**Sergio Marcelo Arciénaga Morales**

**ID: UD58247HED67257**

**Programa de Doctorado en Informática Educativa**

Nombre del curso:

Innovación de la Práctica Educativa

ATLANTIC INTERNATIONAL UNIVERSITY

**Junio/2019**

**INTRODUCCIÓN**

Pensar en una buena práctica de enseñanza es cuando proyectamos actividades que estimulen la creatividad, la colaboración y la resolución de problemas significativos para el alumnado. Es decir, cuando vamos más allá de la clase meramente expositiva, unidireccional y dejamos espacios para el intercambio y negociación de saberes. Desde esta perspectiva la disponibilidad de recursos pueden mejorar y catalizar los procesos de aprendizaje de forma innovadora. Pero si dicha disponibilidad no se da dentro de un clima de aprendizaje abierto y significativo, donde el centro de la comunicación sea el estudiantes y, los recursos están en función de los aprendizajes memorables, no podemos hablar propiamente de innovación.

El solo hecho de incorporar dispositivos tecnológicos en las aulas no va a garantizar la promoción de “la calidad y la innovación educativa” (Díaz Barriga, 2008, 2) . El desafío es incorporarlos como recursos educativos en un marco de creatividad y significatividad pedagógica. Esto invita a una mirada que no solo se centra en las tecnologías, sino en la dinámica social de la clase y en la innovación pedagógico-didáctica.

En el presente trabajo trataré de reflejar los conceptos brindados en los materiales de consulta (videos, bibliografía y documentos) y mi visión personal -fruto de más de 30 años de experiencia docente- en relación a la innovación de la práctica educativa.

**CONTENIDO Y DESARROLLO**

Si nos remitimos al origen etimológico del término innovación[[1]](#footnote-1) nos encontramos con que innovar proviene del latín innovatio y significa "acción y efecto de crear algo nuevo". Pero este concepto puede llevarnos a considerar que muy pocas cuestiones serían innovaciones ya que, en un sentido estricto, muy pocas cosas pueden considerarse íntegramente nuevas. Por otra parte en el ámbito educativo la innovación implica de manera subyacente una mejora en relación al estado original de partida. Algo puede ser nuevo en el campo educativo pero si no conlleva una mejora no puede ser considerado como un hecho innovador. Simplemente se trató de un cambio sin resultados positivos.

La complejidad del contexto educativo nos obliga a distinguir los diversos ámbitos donde se pueden introducir intencionalmente cambios buscando la mejora de los mismos, como por ejemplo cambio en los enfoques, métodos, recursos, actividades, estrategias, formas de evaluación, estilos de gestión, etc.

Es pertinente observar que muchas veces se producen cambios involuntarios en los procesos y contextos educativos que pueden significar mejoras, los cuales no pueden denominarse acciones innovadoras. Para poder hablar propiamente de innovación debe existir una acción planificada y deliberada de cambio, que produzca una mejora sustancial, en algún ámbito de la compleja realidad educativa.

En tal sentido quisiera relatar un cambio innovador en mi práctica docente en una institución educativa de mi ciudad, producto primeramente de un hecho fortuito que luego fue capitalizado para disparar un proceso de innovación planificado y sostenible, en la transmisión de conocimiento.

*Ocasionalmente un estudiante de mi clase me pide por favor le ayude a recuperar su celular retenido por la dirección de la escuela, debido a que en la institución no está permitido que los estudiantes usen el móvil. Ante tal pedido accedo a mediar pero con la condición de que busque una Apps que permita programar la placa Arduino, ya que muchas veces no es posible contar con las netbooks de la institución por diversos motivos: están en reparación, ya están asignadas a otros estudiantes, etc. Una vez que el estudiante se compromete a cumplir con dicha tarea procedo a recuperar su celular argumentando que el mismo fue llevado a la institución para un trabajo de investigación que estaríamos llevando a cabo en la clase de Programación y Robótica, y haciéndome responsable por el incumplimiento de dicha norma. Luego de las reprimendas y aclaraciones del caso aprovecho la situación para solicitar el permiso correspondiente para que los estudiantes puedan llevar sus celulares los días del Taller de Programación y Robótica a mi cargo. Solicitud por suerte aprobada, luego de algunas marchas y contramarchas burocráticas.*

Este hecho disparó una serie de procesos innovadores en mi clase, más allá de la posibilidad de programar la placa; como por ejemplo la posibilidad de presentar la información en video, el acceso a una plataforma e-learning como google classroom y por supuesto la posibilidad de flippear la clase. A casi tres años vista de dicha experiencia ya está permitido el uso del celular en clase por parte de los colegas docentes que se hagan responsable de su uso y cada vez más se están implementando proyectos interdisciplinarios y transversales.

