

## LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LOS PROYECTOS MONTEGRANDE: UN ESTUDIO DE CASOS

Donatila Ferrada y Alicia Villena\*  
Universidad Católica de la Santísima Concepción

### Resumen

El presente artículo recoge un informe preliminar de investigación<sup>1</sup> sobre la génesis y ejecución del proceso de innovación educativa que se coordina desde el organismo central del Proyecto Montegrande al interior del Ministerio de Educación de Chile a través de un estudio de caso que corresponde a un centro caracterizado como TIPO V<sup>2</sup>.

El propósito central de esta investigación pretende develar los supuestos teórico-educativos y racionalidades en torno a los cuales se gesta, diseña y ejecuta la innovación en los proyectos Montegrande.

La metodología usada en este estudio es de carácter interpretativo-hermenéutico, con el uso de las técnicas de análisis sistemático de contenidos de textos, a partir del uso instrumental de categorías semióticas<sup>3</sup> identificando macroestructuras textuales y superestructuras textuales que permitió identificar las temáticas abordadas en los textos y los tipos textuales para dar cuenta de los supuestos teórico-educativos y racionalidades manifiestas a cada uno de los discursos.

Los resultados expresan los niveles de regulación de parte del órgano central de Montegrande y la pérdida del protagonismo de los profesores del centro como gestores de la de innovación, así como también develan mecanismos implícitos de persistencia respecto de la innovación originalmente propuesta.

**Palabras clave:** innovación, optimización, transformación. Dimensiones: función social, prácticas pedagógicas y gestión.

### Montegrande Proyrct: a non declared interventionism

#### Abstract

The present article gathers a preliminary investigative report about the genesis and execution of the innovation process coordinated from the central organism of the Montegrande Project, dependant on the Chilean Ministry of Education and the case study corresponds to a TYPE V center.

The main purpose of this investigation is to reveal the theoretical assumptions and rationales around the concepts of innovation, typology of innovation in relation to the dimensions of social function, pedagogical practices and management whereupon the Montegrande projects originate and operate.

The methodology used in this study is of a hermeneutic-interpretative character using the text macrostructure and superstructure techniques that allowed to identify and to characterize the text topics (text macrostructure) to explain the explicit assumptions and rationales as well as the text types (textual superstructures) associated to each one of the statements.

The results show the levels of regulation from the central agency of Montegrande and the loss of protagonism of the teachers of the center as agents of innovation. They also reveal implicit mechanisms of persistence with respect to the originally proposed innovation.

**Key words:** innovation, optimization, transformation. Dimensions: social function, pedagogical practices and management.

\*D. Ferrada es Doctora en Filosofía con mención en Curriculum, por la Universidad de Valladolid, España, y actualmente se desempeña como académica del programa de Magister en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. A. Villena es Doctora @ en Educación con mención Diseño Curricular y Evaluación Educativa, por la Universidad de Valladolid, España, y actualmente se desempeña como académica de la Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción

<sup>1</sup> Esta investigación cuenta con financiamiento interno de la UCSC, a través del Proyecto DIN 07/2002 "Innovación educativa en los Proyectos Montegrande: una contrastación entre el discurso oficial y el de los centros educativos"

<sup>2</sup> Esta tipología se construye desde Coordinación Nacional de Montegrande y se detalla más adelante.

<sup>3</sup> Van Dijk, T. (1989). La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario. Buenos Aires: Paidós.

## **Antecedentes generales**

Entre las principales medidas de la Reforma Educacional Chilena que se anunciaron en el mensaje presidencial del 21 de mayo de 1996, se encontraba el programa de los Liceos de Anticipación, hoy conocido como Proyecto Montegrande (PM) junto al cambio del currículum y a la extensión horaria.

El PM se entiende como complemento de un programa mayor de mejoramiento de la educación media subvencionada, el programa MECE media, en ejecución desde 1994. Este último, estableció un conjunto de acciones de apoyo a los establecimientos secundarios subvencionados con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza; por su parte, el primero:

...pretende realizar un aporte más limitado y focalizado, centrándose en el tema de la innovación...por ello Montegrande desea impulsar propuestas innovadoras diseñadas por las propias comunidades escolares y sus redes de apoyo, con potencial para transformarse en antecedentes válidos para la renovación, mejoramiento y diversificación de la educación media en su conjunto. En otros términos se quiere generar y validar un conjunto de modelos educativos eficaces dentro de la propia educación media subvencionada que puedan servir de referentes para otros establecimientos similares o para el conjunto de este nivel de enseñanza<sup>4</sup>... Al Ministerio corresponde crear condiciones adecuadas para la emergencia de dichas innovaciones y resguardar su efectiva concreción<sup>5</sup>

