente externo. Una variante específica de innovaciones por contacto son las del modelo de “inyección” o intervención externa por medio de la imposición y, en caso extremo, mediante la violencia no solo simbólica, sino física, las que generan necesariamente resistencia activa. Algunos académicos señalan que la instalación de los “Proyectos escolares” en escuelas del nivel básico del estado de Guanajuato, México desde 1995, fueron innovaciones de este tipo y que por ello se generaron “resistencias” activas y explícitas en muchas escuelas del mismo estado; tal resistencia ha llevado a que estas innovaciones se hayan convertido en mero formalismo, concretándose en documentos que engrosan lo que los docentes llaman: “tramitología”, es decir la carga administrativa de las escuelas.

Al respecto cabe mencionar que el autor participó en el impulso a los proyectos escolares en secundarias del sur de Estado orientando los diagnósticos hacia las situaciones educativas –incluyendo indicadores de deserción, reprobación, etcétera– y promoviendo proyectos concretos de corte innovador, como el establecimiento de laboratorio de inglés, la publicación de cuentos estudiantiles y la edición de interpretaciones musicales. En tales actividades, más que resistencia, se encontró desconoci-

miento entre los docentes y directivos de un sistema de indicadores educativos o de las posibilidades de acción relacionadas con las asignaturas o áreas de estudio vinculadas a los proyectos de innovación.

Otro ejemplo típico es el de la apropiación-difusión de innovaciones mediante los intercambios de personal o las visitas entre académicos de una institución a otra, por ejemplo para crear laboratorios de inglés en secundarias; a estas circunstancias responde el postulado de “aprender de los mejores” en los cursos de entrenamiento de personal. En este caso se trata de dos sistemas escolares que entran en contacto, contagiándose uno con características del otro.

En cualquiera de los casos, la aceptación, adopción y difusión de la innovación dependerá principalmente de las necesidades que se pretendan resolver con el cambio propuesto en la entidad receptora, ya que esta es quien la implantará y la desarrollará en caso de que la considere útil; de ahí que la implicación generada por este tipo de innovación sea incierta y su carácter local prácticamente inexistente.

Con respecto a la segunda cuestión, o sea la forma o manera en que se realiza la innovación, puede analizarse principalmente la difusión o exposición ante la innovación generada desde el exterior de un sistema dado; en este sentido pueden diferenciarse dos casos, por una parte los contactos pueden ser más o menos fortuitos y por otra pueden ser promovidos intencionalmente por un agente externo. Lo anterior permite tipificar de otra manera las innovaciones, atendiendo al proceso o forma en que se realizan, específicamente estas categorías se pueden aplicar a las innovaciones “por contacto”.

Las innovaciones por contacto fortuito tienen la virtud de no generar conscientemente resistencias al cambio, ya que se toman como buenos ejemplos para resolver problemas o necesidades visualizadas o sentidas interiormente. Un caso puede ser la adopción del modelo de “aula-ciencia” en educación básica.

Mientras que las innovaciones por contacto intencionado o planificado son generadas y promovidas principalmente desde fuera de

un sistema, para que este las adopte y desarrolle, por lo que pueden generar resistencias al cambio. Ejemplos de lo anterior lo tenemos en la implementación de la educación sexual o del uso de preservativos para evitar el contagio del VIH; así como las reformas que se originan desde la entidad o nivel central de un sistema hacia su periferia, como sería el caso de las reformas curriculares iniciadas en la Secretaría de Educación Pública que luego tienen que operar o “aplicar” los docentes en las escuelas de educación básica y media en México, entre otros ejemplos.

Una tercera manera de tipificar las innovaciones educativas es la que se basa en sus consecuencias. En este sentido pueden diferenciarse las de impacto reducido en el conjunto de un sistema dado, que no afectan su configuración estructural y aquellas que implican un cambio estructural del mismo, por lo que su impacto es profundo. Algunos autores, como Watzlawick (1980), han denominado a este tipo de innovaciones como cambios tipo 1 y 2, respectivamente.