Valga este pequeño relato -fruto de una experiencia personal- para continuar con el proceso de conceptualización de la innovación, *como un cambio profundo y trascendental que implica la transformación de estructuras esenciales*. Desde la perspectiva de María Teresa Lugo (2002, 120), la propuesta de innovación debe incorporar necesariamente el contexto para así llegar a la práctica institucional, a diferencia de una experiencia de cambio aislada del contexto, porque “La innovación es la posibilidad de cambiar los ejes fundantes de la escuela, es romper con lo viejo, para buscar un nuevo equilibrio, destinado a alcanzar mayores logros, mayores niveles de calidad”.

Cuando se inicia este proceso de transformación es necesario definir el horizonte del cambio, el camino que se tomará y cómo será el recorrido. Esto exige acciones deliberadas: una planificación que permita abordar en qué sentido, por qué, para qué y cómo innovar. Implica comprender el escenario y definir pasos para seguir, que deben estar provistos de significado por y para sus protagonistas.

En la narración planteada también se pueden distinguir los tres procesos según Wesley (2007):

1) Las innovaciones ocurren generalmente mediante la acumulación de una variedad de cambios: algunos muy pequeños, como la introducción de un nuevo tipo de material didáctico, **el uso del celular en la clase.**

2) Los cambios que se desarrollan desde la base, son transformadas e incorporadas en consonancia con sus propias normas y prácticas, l**a solicitud del uso del celular por parte de un docente.**

3) Los cambios ocurren a través de decisiones emanadas de una política adoptada: una autoridad del gobierno central, regional o local, decide adoptar una idea nueva y dicta los reglamentos e instrucciones necesarias para llevarlas a efecto, **la autorización del uso educativo del celular en el aula bajo la responsabilidad del docente**.

**La innovación desde la perspectiva docente**:

Entiendo que uno de los pilares donde más se asienta la innovación es en la actitud de búsqueda permanente fruto de una insatisfacción o inconformismo con la forma tradicional de ejercer la docencia, atento siempre por si surje algo nuevo, algo impredecible. Dispuesto a sorprenderse, permitirse hacer cosas diferentes, curioso y con actitud de aprendiz. Esa es la perspectiva docente que creo debe prevalecer en las escuelas del futuro. Un docente inquieto por lo desconocido, por lo que está por venir, por lo incierto. Ese deseo de inventar y reinventar su propia historia personal e institucional, por qué no fantasear, soñar poniendo en juego la imaginación, lo creativo, lo disruptivo. “La vida de las escuelas sigue pasando por los desafíos de lo desconocido, de lo que está por venir. A veces, ese desafío es resistir a las razones neutras y a las fragancias diluidas. Esto constituye el nuevo camino, marca el horizonte, caracteriza la odisea vital de la escuela en este nuevo milenio” (Lugo, 2007, 110).

**¿El docente tradicional puede ser prescindente?**

En los apuntes de cátedra se plantea que: *si la tarea docente no requiriera de profesionalizarse día a día, entonces sólo sería deseable que se “transmitieran” informaciones y eso fácilmente podría sustituirse con otro soporte del saber, un libro, un programa de televisión, un videojuego, una conferencia o la visita a un museo*.

Esta afirmación nos lleva a pensar que en la escuela del futuro aquellos docentes que no incorporen nuevos enfoques capaces de estimular el logro de las competencias y capacidades intelectuales de sus estudiantes, podrán quedar excluidos del sistema. En la actualidad ya hay profusa literatura científica que señala claramente que a tarea docente no se limita a la mera transmisión de conocimientos para propiciar que los alumnos “retengan” información, sino crear climas escolares creativos y desafiante que le permitan al alumno interpretar y responder a la resolución de problemas complejos.