Los PM, cuyos antecedentes históricos están en los Liceos Experimentales y las Escuelas Consolidadas, contienen dos ideas fundamentales que los diferencian de los otros ejes de la Reforma Educativa: la primera se basa en la capacidad de innovación de las propias comunidades para "re-inventar" la enseñanza media, donde la innovación surge como el eje en que se asienta el proyecto; la segunda es la exigencia de pertinencia, es decir, cada propuesta debe ser adecuada a las distintas realidades educativas del país. A su vez, otro elemento caracterizador es la magnitud de las inversiones: US \$ 35 millones en total.

### **Conceptos y tipos de innovación asumidos por la Coordinación Nacional Montegrande**

Dado que la innovación es el eje central de estos proyectos, resulta interesante indagar sobre cuál es la concepción y tipología que desde la Coordinación Nacional Montegrande (CNM) se asume como referente de orientación de los centros con PM. El análisis de contenido de texto<sup>6</sup>, a partir del levantamiento de categorías semiótica<sup>7</sup> realizado en la investigación, se evidenció con claridad dos conceptos de innovación, el primero, es un concepto teórico de innovación y el segundo, es un concepto práctico de innovación. En el teórico, la innovación aparece sustentada en el concepto de cambio profundo y a gran escala, en cambio, en el práctico se asienta en el concepto de cambio por áreas específicas.

El concepto teórico de innovación educativa -que se desprende del análisis de contenido- se concibe como un proceso que implica la transformación del medio educativo dirigido a conseguir una mejora en los aprendizajes, conducido por equipos de profesores que hacen uso de su capacidad para modificar las condiciones en que se

<sup>4</sup> Weinstein, J. (1999) El proyecto Montegrande: un laboratorio para el cambio de la educación media. En: García-Huidobro, J.E. (Ed.). *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Editorial Popular. 165

<sup>5</sup> Ibid. 162-163

encuentran inmersos. Por su parte, el concepto práctico de innovación -asumido explícitamente por Montegrande- se entiende como la generación planificada de acciones tendientes a producir un cambio en las prácticas pedagógicas y en la gestión<sup>8</sup>. Por consiguiente, se puede afirmar que el concepto teórico de innovación estaría vinculado con las teorías críticas de la educación y, el concepto práctico estaría vinculado con la tecnología educativa, con lo cual se estaría evidenciando un primer nivel de contradicción que tiene que ver con la dualidad de fundamentos teóricos que sostienen el concepto de innovación.

En efecto, la conjugación entre la teoría y la práctica, entre la intención y la realidad, implican una acción de praxis<sup>9</sup> que conlleva innumerables, significativos y complejos esfuerzos de parte de todos los sujetos que se proponen generar y ejecutar proyectos que respondan a la dialécticidad propia de toda puesta en marcha de proyectos apriorísticos. Sin embargo, la transición entre el concepto teórico de innovación al concepto práctico del mismo, sustentados en visiones teóricas tan dispares, -producto de la puesta en marcha de los PM- produce una disociación del concepto que se traduce en que aquel que está asociado a cambios profundos (teórico) se pierde totalmente para asentarse sólo en el de cambios de áreas específicas (práctico). Este concepto práctico de innovación que trabaja la CNM permite diferenciar claramente tres dimensiones: función social, prácticas pedagógicas y gestión<sup>10</sup>.

Lo anterior, evidencia el surgimiento de una dimensión nueva que no estaba considerada en el concepto práctico de innovación y que es la función social que se suma a la práctica pedagógica y la gestión, éstas últimas -de acuerdo con la CNM-, determinan el carácter innovador de cada proyecto Montegrande<sup>11</sup>. Este hecho indica que la dimensión función social tiene un carácter no determinante en la innovación, por lo cual, se le resta importancia a esta dimensión.

Sin embargo, la conceptualización de la dimensión función social realizada por la CNM está referida "...a proposiciones de cambio que afectan la identidad del establecimiento, el rol social al interior de su comunidad local. Pueden tratarse de nuevas misiones, nuevos destinatarios, y en particular, de una redefinición del perfil de alumno que el liceo pretende formar"<sup>12</sup>. Al parecer esta comprensión peculiar de esta dimensión estaría vinculada más a la idea de innovación asociada a cambios profundos (concepto teórico de innovación), arriba descrita, que con la idea de cambios parciales del concepto práctico de innovación del cual se desprende, pero lo anterior no es posible de sustentar dado que por una parte, se omite como elemento caracterizador de la innovación, por otra, se contradice su sentido al relacionarlo con una idea de mejoramiento propio de la innovación asociada a la producción de cambios específicos.

