

PILOTAJE Y ACOMPAÑAMIENTO DE LA INNOVACIÓN EN UN ESTABLECIMIENTO ESCOLAR

MICHÈLE GARANT*

Resumen

Hoy en día aprendemos sobre la innovación al nivel de establecimiento escolar, considerándolo como una organización que tiene misiones que cumplir, objetivos que alcanzar, actividades que realizar; una organización confrontada a nuevas demandas a las que tiene que responder por un pilotaje de sus procesos de cambio.

En un primer momento, examinaremos, de manera general, distintos aspectos de la administración de las organizaciones, luego, en un segundo momento, identificaremos cómo y a partir de cuáles funciones la innovación puede desarrollarse en un establecimiento escolar.

Abstract

An innovative educational institution has aims to achieve, goals to reach, and activities to perform. This institution also needs to respond to new demands with the use of a pilot analysis of changing processes.

This paper examines various areas of organizational management and identifies how and what specific functions help in the development of innovation at a school institution.

Las funciones que hay que asegurar en una organización

En toda organización considerada como un sistema de acción complejo y en evolución, tres actividades esenciales pueden ser puestas en relieve: alcanzar los objetivos específicos, asegurar el mantenimiento de la organización, adaptarse al medio exterior a medida que se cumplen los objetivos.

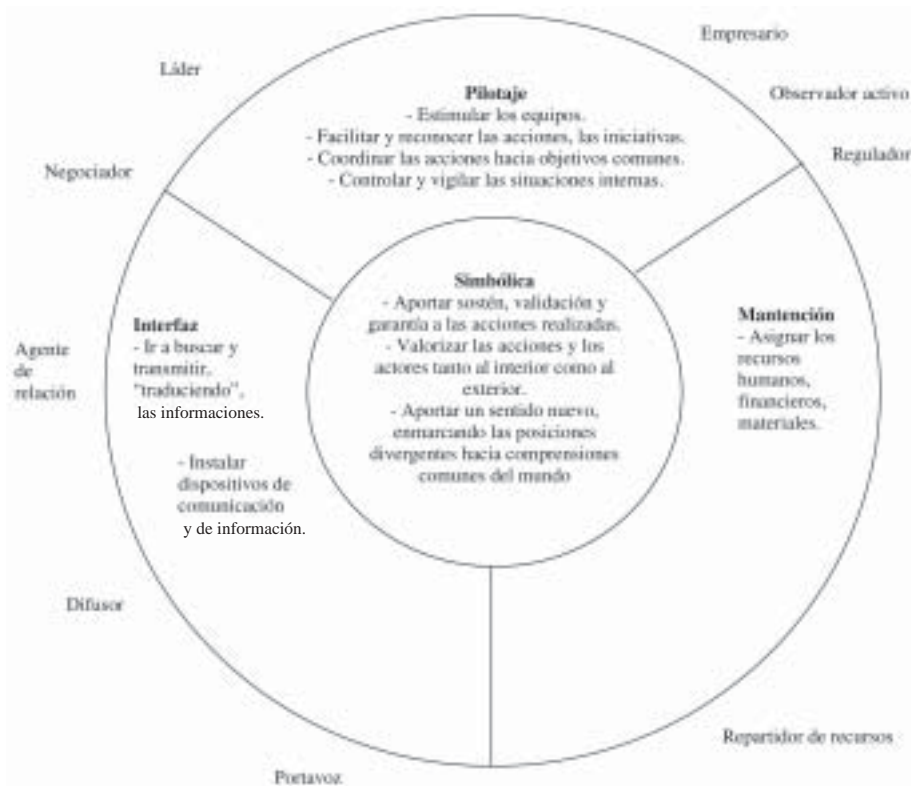
* Profesora de las Facultades Universitarias Católicas de Mons y de la Universidad Católica de Louvain-la-Neuve.

De estas tres actividades se desprenden tres grandes funciones: el pilotaje, la mantención y la dimensión de interfaz. Agregaremos una cuarta función que les cruza y les da sentido: la dimensión simbólica (Figura 1).