**Investigación e Innovación = I2**

A los tres conceptos de investigación educativa proporcionados en los apuntes de esta asignación:

* La definición contenida en el diagnóstico de la investigación educativa realizado por la Secretaría de Educación Pública en 1989,
* la expresada por Jean Pierre Vielle (1989),
* y la referida por Pablo Latapí (1981),

quisiera agregar el concepto de investigación educativa proveniente del campo de la etnografía, mencionado también en mi trabajo de Etnografía Educativa.

La investigación educativa que centra su atención en la cotidianeidad del aula, etnografía escolar, es un fenómeno relativamente reciente, dentro del campo de la investigación educacional, que tradicionalmente estuvo más centrada en cuestiones epistémicas y pedagógico-didácticas, que en el estudio sistemático de las interacciones sociales que su práctica en el aula generan.

Los detalles específicos de la acción en una clase y las perspectivas de significado del docente y sus estudiantes a menudo eran pasados por alto por los enfoques tradicionales de la investigación, e inclusive cancelados, a los efectos de eliminar la subjetividad en pos de una indagación supuestamente sistemática y objetiva.

 La cultura dominante no tenía demasiado en cuenta a los sujetos que compartían perspectivas de significados, en tanto miembros carentes de poder en la estructura social. Otra razón directamente relacionada con la mencionada anteriormente, es la falta de conciencia de los actores de la clase de su propia perspectiva de significados[[2]](#footnote-2).

Las investigaciones interpretativas –en donde se encuentra la etnografía escolar- asumen un punto de vista muy diferente, planteándose preguntas distintas a las formuladas en las investigaciones tradicionales sobre la enseñanza.

En lugar de preguntar sobre las conductas docentes que se correlacionan en forma positiva con un mejor rendimiento escolar, el etnógrafo se pregunta fundamentalmente sobre las condiciones de significado que estudiantes y docentes recrean juntos y producen mejores aprendizajes. Si existen diferencias en las perspectivas de significado de docentes y estudiantes en las aulas con distintos climas de enseñanza. Cómo son los procesos que forman y mantienen esos sistemas de significado en la interacción diaria de la clase; entre otras cuestiones densas en significados (“descripciones densas” de Gilbert Ryle mencionadas en Geertz, 1973, 20).

Como se deduce, la investigación interpretativa en el aula no reduce el fenómeno educativo que a diario se produce en ella, a un conjunto de variables independientes y dependientes, de inputs y output. Por el contrario, lo que intenta es encontrar el sentido de los procesos de interacción y los distintos tipos de mediaciones que el enseñar y el aprender requieren.

Otro aspecto a resaltar -que los estudios etnográficos toman en cuenta y el positivismo no tanto- es la existencia de los sistemas informales como operadores dentro del sistema formal. No se puede explicar los roles de docentes y estudiantes dentro de categorías codificadas por lo normativo solamente, sin tener en cuenta las dimensiones informales y extracurriculares. Todo lo contrario, los verdaderos lugares donde se desarrolla la cotidianeidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, son aquellos donde se entrama lo formal y lo informal. Pensemos esto en función de lo que antes mencionaba María Teresa Lugo, que la propuesta de innovación debe incorporar necesariamente el contexto, a lo que podemos agregar ahora que también debe tener en cuenta la cotidianeidad de la vida escolar.

A partir de los criterios antes expuestos, pueden distinguirse una serie de momentos indispensables en cualquier proceso de indagación etnográfica en el aula. Siempre teniendo en cuenta que la etnografía utiliza un modelo metodológico cíclico, no lineal, y que sus procedimientos tienden a superponerse y ocurrir simultáneamente. La información recolectada -tras una prolongada observación participativa y las categorías emergentes- se usan, en un proceso circular, para reorientar la recolección de nueva información. Dicha información recabada es uno de los insumos indispensables para entender y delinear mejor las acciones de cambio e innovación.

En este punto cabe preguntarse ¿qué tipo de relación se puede trazar entre innovación e investigación?, ¿cuál de los dos procesos antecede al otro?, ¿son mutuamente dependientes o se pueden dar en forma aislada uno del otro?