Las reformas o innovaciones de impacto reducido no generan un peligro para estabilidad o la “tradicición”, sino que permiten fortalecer la configuración existente en el sistema con un nuevo elemento; solo remozan y perfeccionan una realidad dada. A veces se reduce su relevancia a modificar la capa más superficial de una realidad, se trata de meros cambios “cosméticos” o gatopardistas, que únicamente afectan la sensibilidad y sentido común de los espectadores.

Un caso que ejemplifica lo anterior se encuentra en la inclusión de los “mapas conceptuales” para generar “aprendizajes significativos” como un recurso didáctico en la práctica docente o el mostrar la tabla de calificaciones a un lado del pizarrón o en la dirección escolar, para reforzar, sancionar o estimular el rendimiento académico de los estudiantes; también pueden ubicarse en esta categoría la creación de los Centros de desarrollo educativo (CEDES) o como se denominan en el país: centros para maestros y las unidades de servicios administrativos de apoyo a la educación (USAES) en el sistema educativo guanajuatense, que se ubican en cada municipio. Desde luego, lo

anterior es debatible, ya que algunos podrían opinar que su impacto es profundo, pero desde el punto de vista del autor, la creación de CEDES y USAES no han transformado la lógica del sistema educativo guanajuatense y habría que ver si pasa lo mismo en el resto de la república mexicana.

A esta variante de innovación corresponde el de “reforma”, cuando se aplica a sistemas educativos, como es el caso de reformas curriculares o reformas “integrales” como las del Programa de Preescolar (PEP), las del Programa de Escuelas de Calidad (PEC), o la Reforma de Educación Secundaria (RES), incluso la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) y las escuelas “al 100”.

Una innovación de este tipo conlleva la reproducción estructural del sistema dado, pero con un remozamiento o cambio de fachada del mismo. La reforma implica cierta renovación o puesta al día, sin que se pierda la identidad básica de aquello que se reforma. Desde luego los cambios pueden tener una variada incidencia, ya que pueden ser estrictamente cosméticos o impactar un poco más profundamente, incluso en un subsistema del conjunto.

Las transformaciones o innovaciones de impacto profundo trastocan la configuración estructural del sistema dado, logrando el cambio de estructura del mismo, es decir una modificación de las relaciones entre los elementos que los constituyen; en este sentido se dirigen a cambiar la lógica de un sistema y por ello afectan las articulaciones entre los elementos básicos del mismo.

Ejemplos de lo anterior los encontramos en las transformaciones de las prácticas educacionales logradas al rearticular sus constitutivos, centrándose en el sujeto en formación y dejando de hacerlo en el contenido curricular o en las exigencias del contexto, como son: imperativos de los directivos, concursos escolares o exámenes estandarizados, etcétera. Otro ejemplo se puede encontrar al transformar las relaciones de poder institucional concentradas en la figura del director o de un líder, para radicarlas en el colectivo pedagógico, ya que con esta última manera se pueden atender o focalizar los problemas académicos más que los administrativos y se puede “democratizar” la toma de decisiones, implicando a un mayor número de personas en la resolución de

los problemas. Quizá en esta categoría de innovación también se puede ubicar el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que llevó a la desconcentración, luego a la descentralización y finalmente a la federalización del sistema nacional de educación básica; etapas que en su conjunto modificaron estructuralmente el sistema educativo en mención, su organización y su funcionamiento.

En este orden de ideas, parece conveniente utilizar algunos criterios de distinción, con la finalidad de ordenar, agrupar, clasificar y, finalmente, establecer categorías de dichas innovaciones, como se sugiere en el siguiente cuadro.

Tabla 4. Correlación entre tipos de innovaciones y sus denominaciones ordinarias.