Siguiendo con el análisis del concepto práctico, la CNM diferencia a continuación dos tipos de innovación "polares": innovaciones de optimización e innovaciones de transformación. Las primeras son entendidas como "aquellas que tienden a mejorar

<sup>6</sup> Este estudio se realizó a partir del análisis de contenido del texto **Ministerio de Educación Proyecto Montegrande** (2000) *Proyecto Montegrande de cada liceo un sueño...*, Santiago de Chile: MINEDUC.

<sup>7</sup> Superestructuras textuales y macroestructuras textuales de acuerdo con Van Dijk (1989)

<sup>8</sup> Ministerio de Educación Proyecto Montegrande (2000) *Proyecto Montegrande de cada liceo un sueño...*, Santiago, MINEDUC., p. 26

<sup>9</sup> El concepto de praxis entendido en los términos de los siguientes autores: **Habermas, J.** (1971). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.; **Habermas, J.** (1984) *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos; **Freire, P.** (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

<sup>10</sup> La CNM entiende por **prácticas pedagógicas** a los cambios en las concepciones y en la puesta en práctica del proceso enseñanza aprendizaje; y por **gestión** a los cambios en las prácticas y valores en ámbitos como la gestión institucional, la estructura y cultura organizacional, etc. (Ministerio de Educación Proyecto Montegrande (2000) *Proyecto Montegrande de cada liceo un sueño...* Santiago de Chile, MINEDUC. 27

<sup>11</sup> Ibid; p. 26

las condiciones y prácticas existentes en el liceo, sin generar transformaciones radicales. Se incorporan competencias, habilidades y conocimientos que perfeccionan los preexistentes en el liceo". Las segundas se entienden como "aquellas que significan cambios radicales de las condiciones existentes reemplazando y reorientando las prácticas tradicionales del establecimiento" <sup>13</sup>.

Esta diferenciación polar de la innovación en relación con cada una de las dimensiones permite clasificar a los liceos de acuerdo con la profundidad que cada una de estas dimensiones alcanza en la innovación que propone cada PM. Es así que, a partir de esta tipología, la CNM construye niveles de relaciones entre tipos de innovación y las dimensiones encontradas en los 51 proyectos seleccionados, que se representan en la siguiente tabla<sup>14</sup>:

Tanto esta tipología de la innovación realizada por la CNM, como el concepto teórico y práctico de la misma realizada por el equipo de investigación, constituyen la base del análisis del estudio de caso que se presenta a continuación.

Tipo de innovación Dimensiones	Innovaciones de optimización	Innovaciones de transformación
Función social	Mejoramiento	Recreación
Prácticas pedagógicas	Perfeccionamiento	Reestructuración
Gestión	Modernización	Rediseño

## Conceptos y tipología de la innovación en el estudio de caso

### Concepto de innovación en los distintos momentos del estudio de caso

Cada uno de los PM (51 en total) representa un caso en sí mismo dado que su única característica común es la diversidad. Esto dificulta una homogeneización que pudiera hacerlos comparables o extrapolables. Esta particularidad dirige entonces la presente investigación hacia el uso de una metodología de estudio de caso, donde cada proyecto Montegrande-materializado en cada centro educativo-tiene representatividad por sí sólo.

El estudio de caso se realizó en un liceo caracterizado como tipo V según la CNM<sup>15</sup>, que corresponde a un establecimiento de tamaño mediano, antiguo, de dependencia municipal, con altos promedios SIMCE, situado en comuna grande, con alta urbanidad, con una situación de pobreza de mediana a baja, cuyos estudiantes se encuentran en situación de vulnerabilidad social intermedia (entre 20 y 40%).

El estudio de caso contempló el uso instrumental de categorías semióticas<sup>16</sup> a partir de las cuales se levantó el concepto de innovación con el que el equipo de profesores construyó la propuesta presentada al llamado a concurso público que realizó MINEDUC, así como también el concepto de innovación contenido en el proyecto adjudicado con participación conjunta de profesores del establecimiento y asesores ministeriales, y finalmente el concepto de innovación con el cual los profesores del centro desarrollan el proyecto. En consecuencia, el estudio consideró estos tres momentos de la innovación, llamando al primero de ellos génesis, al segundo consolidación y al tercero ejecución de la innovación. El primer momento, (génesis)

<sup>12</sup> Ibid, p. 27

<sup>13</sup> Ibid, p. 27

<sup>14</sup> Ibid, p. p. 28

expresado en la propuesta concursada y seleccionada; el segundo momento (consolidación), materializado a través del proyecto aprobado por MINEDUC y el tercer momento (ejecución), expresado en las numerosas acciones necesarias para desarrollar el proyecto, de las cuales se estudió el desarrollo didáctico. Del conjunto de documentos, se han analizado in extenso -en esta investigación- la propuesta y el proyecto, mientras que de las acciones referidas se consideraron 14 guías de aprendizaje por sectores y 2 guías de integración de áreas (material didáctico).