A favor del planteo de ubicar a la innovación educativa como una de las múltiples formas en que la investigación en el campo educativo, está el argumento de que resulta difícil concebir un proceso de innovación educativa relevante que surja de la mera intuición y que en su aplicación no tenga un cuidadoso procedimiento investigativo. La investigación -siguiendo este criterio- será entonces la mediación por excelencia para el surgimiento, aplicación y validación de las innovaciones en educación.

Pero si consideramos lo afirmado por Pablo Latapí que establece que, sólo las actitudes que persigan la innovación educativa intencionalmente y en forma sistemática, podrán considerarse como investigación educativa; la relación se invertiría quedando la innovación como condición para que exista la investigación educativa, y no la investigación educativa como sustento de la innovación.

El mismo autor echa luz a esta relación dialógica entre innovación e investigación, en su artículo ¿CÓMO PROMOVER LA INNOVACIÓN EN LAS ESCUELAS Y ENTRE LOS MAESTROS?[[3]](#footnote-3) dónde presenta dos casos de innovación educativa, uno fruto de una decisión política, realizado metódicamente por un grupo de expertos en investigación que, habiendo comprobado su efectividad, dejaron en manos de la institución su manejo; el otro es el resultado de la creatividad, experiencia y empeño de 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.

Haciendo una breve descripción del primer proyecto el cual se trata de la implementación de un servicio de escolarización acelerada de la escuela primaria, destinado a niños/as de 9 a 14 años que no lograron concluir o abandonaron sus estudios. “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”.

El segundo ejemplo nos encontramos con una maestra que sorprende con estadísticas de deserción y abandono cercanas a cero, y niveles de promoción de casi el 100%. Su método de enseñanza centrado en el alumno toma elementos de la vida cotidiana y juegos, como base para que los alumnos construyeran sus conocimientos. Dejando que sean ellos los que marquen su propio ritmo de aprendizaje.

A partir del planteo de estos dos ejemplos casi contrapuestos, el autor reflexiona:

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.

Se diferencian en que el primero es una innovación compleja y de gran alcance, mientras que el segundo es una innovación más sencillas y de un alcance limitado a los alumnos a cargo de la maestra. Su propuesta de enseñanza no fue pensada para generalizarse, sino para resolver sus problemas concretos.

De estos dos ejemplos podemos observar que si al proceso de innovación le añadimos la sistematicidad y organización de la investigación científica, lo potenciamos para poder ser comunicado y aplicado en otros contextos, trascendiendo el ámbito original en el que nació.

De lo expuesto es que podemos afirmar que si la investigación se convierte realmente en el marco conceptual de las innovaciones en educación, “el sistema educativo encontrará en la vinculación investigación-innovación, una de las fuerzas transformadoras que tanto necesita”.

**La práctica educativa:**

Dicen que enseñar es elegir, elegimos cómo nos presentamos en clase, los contenidos, las actividades que le proponemos a nuestro estudiantes dentro y fuera del aula, los ritmos a seguir, los materiales, las formas de agrupar a los estudiantes, cómo evaluarlos, etc. y nuestras elecciones no son neutras, tienen que ver -entre otras cosas- con una concepción de lo que es para nosotros enseñar y aprender.

Los docentes se construyen como docentes, no sólo porque los ha formado un instituto o universidad, sino porque se han construido como tales en la práctica específica del aula, en el contexto de la escuela, en el desarrollo de sus estrategias.

Dependiendo del tipo de ambiente de aprendizaje que propiciemos, así también será la respuestas de nuestro estudiantes. Pero los niños y jóvenes nos están mostrando cotidianamente en nuestras aulas que tienen otras maneras de aprender lo que a ellos les interesa, el gusto por las prácticas innovadoras, esto nos tiene que hacer reflexionar como docentes, que existen otras maneras de enseñar, distintas a la enseñanza o instrucción directa que prevalece actualmente.

Nuestra práctica educativa ha estado dominada tradicionalmente por el predominio de una actividad transmisiva, una secuencia denominada generalmente como enseñanza o instrucción directa, que la podemos resumir en las tres P: Presentación – Práctica – Prueba. El docente presenta unas serie de contenidos a la clase, los estudiantes practican con ellos a través de unas actividades controladas y posteriormente se someten a una prueba donde, o tienen que reproducir los contenidos o tienen que replicar alguna actividad practicada en clase.