Figura 1

LOS ROLES DEL DIRECTOR

Tomado de M. Garant, *Manuel du responsable d'institution*, Chronique sociale/EVO, 1996



El *pilotaje* consiste en guiar la organización de manera tal que ella cumpla eficazmente su misión realizando los objetivos de aquellos que la controlan o que ostentan el poder sobre ella. En este pilotaje, podemos identificar varios niveles de decisión y de acción. Pri-

meramente tenemos el *pilotaje estratégico* a nivel macroinstitucional que consiste en la definición de políticas y de objetivos, así como la asignación de recursos globales. Estas dos operaciones son realizadas generalmente al exterior del establecimiento. Luego tenemos el *pilotaje de gestión* que implica las decisiones internas tomadas teniendo en cuenta las políticas y los objetivos generales definidos al exterior del establecimiento, dicho proceso es realizado al interior de éste por el director, por el equipo de la dirección, incluso por el consejo de dirección (en Francia, el consejo de administración). Finalmente, tenemos el *pilotaje operacional*, que es el dominio de aquellos que trabajan directamente en terreno. En un establecimiento este grupo es constituido en particular por los profesores, así como también por los alumnos. Cuando estos actores están asociados a la realización de una acción, son ellos quienes toman las decisiones a este nivel.

La segunda función, que llamaremos la *mantención*, consiste en preservar la estabilidad y la continuidad de la organización a través de las fluctuaciones internas y externas. Es, entonces, el conjunto de acciones destinadas a aumentar la fiabilidad del funcionamiento, a paliar las eventuales deficiencias, a mantener la continuidad en la acción y en las finalidades. Esta función se funda sobre mecanismos de regulación.

La tercera función es la dimensión de *interfaz* que engloba a la vez las relaciones entre la organización y el medio, así como las relaciones internas entre subsistemas y entre actores. Una organización, en tanto sistema abierto, puede funcionar sólo gracias a modalidades de intercambio, de comunicación y de información. Esta organización es requerida y alimentada por las demandas de su medio y su supervivencia depende, a la vez, de su adaptación a dichas demandas y de sus tentativas de modificar dicho medio en la línea de sus objetivos.

La cuarta función, la dimensión *simbólica*, es relativa a la elaboración del sentido, a los valores expresados a través de las acciones realizadas. En toda organización existen símbolos más o menos fuertes, reconocidos por todos, que legitiman la organización con relación al exterior. Dichos símbolos son también portadores de las re-

presentaciones compartidas al interior de la organización. Más allá de esta visión oficial de lo simbólico, todos los actos de la vida de una organización son igualmente portadores de valores simbólicos que refuerzan o modifican el campo de representaciones de los actores, su pertenencia, sus identidades; dicho de otra manera, su cultura.

Estas cuatro grandes funciones deben equilibrarse, y si, en ciertos momentos, una de ellas adquiere mayor importancia respecto a las otras, dicha polarización relativa debería ser temporal. Un director de establecimiento, así como todo dirigente de una organización, puede así, en función de su posición en este sistema funcional, asumir diferentes roles. Cuando se encuentra en situación de pilotaje, él es líder, empresario, observador activo. En situación de mantención, él es regulador, repartidor de recursos. En situación de interfaz, él se vuelve en negociador, agente de enlace, difusor o portavoz¹.