El levantamiento de categorías semióticas que emergieron a partir del análisis de texto (propuesta) en la génesis de la innovación, permitió construir el siguiente concepto:

La innovación se concibe como una acción planificada para superar deficiencias que expresa un modelo educativo ya instalado y legitimado (validado) por los grupos de sujetos que lo desarrollan.

El levantamiento de categorías semióticas que emergieron a partir del análisis de texto (proyecto) en la consolidación de la innovación, permitió construir el siguiente concepto:

La innovación se concibe como una acción planificada, deliberada que se expresa a través de un modelo educativo predefinido (reforma educativa), de la cual son responsables agentes externos que direccionan a los agentes internos.

El levantamiento de categorías, semióticas que emergieron a partir del análisis de texto (material didáctico) en la ejecución de la innovación, permitió construir el siguiente concepto:

La innovación se concibe como una acción deliberada para superar carencias que expresa un modelo didáctico ya instalado por el grupo de profesores que lo desarrolla y que requiere de una nueva revalidación a luz del desarrollo científico y tecnológico actual.

Desde el punto de vista temporal, se observa que tanto en el momento de la génesis (propuesta) como en el de la ejecución del proyecto (desarrollo didáctico) el concepto de innovación se corresponde a través del hecho de que ambos apuntan por el rescate de un modelo educativo que se viene desarrollando en el centro y que requiere ser modernizado para responder al contexto actual. Esto puede explicarse dado que el centro cuenta con una data de larga tradición, la cual se encuentra avalada por un pasado de formación de elite que el conjunto de profesores se propone recuperar.

<sup>15</sup> Esta tipología que construye la CNM representa un intento por agruparlos de acuerdo a algunas variables que en algunos aspectos son comunes, hecho que se reconoce desde la propia CNM.

<sup>16</sup> Superestructura textual y macroestructura textual de acuerdo a Van Dijk (1989)

Sin embargo, en el momento de la consolidación de la propuesta de innovación (proyecto) el concepto de innovación se diferencia de los anteriores -cuyo denominador común era la mantención del modelo educativo-, porque se evidencia con claridad la ruptura de aquel para imponer un nuevo modelo predefinido en la reforma educativa. Esto puede explicarse dado que en el paso desde la propuesta a proyecto intervienen agentes externos al equipo de profesores del centro (asistencia técnica ministerial) que cambian el eje y el sentido de la propuesta innovadora presentada por éstos.

Considerando los tres momentos del proceso de innovación al interior del centro con PM y desde la perspectiva de la conceptualización teórica y práctica del concepto de innovación emanado desde CNM, se evidencia que existe relación entre los conceptos de innovación encontrados en el estudio con el concepto práctico de innovación, no así con el concepto teórico.

La relación entre estos conceptos de innovación al interior de cada uno de los momentos estudiados con el concepto práctico de innovación se expresa a través de la dirección hacia la optimización y hacia la transformación. El primero (génesis) y el tercero (ejecución) se orientan claramente hacia la optimización, mientras que el segundo (consolidación) lo hace hacia la transformación. Esta relación, viene a sostener la afirmación sobre la intervención de los agentes externos como reguladores y conductores del proceso en detrimento del protagonismo de los agentes internos que "sueñan" la innovación desde el propio centro, cuando la innovación se dirige a la transformación; en cambio cuando la innovación se dirige a la optimización los agentes internos recuperan su protagonismo al retomar -a través del desarrollo didáctico del proyecto- el modelo educativo instalado históricamente en el liceo y declarado en la génesis de la innovación (propuesta).