El problema es que este tipo de enseñanza suele conllevar un aprendizaje memorístico, de corta duración, reiterativo y acrítico. Su aporte a la prosecución del desarrollo de las competencias básicas es bajo y para alcanzarlas, el estudiante debe recurrir al aporte o suplemento de actividades externas al proceso de aprendizaje recibido en el aula.

Podemos afirmar, que esta forma de enseñanza dificulta la inclusión y la atención a la diversidad, provocando problemas de motivación y actitud en el aula. Veamos como desde el arte, Pablo Bernasconi[[4]](#footnote-4) nos describe metafóricamente lo que produce en los estudiantes este tipo de enseñanzas:

Desde una perspectiva innovadora, el centro se corre del contenido al alumno y el método debe atender prioritariamente a sus intereses y necesidades. Hay que tener en cuenta también que contenido y método son indivisibles y, por ende, no pueden tratarse de forma separada e independiente.

Nos encontramos, pues, ante la necesidad de un destacado cambio en las concepciones acerca del aprendizaje, que frente a los verbos de la instrucción directa como explicar, practicar, repetir, corregir, se imponen nuevas acciones en el aula, como buscar, elegir, discutir, ensayar, errar, corregir, colaborar, innovar. Esto último apunta no sólo a la conveniencia del trabajo en grupo, sino a su reconocimiento como circunstancia indispensable para que el aprendizaje tenga lugar.

Es oportuno plantear como parte indispensable de cualquier proceso de innovación educativa el trabajo colaborativo entre pares, que parte de concebir a la educación como un proceso de socioconstrucción que permite la interacción de diferentes miradas a la hora de abordar un determinado problema y desarrollar tolerancia en torno a la búsqueda de consensos. Los entornos de aprendizaje colaborativos se definen como «un lugar donde los estudiantes deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas» (Wilson, 1995: 27).

 Si el conocimiento así construido es capaz de darle a la memorización el lugar que debe tener siempre en los procesos educativos: secundario, “entonces verdaderamente se está en el inicio de ser capaces de crear las condiciones para propiciar aprendizajes innovadores”.

La dialéctica entre lo viejo y lo nuevo, entre lo tradicional y lo innovador, es la base sobre la que los participantes de la comunidad educativa reconfiguran su identidad, reelaboran sus esquemas interpretativos y modifican efectivamente sus prácticas. En consecuencia, estudiar los cambios en la cultura escolar implica poder dar cuenta de los desplazamientos de sentido, de las rupturas en las concepciones y las prácticas, y también de las continuidades con el sistema de creencias adquirido previamente. Cada institución, como universo de trabajo, otorga sentidos particulares a la llegada de nuevas propuestas e incluso a los equipos que se acercan a acompañarlos en ese recorrido. Los logros dependerán, en muchos casos, de la relación o vínculo que se tiene o hay que construir, el respeto por las necesidades e intereses de los destinatarios directos y las estrategias de intervención que se decidan.

Ya para cerrar este apartado dejo mi personal definición de innovación educativa, en la cual entramo además los conceptos de disrupción e incremental:

*En el campo educativo entiendo como innovación disruptiva -en contraposición a la innovación incremental- aquella que propone un cambio drástico en la forma de enseñar y aprender, tendiendo a hacer desaparecer la inercia de las prácticas y ritos escolares tradicionales.*

**CONCLUSIÓN**

Sabemos lo riesgoso que resulta desafiar con prácticas innovadoras la actual gramática escolar[[5]](#footnote-5), sus supuestos, sus prácticas ritualizadas, sus compartimentos estancos; lo cuidadoso y convincente que debe ser la intervención para no generar mayor resistencia al cambio, o sea el efecto contrario al deseado.

Más allá del entusiasmo inicial, son pocas las iniciativas innovadoras que se animan a desafiar la organización fuertemente fosilizada de la escuela tradicional y que logran prosperar en el tiempo. Parecería que el campo gravitatorio de lo viejo tiende siempre a hacer descender todos los impulsos de las nuevas prácticas y modelos educativos, desvirtuándolos y condenándolos a formatearse según sus estructuras estructurantes. Según mi percepción, las iniciativas innovadoras –en el campo pedagógico y didáctico- dependen en general de esfuerzos individuales, llegando muy pocas a institucionalizarse. A la larga, la forma escolar homogeneizante y meritocrática se encargará de fagocitarlas.