La administración, un equilibrio dinámico a establecer en un campo de fuerzas

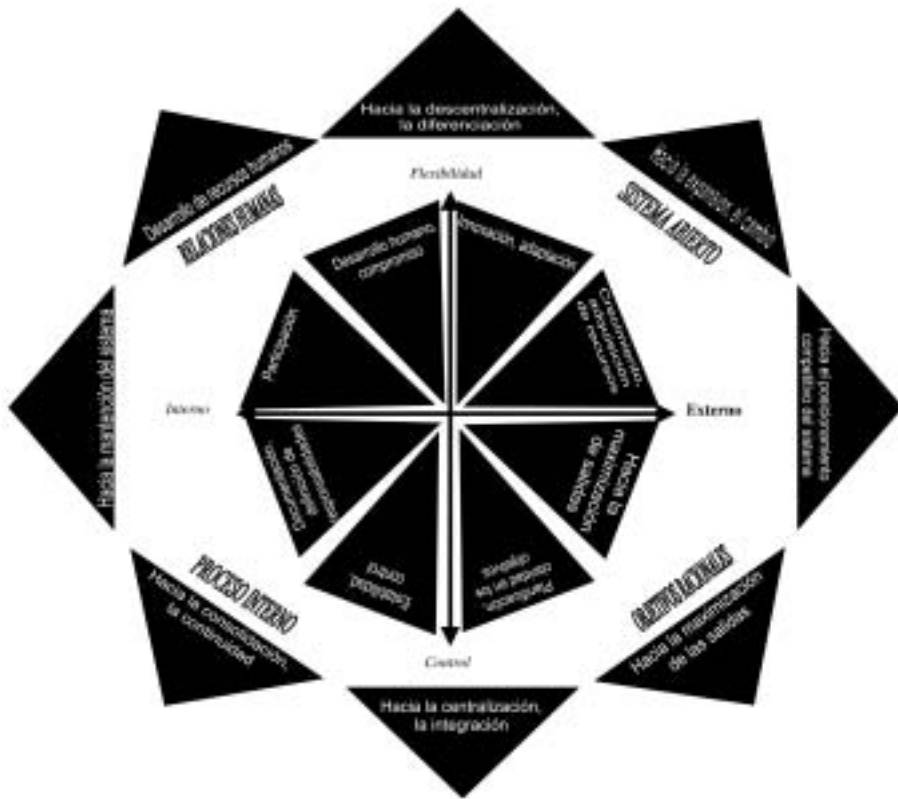
Para prolongar la reflexión, sumerjámonos en los trabajos de Quinn sobre la administración (Figura 2). Este autor se apoya en un esquema de dos dimensiones, la primera dimensión opone y pone en tensión lo *interno* y lo *externo*: por un lado, trabajar hacia el exterior, pilotear, hacer el sistema competitivo y, del otro, trabajar hacia el interior, estabilizar los funcionamientos, hacerlos reproducibles, mantener el sistema. La segunda dimensión pone en tensión dos polos de administración también fundamentales, ya que actúan sobre la vida de la organización, permitiendo el desarrollo de proyectos: la *flexibilidad* conducente a la descentralización, a la diferenciación y el *control*, conducente a la centralización, a la integración. Estas dimensiones se encuentran dosificadas de manera diferente en todos

¹ Tomado de Mintzberg H. (1984). *Le manager au quotidien. Les dix rôles du cadre*. París: Les éditions d'organisation.

Figura 2

OCHO ORIENTACIONES GENERALES EN EL MARCO DE LOS VALORES

Tomado de QUINN, *Becoming a master manager*,
Nueva York, Willy and Son, 1996



los sistemas; si una de ellas falla, el sistema se encuentra como lobotomizado, es decir, no se desarrolla correctamente, incluso pudiendo sobrevivir un cierto tiempo.

El exceso de presencia de uno de los polos no es provechoso. Tomemos el ejemplo de la información. Cuando fui elegida, hace ya un buen tiempo, para realizar funciones de dirección de un establecimiento escolar, yo era partidaria del principio que “aquél que posee la información posee el poder”. Por lo tanto, con toda sinceridad, con toda inocencia, pasaba mi tiempo comunicando y haciendo co-

municar a los participantes de mi equipo: 120 profesores. Por la tarde hacía el balance de lo que había olvidado decir durante la jornada, y ponía febrilmente en orden lo que debía decir al día siguiente... Hasta el día en que mis colegas me advirtieron que se les hacía imposible, ellos se sentían sumergidos por este exceso de información. No hay que olvidar que si descuidar el trabajo de información es peligroso para la organización, el exceso de información no es preferible. Lo que no está relacionado al pilotaje, a la definición de prioridades, es generalmente un ruido parásito.

Podemos situar en la Figura 2 las diferentes situaciones de funcionamiento de los sistemas. Un sistema a la vez flexible y vuelto hacia lo externo es un *sistema abierto*. Un sistema vuelto hacia lo externo y muy controlado es aquel de la *gestión administrativa* tradicional. Y un sistema flexible e interno es un sistema atento a las *relaciones humanas* y a las riquezas internas y a la escucha. Disponemos aquí de cuatro modelos tipo a los que es útil referirse antes de entrar a la acción y cuándo se evalúa ésta, sin introducir escala de valores entre ellos. Podemos todavía matizar este modelo y enriquecer la reflexión sobre las posturas y los roles requeridos en cada uno de los cuadrantes. La innovación se situará, obviamente, en la parte nor-nordeste del esquema, del lado de la flexibilidad y de la adaptación.

El perfil del director de establecimiento innovador

Lo que será presentado a continuación no constituye una receta establecida a seguir al pie de la letra para volverse un “buen director de establecimiento innovador”, más bien se trata de una reflexión que se deriva de trabajos de investigación que acabamos de acompañar². El objetivo de dichos trabajos consistía en intentar caracterizar a los dirigentes de establecimientos en los cuales las prácticas pedagógicas innovadoras habían adquirido un cuerpo. La pregunta no era

² Tilman, F.; Ouali, N. (1998). *Le chef d'établissement comme pilote d'un processus de changement*. Bruselas, Fundación Rey Balduino.

apreciar dichos establecimientos o su dirección, sino de saber cuáles métodos utilizaban y qué cualidades eran las suyas para estar en posición de impulsar una nueva dinámica a los equipos de los cuales eran responsables, así como para lograr tener éxito en las innovaciones puestas en marcha. En el marco de esta investigación-acción, un equipo de investigadores se encontró durante un año y medio con los actores de dichos establecimientos.