### Tipología de la innovación en el estudio de caso

De acuerdo con la tipología de la innovación desarrollada por la CNM, los hallazgos -producto del análisis de los distintos momentos del PM del estudio de caso- se presentan en la siguiente tabla:

Momentos del PM Dimensiones	Génesis del proyecto (propuesta)	Consolidación del proyecto (proyecto)	Ejecución del proyecto (desarrollo didáctico)
Función social	Mejoramiento (innovación optimización)	Mejoramiento (innovación optimización)	Mejoramiento (innovación optimización)
Prácticas pedagógicas	Perfeccionamiento (innovación optimización)	Reestructuración (innovación transformación)	Perfeccionamiento (innovación optimización)
Gestión	Modernización (innovación optimización)	Rediseño (innovación transformación)	Modernización (innovación optimización)

La presentación gráfica del análisis de la tipología de la innovación desde la perspectiva de las dimensiones de ésta y su expresión en cada uno de los momentos del PM del centro, apoyan los hallazgos encontrados en el análisis del concepto de innovación consignados en el punto anterior (3.1.). Sin embargo, emergen nuevas informaciones que permiten avanzar en la comprensión del proceso de un PM.

El primer hecho significativo dice relación con la dimensión "función social", la cual aparece, desde el punto de vista de la tipología, expresada como perfeccionamiento, incluido el segundo momento (consolidación) que se ha caracterizado -hasta ahora-

como el único momento en que la innovación adquiere el carácter transformador. El segundo hecho, es que las dimensiones de prácticas pedagógicas y de gestión se expresan como reestructuración y rediseño, sólo en el segundo momento. Esto puede explicarse, dado que desde la CNM se asume como elemento determinante del carácter innovador sólo a estas últimas dimensiones, con lo cual se baja el perfil u omite la importancia que pudiera tener la primera dimensión, cuestión por la cual, cuando se interviene a través de la asesoría técnica ministerial para transformar la propuesta en proyecto se mantiene intacta esta dimensión.

### **Supuestos teórico-educativos y las racionalidades en el estudio de caso**

Para comprender el sistema de valores desde el cual los grupos de profesores (y agentes externos al centro) piensan, diseñan y ejecutan la innovación educativa se han develado -en el estudio de caso- tanto los supuestos teórico-educativos presentes en la construcción de las distintas instancias de desarrollo de la innovación (génesis, consolidación y ejecución), como el tipo de racionalidad que subyace a las visiones pedagógicas contenidas en los procesos de cambio.

En esta perspectiva, se ha definido como supuestos teóricos educativos a la identificación del enfoque curricular que orienta la innovación, como también los conceptos de sociedad y tipo de persona que se aspira formar y que orienta la construcción curricular y las acciones pedagógicas recogidas en los tres momentos estudiados. Estos aspectos han sido levantados a partir del uso de superestructuras y macroestructuras textuales que develan la construcción de tipos y temáticas que dan sentido orientador a la acción educativa innovadora.

Por su parte, se ha definido como racionalidad a las formas en que hacen uso - los profesores (y agentes externos al centro)- del conocimiento cuando deciden orientar una acción conjunta, que en este caso corresponde a la acción innovadora. Para estos efectos se usa -en este estudio de caso- la categorización de cuatro tipos de racionalidades: técnica (un subtipo de ésta es la estratégica), práctico-moral, práctico-expresiva y comunicativa. Estos aspectos han sido levantados a partir del uso de superestructuras y macroestructuras textuales contenidas en los documentos estudiados que develan los tipos y temas textuales desde los cuales es posible identificar el tipo de racionalidad.

Muy brevemente, la racionalidad técnica se entiende a partir del uso de criterios de verdad y eficacia que realizan las personas cuando diseñan y ejecutan una acción, lo predominante es el control del medio externo para alcanzar el fin preestablecido. Por su parte la racionalidad estratégica suma a la anterior la evaluación de la acción del otro, de tal manera de anticiparse y controlar esa acción y alcanzar así el objetivo preestablecido. La racionalidad práctico moral usa criterios de rectitud y veracidad, lo predominante es el consenso al interior del grupo, por tanto se prioriza lo normativo. La racionalidad práctico expresiva usa criterios de autenticidad y veracidad, lo predominante es la relación de la persona con el medio social, por tanto se prioriza la relación subjetivo-emotiva de la persona con las acciones que se desean emprender. La racionalidad comunicativa usa criterios de verdad, rectitud y autenticidad de forma simultánea, lo predominante es la búsqueda del entendimiento al interior del grupo<sup>17</sup>. De acuerdo con hallazgos realizados en investigaciones previas en este contexto<sup>18</sup>, se ha encontrado que los currícula operan predominantemente con uno de los cuatro tipos de racionalidades, sin embargo, se da la particularidad de que una de las racionalidades se presenta de forma predominante sobre las demás con lo que se determina no sólo el enfoque desde el cual se materializan las interacciones educativas, sino que además se determinan, en última instancia, las formas de legitimación y

validez de cada uno de los procesos y actividades que se llevan a cabo en la escuela. De allí entonces la importancia que adquiere la determinación del tipo de racionalidad que guía las prácticas interactivas cotidianas sobre las cuales se asienta el proyecto de innovación educativa.