Denominación ordinaria	Criterio de clasificación	Características
Iniciativas locales	Fuente interna	Autointervención, autodiagnóstico, planeación participativa; posibilita contacto externo promovido desde dentro.
Imposición	Fuente externa, por contacto	Intencionado desde fuera, genera imposiciones y resistencias.
Adiestramiento		Fortuito: genera imagen de referencia, emulación, adopción o transferencia.
Replica		Actores en el origen, mediadores y usuarios convienen desarrollar la innovación.
Contagio	Impacto	Superficial o reducido, sin cambiar la lógica del sistema, cambio formal.
Transferencia		Profundo, con cambio de lógica al afectar la configuración estructural, es decir las relaciones, y la función específica de los elementos de la estructura o sistema: transformación.
Reforma		
Revolución		

Fuente: Elaboración propia.

Con base en la proposición anterior, en la siguiente tabla se visualizan las categorías o tipos de innovación posible, considerando los aspectos anteriores.

Tabla 5. Tipos de innovaciones.

TIPOS DE INNOVACIONES								
Denominación	Impacto superficial	Impacto profundo	Fuente interna	Fuente externa	Contacto fortuito	Contacto intencional	Cambio radical	Cambio gradual
Criterio clasificatorio	Por su resultado		Según su origen		Por las características de su proceso			
Denominaciones similares	Reforma, renovación	Transformación, revolución, cambio radical, reinvencción	Cambio desde la base	Imposición		Modelo de inyección. Aprender de los mejores	Ruptura	Continuidad
Algunas implicaciones	Rápida visibilidad de novedades cosméticas y desencanto al mediano plazo	Profunda identidad e implicación del sujeto del cambio	Genera resistencia al cambio		Potencial adopción de algún rasgo básico	Genera aceptación o resistencia, según sea iniciado desde dentro u obligado desde fuera	Choque con actores articulados a la tradición	Concreción sistemática de cambios mínimos necesarios

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a lo anterior es importante destacar las siguientes cuestiones problemáticas:

- a) Que las categorías que permiten clasificar los diversos tipos de innovación no están delimitadas con rigurosidad, sino que existe una suerte de yuxtaposición, por lo que resulta necesario proseguir el trabajo investigativo tendiente a categorizar y clasificar las innovaciones.
- b) Que diversos autores privilegian las innovaciones profundas por contener transformaciones, es decir cambios estructurales en el objeto de innovación, y consideran que las innovaciones de impacto reducido o reformas, no son innovaciones. Al respecto, desde una posición de mayor inclusividad, nos remitimos por una parte a la etimología del

término, y por otro valoramos la relevancia de todas las innovaciones, ya que en algunas circunstancias solo es posible el desarrollo de innovaciones graduales y no profundas que preparan las condiciones para el desarrollo de transformaciones estructurales o “saltos cualitativos” en la tradición de la hermenéutica crítica. Cabe agregar que la interrelación de estos dos tipos de innovaciones es una temática del mayor interés sobre la que se explicitan algunos planteamientos en este texto. Desde el punto de vista personal puede privilegiarse e impulsarse la realización de innovaciones de impacto profundo o transformaciones, pero lograr tal propósito no solo depende de la voluntad del sujeto, sino también del contexto y de su lectura; por lo tanto guardan estrecha interdependencia con la complejidad y grado de certeza de la visión “gloncal” del sujeto. La innovación de impacto profundo requiere superar el mero voluntarismo, puesto que necesita de la teoría para su conducción adecuada, para valorar su pertinencia y su posibilidad, así como para anticipar el logro del “punto de no retorno” o sea la permanencia y auto-sustentabilidad de la transformación.