Una cultura de la innovación

Los investigadores pudieron redactar un inventario de características del director de establecimiento innovador:

- Insatisfecho, anticipador y voluntarioso, este director de establecimiento no es un ejecutivo ciego, pero está en continua búsqueda, es activo y “proactivo”;
- él es movido por una “utopía creadora”, retomando la fórmula de C. Castoriadis, sin que se trate totalmente de un idealista; él trabaja a partir de un proyecto, de una visión enunciada, declarada. Encontramos aquí una idea utilizada por J. Ardoino, de “proyecto-objetivado”;
- dicho proyecto-objetivado permite al director innovador instaurar un juego estratégico de “intriga”; él toma en cuenta a los distintos actores y sus apuestas de manera consciente, realista y abierta, lo que le conduce a interpretar las reglas; ello no significa necesariamente que él las transgrede, si no que él utiliza su flexibilidad y resiste la inseguridad y la incertidumbre que derivan;
- es consciente que las cosas evolucionan, que ciertos proyectos se terminan, que otros se crean. Aquí encontramos la idea de “destrucción creadora” de J. A. Schumpeter. A veces, responsables de alta calidad y poco eficaces en materia de innovación son incapaces de llevar a cabo su acción: superponen proyectos, ponen a sus colaboradores en dificultad de orientación, son incapaces de hacer un trabajo de duelo (en el sentido del psicoanálisis), de escoger;

- él trabaja en una visión sistémica que toma en cuenta el medio y la complejidad de niveles de trabajo;
- dispone de referencias teóricas, a diferencia de numerosos responsables que leen poca literatura profesional; pero sus lecturas son hechas en una perspectiva de utilización, ellas alimentan la acción e instalan “espacios de racionalidad”; ante todo práctico, él construye la acción en una relación teórico-práctica de “self-made man”, integrando sus referencias a las discusiones, a las reuniones, a las sesiones de formación...; encontramos la idea de artesanado, de “trabajo manual” de Cl. Lévi-Strauss;
- le gusta reaccionar y le gusta tener poder sobre la acción; le gusta expresar su marca en la acción a través de una inversión innovadora.

Este director o responsable de establecimiento innovador es igualmente capaz de tomar distancia respecto de la acción. Él trabaja en la constitución de equipos, él delega. Está atento a los recursos, al posicionamiento externo, hace que la acción sea visible. Pone en perspectiva ciertas prioridades. Podemos decir que él está en real situación de pilotaje.

Recorridos unificadores

Podemos ir aún más lejos y tratar de precisar los procesos concretos seguidos ampliamente por este director de establecimiento innovador:

- Estimula, pero no se apropia del proyecto;
- instala y pone en funcionamiento equipos autónomos;
- utiliza personas de relevo y prevé fases de concertación;
- crea condiciones institucionales de cambio, puede modificar los horarios, los locales... es inventivo;
- alienta, estimula, valoriza;
- promueve una cultura de innovación sosteniendo a sus colaboradores activos;

- interpreta las reglas y utiliza hábilmente las órdenes formales externas como medios de presión interna, especialmente lo que concierne a las reformas;
- sirve de interfaz entre los recursos externos y las necesidades internas;
- está disponible, sabe darse tiempo delegando ciertas tareas en otros;
- él se proporciona los útiles de una reflexión sobre la acción y se informa al exterior;
- inscribe su acción en un horizonte temporal profesional limitado, no ve la acción innovadora como algo de mágico y de inmutable; no se identifica al punto de volverse mártir olvidando al conjunto del sistema.

Volvamos un poco sobre la idea de reforma. Las reformas jamás se implantan en el terreno tal cual como han sido proyectadas. Dos posibilidades se presentan. En un primer caso, las personas, quienes se encuentran únicamente en una postura defensiva, se crispan y sufren por sentirse conducidas a trabajar en un sentido que les cuestiona y les molesta. En un segundo caso, los establecimientos proactivos –es decir, que están ya comprometidos en preguntas y acciones innovadoras– aprovechan las reformas y extraen de ellas los aspectos en fase con las preguntas que ellos ya se planteaban de antes. Sin embargo, esta apropiación no se desarrolla sin tropezones: los aspectos de la reforma que pueden ser utilizados en el contexto del establecimiento dan lugar a una discusión y una negociación con los promotores de la reforma y con los responsables del acompañamiento de ésta.