De acuerdo a lo anteriormente señalado y a los distintos momentos que se ha analizado el PM del centro se evidenciaron los siguientes supuestos teórico-educativo y las racionalidades:

Génesis del proyecto (propuesta)	Consolidación del proyecto (proyecto)	Ejecución del proyecto (desarrollo didáctico)
<ul style="list-style-type: none"> <li>* El racionalismo académico sustenta cada una de las acciones curriculares y pedagógicas que contempla la innovación.</li> <li>* La propuesta de innovación se sustenta en una concepción de funcionamiento de la sociedad como sistema.</li> <li>* La propuesta de innovación se sostiene en base a la acomodación de algunos valores del modelo neoliberal (competitividad y éxito) a los valores propios del pasado histórico tradicional.</li> <li>* La formación del sujeto se dirige al rescate del hombre ilustrado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* El enfoque cognitivo vinculado al tecnológico presenta las mejores opciones curriculares.</li> <li>* Al interior del centro no hay capacidad instalada para generar proyectos de innovación.</li> <li>* La funcionalidad de la sociedad como sistema orienta el proceso innovador.</li> <li>* La formación del sujeto de acuerdo a los valores del modelo neoliberal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* El racionalismo académico sustenta cada una de las acciones curriculares y pedagógicas que contempla la innovación.</li> <li>* El enfoque cognitivo enmascara el racionalismo como forma de supervivencia de éste último.</li> <li>* La funcionalidad de la sociedad como sistema orienta la innovación.</li> <li>* La formación de la persona como sujeto culto, ilustrado, valorando al pasado.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Racionalidad estratégica.</li> <li>* Racionalidad técnica.</li> <li>* Racionalidad práctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Racionalidad estratégica.</li> <li>* Racionalidad práctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Racionalidad técnica.</li> </ul>

Desde un punto de vista general, por una parte, se aprecia la presencia de un enfoque que quiere sobrevivir en el tiempo (racionalismo académico), que se gesta al interior del centro (génesis) y que posteriormente se sigue operacionalizando a través del desarrollo didáctico (ejecución); por otra parte, emerge un enfoque curricular diferente (cognitivo-tecnológico), de carácter externo al centro (consolidación). Esta situación evidencia una confrontación de intereses que corresponden a grupos distintos, a saber, agentes internos y agentes externos a la innovación, desde lo cual se manifiestan las relaciones de poder entre el organismo central y el centro con PM.

<sup>17</sup> Una mayor profundización al respecto en: **Ferrada, D.** (2001) *Curriculum crítico comunicativo*. Barcelona: EL ROURE.

<sup>18</sup> **Ferrada, D.** (2001) La diversidad de racionalidades en las distintas acciones pedagógicas en *Revista de Ciencias de la Educación*. Madrid (186). 159-182.



Esto se avala a partir del supuesto que emerge en la consolidación del proyecto y que dice relación con que al interior del centro no existe una capacidad instalada para generar proyectos de innovación, por lo cual se justificaría la intervención de agentes externos capacitados en estos términos. Este hallazgo, estaría poniendo en duda uno de los supuestos centrales que sustentan Montegrande expresado en los términos "que existen fortalezas y capacidades para la innovación educativa en los liceos subvencionados del país"<sup>19</sup>

Desde la perspectiva de los enfoques racionalista académico y cognitivo-tecnológico, resulta congruente la comprensión del funcionamiento de la sociedad como sistema<sup>20</sup>. Asimismo, la formación del sujeto culto e ilustrado que valora el pasado histórico tradicional es propia del racionalismo académico; y la formación del sujeto competitivo y exitoso es propia de una concepción tecnológica de la educación. A este conjunto de supuestos le subyacen con claridad las racionalidades: estratégica, técnica y práctica, lo cual se corresponde con los fundamentos de los enfoques racionalista académico y cognitivo-tecnológico<sup>21</sup>.

Desde una perspectiva de análisis más específico, se revela la dimensión función social en la cual se encuentra la esencia de la innovación recogida en la propuesta del centro, a partir del cambio de perfil de formación del estudiante, donde a la idea de hombre culto se le incorpora valores propios del modelo neoliberal tales como la competitividad y éxito. Este hecho, confirma la dirección de la innovación hacia la optimización. Esta situación podría encontrar explicación por la convivencia de equipos de profesores antiguos del liceo cercanos al liberalismo con equipos de profesores de corriente neoliberal y más nuevos en el liceo.