A esta altura del relato es lógico preguntarse ¿entonces tratar de innovar en educación es una pasión inútil? ¿por más que incorporen mejoras todas correrán la misma suerte (o mala suerte) que las anteriores? Bueno, una respuesta personal es que esto puede cambiarse siempre y cuando, más que querer introducir una propuesta innovadora aislada, lo que se debe intentar es crear un dispositivo[[6]](#footnote-6) para animar a los distintos actores institucionales a pensar otras formas de gestionar la enseñanza, en función de las nuevas formas de aprender que la sociedad del conocimiento plantea actualmente. Otras maneras de organizar los espacios y los tiempos escolares en función de las tareas y los ritmos individuales y grupales, de motivar la integración de las áreas de conocimiento, de trabajar colaborativamente y en red. En el ejemplo citado por mi anteriormente, luego del echo fortuito del secuestro del celular, se continuo creando las condiciones de confianza con las autoridades para, muy lentamente, ir delineando un dispositivo institucional que permita sostener en el tiempo el proceso innovador. Porque ese es el problema, no la enseñanza de la robótica y las TIC, por más innovadoras que éstas parezcan.

A modo de sugerencia, para aquellos actores institucionales que se planteen la innovación como camino para mejorar la calidad educativa: es necesario bajar las expectativas y ser muy realistas con las promesas hechas en nombre de la innovación, en lo posible comenzar a innovar sin decir que se está innovando y estar dispuestos a sostener el proceso en el tiempo y perseverar a pesar de todas las dificultades que todo cambio genera.

Para cerrar este ensayo quisiera compartir una mirada alentadora en relación a la innovación educativa con la siguiente cita: “Admitir que la escuela es una institución histórica y contingente implica reconocer la posibilidad de que las formas escolares actuales cambien y se conviertan en algo distinto de lo que hoy conocemos”. (Dussel y Quevedo, 2010, p.73).

**BIBLIOGRAFÍA**

* Clifford Geertz. 1973. “LA INTERPRETACIÓN DE LAS CULTURAS”. Editorial Gedisa. España
* Díaz Barriga, Frida Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿Hacia un paradigma educativo innovador? Revista Electrónica Sinéctica, núm. 30, 2008, pp. 1-15 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México
* Dussel, Inés. VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital / Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo. - 1a ed. - Buenos Aires: Santillana, 2010.
* Lugo, M. (2002). Escuelas en innovación, el desafío de hornear el pastel del cambio. En Aguerrondo, I. y otros, La escuela del futuro I. Cómo planifican las escuelas que innovan. Buenos Aires: Editorial Papers.
* Malinowski, B.1972. “Los Argonautas del Pacífico Occidental”. Barcelona. Planeta.
* Pablo Latapí, Javier Olmedo, Lorenza Villa Lever, Felipe Sánchez Gamper y Marco A. Delgado. Documento elaborado en la asesoría del Secretario de Educación Pública. 1995
* TYACK, D. y CUBAN, L., En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas, 2da edición en español. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
* Wilson (1995): Cómo valorar la calidad de la enseñanza. Madrid, Paidos.
1. Diccionario electrónico de la RAE <https://dirae.es/palabras/innovaci%C3%B3n> [↑](#footnote-ref-1)
2. Ver el estudio de Malinowski, B. 1972. “Los Argonautas del Pacífico Occidental”. Barcelona. Planeta. [↑](#footnote-ref-2)
3. 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. Junio 1995 [↑](#footnote-ref-3)
4. Ver biografia en <https://es.wikipedia.org/wiki/Pablo_Bernasconi> [↑](#footnote-ref-4)
5. Concepto acuñado por los investigadores TYACK, D. y CUBAN, L, que entienden por gramática escolar al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, que se transmiten de generación en generación por maestros y profesores; de modos de hacer y de pensar aprendidos a través de la experiencia docente; de reglas del juego y supuestos compartidos que no se ponen en entredichos y que posibilitan llevar a cabo la enseñanza [↑](#footnote-ref-5)
6. Nos referimos al concepto de dispositivo en un sentido foucaultiano: “un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones morales, filosóficas, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenece tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos” (FOUCAULT, Michel. Saber y verdad, 1991: 128) [↑](#footnote-ref-6)