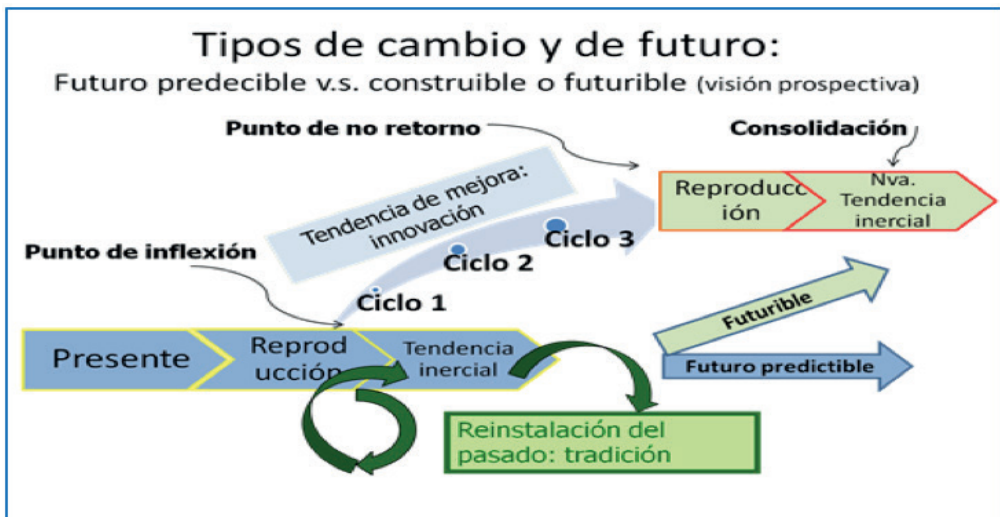
c) Que se han desplazado la atención y las propias investigaciones acerca de la innovación, desde la capacidad de innovar de los sujetos e instituciones, hacia las consecuencias de la innovación y particularmente a su permanencia (Roberts y Schoemaker, 1974); razón por la que resulta más relevante conocer y desarrollar los tipos 5 y 6 de innovación, y por lo tanto dar cierta prioridad a la implicación de los sujetos, la profundidad y contenido del cambio, por lo que debe atenderse la articulación de la innovación, su sujeto y su entorno.

d) En conexión más estrecha con la capacidad de innovar se encuentran los problemas del origen: tipos 1, 2 de la innovación y la manera en que se implementa la innovación: tipos 3 y 4; sin embargo cabe aclarar que el origen y la manera de implementar innovaciones inciden en las consecuencias y permanencia de las innovaciones. Lo anterior no excluye que una innovación sea más factible de realizar en uno u otro de los dos últimos casos, ni se centra en la realización de la innovación, sino que atiende principalmente a las consecuencias para la entidad innovadora y para el conjunto del sistema en el que esta se inserta.

e) Nos encontramos ante un campo emergente de conocimiento, que en principio es un campo de prácticas y discursos, en el cual los sujetos de conocimiento y las investigaciones no están legitimados plenamente, pero cuyos núcleos temáticos son de la mayor relevancia en la educación y sociedad actuales y futuras.

En el siguiente esquema se muestran los tipos principales de cambio y el papel relevante que tiene entre éstos el proceso de innovación.

Figura 3. Tipos de cambio y de futuro.



Fuente: Elaboración propia.

Como puede visualizarse, en el proceso de innovación existen tres puntos clave: el punto de inflexión, que es donde se localiza el inicio del proceso de cambio; el punto de no retorno, en el cual es factible identificar principalmente la creación de nuevas estructuras o regularidades, así como la aceptación del cambio en las concepciones –y hasta en las emociones– de los sujetos; y por último, el punto de consolidación, a partir del cual se identifica una nueva tendencia inercial, la que se conceptualiza por los sujetos como la “única” realidad.

Como puede verse a partir del esquema, si toda innovación educativa implica colaboración (al igual que toda acción que se precie de ser educativa), el punto de no retorno y la instauración de una nueva tendencia inercial requiere que los sujetos de la innovación impulsen ésta, constituyéndose en una comunidad discursiva y de acción que se apropia de la conducción del proceso.

En forma equivalente, cabe considerar la necesidad de una comunidad de tal envergadura que para desarrollar el campo de conocimiento de las innovaciones educativas requiere incluir un significado preciso de este término como un componente de la teoría y de la práctica.

Este significado, acordado consciente y racionalmente por la propia comunidad, formará parte de sus condiciones o de su situación intersubjetiva y por lo tanto de la legalidad del discurso y de las prácticas de la misma. A este esfuerzo han abonado diversos investigadores: Moreno Bayardo (1995), Uc (2003), Ponce (2007).