Al mismo nivel de análisis, se destaca, en el tercer momento del estudio, (desarrollo didáctico) el enmascaramiento del racionalismo académico por el enfoque cognitivo-tecnológico, donde el centro con PM quiere mostrar su incorporación a la reforma educativa a través de la integración de áreas, pero en concreto, dicha integración se produce desde el interior de cada subsector y, desde allí, se intenta escasamente vincularlos con otros subsectores a través de los recursos didácticos (guías de aprendizaje), por consiguiente, no existe una integración cabal que evidencie las relaciones entre los distintos saberes, por el contrario, lo que se manifiesta es una pseudointegración con carácter divergente.

---

19 **Ministerio de Educación Proyecto Montegrande** (2000) Proyecto Montegrande de cada liceo un sueño..., Santiago, MINEDUC.. 15.

20 La comprensión de la sociedad como sistema está tomada del planteamiento de Habermas, en la idea del funcionamiento dual de la sociedad: como sistema y como mundo de la vida. **Habermas, J.** (1987) *Teoría de la Acción Comunicativa*, Tomo I y II. Madrid: Taurus. Una relación entre esta comprensión de la sociedad y los distintos enfoques curriculares se encuentra desarrollada en **Ferrada, D.** (2001) *Curriculum crítico comunicativo*. Barcelona: EL ROURE.

21 A este respecto ver: **Ferrada, D.** (2001) La diversidad de racionalidades en las distintas acciones pedagógicas. *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid (186). 159-182

## Las apuestas de Montegrande y sus expresiones en la práctica del proyecto

Dos apuestas declara realizar la CNM cuando se gesta a nivel central la idea de estos proyectos de innovación encargados de adelantar el proceso de reforma educativa chilena. La primera y la central "...se generarían a partir de los propios liceos, propuestas cuyos sentidos, contenidos y formas configurarían una respuesta más acertada o pertinente a los requerimientos educativos de sus respectivos alumnados"<sup>22</sup>. La segunda, "... es que liceos más autónomos están en mejores condiciones de diseñar y ejecutar proyectos educativos más innovadores y lograr mejores resultados de aprendizaje"<sup>23</sup>. Estas apuestas expresan, la certeza de que los centros son capaces de pensar, diseñar y ejecutar la innovación, lo cual refleja la nula intención -a nivel de declaración- de intervención por parte del organismo central.

Ambas apuestas -a la luz de los hallazgos de este estudio de caso- resultan posibles de refutar. La intervención realizada a través de la asesoría técnica ministerial para transformar la propuesta en proyecto, refuta la primera apuesta, puesto que rompe tanto con la esencia de la innovación propuesta como con el protagonismo otorgado a los agentes creadores de ella, refuta la segunda, porque desconoce la capacidad para diseñar y ejecutar la innovación, en tanto, son los agentes externos quienes son portadores de la innovación y del diseño apropiado para llevarla a cabo, con esto, también se entrega el mensaje que tanto el qué y el cómo propuesto por los profesores del centro no es el apropiado.

En este escenario donde a los agentes protagonistas de la innovación se les ha negado tanto la idea original de innovación como también la forma de conducirla y, a la luz de las apuestas en que se sustenta Montegrande, queda en entredicho la futura viabilidad del proyecto impuesto desde las esferas ministeriales. Esto último puede responderse sobre la base de la información encontrada en el tercer momento del estudio de caso (desarrollo didáctico) donde se evidencia que el equipo docente del centro rescata la idea del racionalismo académico planteado en el momento de la génesis de la innovación, pero a la vez, simula su adhesión a la reforma educativa mediante una pseudointegración de áreas, simulación que seguramente no es deliberada, sino que constituiría una respuesta natural a la imposición de un tipo de innovación de carácter externo y no compartido.

La situación anterior encuentra explicación a partir de dos aspectos resultan claves en la producción y en la mantención de las innovaciones educativas de acuerdo con la literatura<sup>24</sup>: el primero, es la dimensión cualitativa del cambio y que tiene ver con las adhesiones, estados de ánimo y expectativas positivas respecto del cambio, es decir, con las relaciones que se establecen entre los actores involucrados y con sus niveles de compromiso; el segundo, son las condiciones del contexto y que tiene que ver con las características y condiciones propias de cada establecimiento en el cual se implementa el proyecto innovador.

---

<sup>22</sup> **Ministerio de Educación Proyecto Montegrande** (2000) Proyecto Montegrande de cada liceo un sueño..., Santiago, MINEDUC. 15

<sup>23</sup> Ibid. 15.

<sup>24</sup> **Messina, G.** (1995) Construyendo teoría a partir de la práctica (conclusiones y recomendaciones del estudio. En: *UNESCO-OREALC Innovaciones en educación básica de adultos. Sistematización de seis experiencias*. Santiago; UNESCO-UREALC. **Evans, R.** (1996) *The human side of school change. Reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-bass Publishers.

Desde la óptica de lo anterior, la viabilidad del PM tendría que sostenerse a partir de la presencia de dos tipos de racionalidades que emergen como claves en el proceso de innovación educativa, la primera tiene que ver con la racionalidad práctico expresiva de los protagonistas que adhieren o no al cambio, y la otra, tiene que ver con la racionalidad comunicativa que les permitirá participar colaborativamente sobre la base del entendimiento, entre quienes acuerdan libremente coordinar acciones comunes, para alcanzar una transformación en el medio en que desarrollan sus prácticas educativas. Por el contrario lo que se evidenció en este estudio de caso fue la ausencia de ambas racionalidades, lo cual permite sostener una razonable duda sobre la validez de la asesoría externa para intervenir en la dirección y en la conducción de los procesos de innovación a los cuales aspira la CNM.

### **Los mecanismos de resistencia: una explicación del enmascaramiento de la innovación inicial**

La dialecticidad que se produce entre las acciones que emprenden tanto el grupo del organismo central como las del centro educativo evidencian condiciones desiguales de poder. Esta situación estaría haciendo emerger mecanismos de resistencia<sup>25</sup> por parte de los docentes del centro que se estarían expresando en lo que llamamos mecanismos de simulación y que se presentan en dos planos: el primero, es un mecanismo de resistencia que denominamos sometimiento estratégico que surge en el momento de la consolidación de la innovación (proyecto) y que consiste en que frente a la imposición foránea de innovación, "los sujetos aceptan dicha imposición"; el segundo, es un mecanismo de resistencia que denominamos enmascaramiento de la acción que surge en el momento de ejecución de la innovación (desarrollo didáctico) y que encuentra su expresión concreta en la pseudointegración de áreas.

Estos mecanismos de resistencia generados por los profesores del centro estarían obedeciendo a que cada una de las acciones que han emprendido desde el momento de consolidación del proyecto hasta su ejecución están siendo orientadas por una racionalidad técnico-estratégica que predomina con fuerza sobre las demás racionalidades (práctica y técnica) encontradas en el estudio de caso, por consiguiente vendrían desarrollando estas acciones bajo un predominio del efecto perlocucionario<sup>26</sup> con cual se estaría sosteniendo el mecanismo de simulación evidenciado.

En consecuencia, se podría afirmar que esta racionalidad técnico-estratégica que se expresa con fuerza en cada una de las acciones que orientan la innovación estaría impidiendo la presencia de las racionalidades práctico-expresiva y comunicativa que resultan clave al momento de desarrollar en plenitud un proyecto de innovación.

---

<sup>25</sup> Entendemos los mecanismos de resistencia como la generación de contracultura de parte de grupos de sujetos que frente a la imposición de una cultura hegemónica responden ofreciendo resistencia por intermedio de distintas acciones que los validan en su ser y quehacer. Para una mayor profundización ver: **Woods, P. y Hammersley, M.** (1995) *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Temas de Educación, Paidós.

<sup>26</sup> Efecto perlocucionario: uso del lenguaje y pretensiones de poder para conseguir el fin deseado. **Habermas, J.** (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I. Madrid: Taurus.

## Bibliografía:

- Evans, R. (1996). *The human side of school change. Reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-bass Publishers
- Ferrada, D. (2001). *Curriculum crítico comunicativo*. Barcelona: EL ROURE.
- Ferrada, D. (2001). La diversidad de racionalidades en las distintas acciones pedagógicas. *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid (186). 159-182
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I y Tomo II. Madrid: Taurus
- Habermas, J. (1971). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos.
- Messina, G. (1995). Construyendo teoría a partir de la práctica (conclusiones y recomendaciones del estudio). En: UNESCO-OREALC *Innovaciones en educación básica de adultos. Sistematización de seis experiencias*. Santiago de Chile: UNESCO-UREALC. Ministerio de Educación Proyecto Montegrande (2000). *Proyecto Montegrande de cada liceo un sueño...*, Santiago de Chile: MINEDUC.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe.
- Van Dijk, T. (1989). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Buenos Aires: Paidós.
- Weinstein, J. (1999). "El proyecto Montegrande: un laboratorio para el cambio de la educación media". En: García-Huidobro, J.E. (Ed.). *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Editorial Popular. 162-163.
- Woods, P. y Hammersley, M. (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Temas de educación, Paidós.