Una legitimidad construida, las rupturas profesionales aceptadas

Este director de establecimiento innovador se construye una legitimidad de acción.

Él posee una experiencia práctica, reconocida por sus pares. Este reconocimiento es siempre muy importante y es, por otro lado, ca-

racterístico de las organizaciones compuestas por profesionales. En efecto, proviniendo del medio de los pedagogos, el director pertenece siempre a la “confraternidad” a pesar de su cambio de rol. Él ha probado sus cualidades de gestor (administración, recursos...), y él dispone, por otro lado, de un crédito social, en particular frente a las instituciones locales.

Un trabajo personal de crecimiento le permite situarse claramente respecto a sus funciones anteriores y establecer una ruptura mental en ese plano. Dicha ruptura no es siempre evidente para los directores de establecimiento. Me recuerdo de uno de ellos que había sido profesor de griego, quien, quince años después de una nominación impulsada por sus superiores jerárquicos, evocaba todavía con nostalgia sus años de profesor de aula.

Las funciones del acompañamiento

Si en el desarrollo de la innovación el rol del director de establecimiento en tanto responsable y piloto es importante, los roles de acompañamiento son de más en más considerados como un apoyo indispensable a los equipos innovadores. Son esas funciones las que exploraremos ahora.

Cuatro posturas diferentes

M. Huberman³, investigador suizo, habiendo reflexionado mucho sobre la innovación y el acompañamiento, señalaba, en una universidad de verano hace quince años, cuatro posturas en lo que él llama la “ayuda externa”: catalizador, facilitador, consejo y vínculo.

Catalizar, es provocar una reacción, hacer aparecer las divergencias, interpelar a las personas sobre su aplicabilidad, poner a las

³ Huberman, M. (1984). *Du projet éducatif au plan de formation*. Universidad de Verano, Grenoble.

personas en situación de conflicto sociocognitivo y, por ende, empujar a ir más lejos, a cambiar.

Facilitar, tiene que ver, por una parte, con la tarea y, por otra, con la relación. En lo que concierne a la tarea, se trata de ayudar a las personas a organizarse, a estructurarse, a tener una justa percepción de su acción, lo que no significa reaccionar para ellos, sino de ayudarles a tomar distancia y a ser más eficaces. Cuando la tarea de facilitar concierne al grupo, ella corresponde a la dimensión socioafectiva. Se trata de permitir a las personas de intercambiar en un clima de seguridad y de libertad para que todas las preguntas, las diferencias y los conflictos sean abordados y que las representaciones puedan ser elaboradas en común. La posición del acompañador no es una posición maternal de cuidados excesivos, sino la de una tercera persona (más bien en un rol de triangulación).

El rol de *consejo* (que nosotros relacionamos a la formación) se ejerce bajo dos formas: una forma clásica (módulos, pasantías, formaciones externas tradicionales) y una forma de animación-intervención. Es esta segunda forma la que nos parece más interesante a desarrollar en un contexto de innovación. Es una posición de mediación, de acompañamiento reflexivo, muy delicado y sin improvisación. No es suficiente ser un buen maestro para ser un buen acompañante. Hay, en el consejo-formación de este tipo, una capacidad de crear espacios dónde los saberes de las personas, construidos en la acción, emergen en lugar de aportar solamente las informaciones técnicas (sin olvidar que la información técnica puede igualmente tener su pertinencia).

El rol de *vínculo* asegura una relación con el exterior. Toda acción innovadora se apoya en recursos e informaciones venidas desde el exterior. Aquél que acompaña (acompañante) puede ser aquél que en esta óptica crea los lazos o vínculos, pone en contacto, pone en red, permite y ayuda a la realización de cooperaciones. La función de vínculo es entonces una función de interfaz.

La elección de una postura de acompañamiento

En el ideal el acompañante debería poder tener todas las posturas, lo que, evidentemente, es imposible. Por lo tanto, es necesario analizar las demandas prioritarias, preguntarse en qué momento tal o cual rol es útil y quién puede ejercerlo. Ciertos actores del equipo innovador pueden asegurar estas funciones por ellos mismos. Pueden también ser ayudados por otra persona del establecimiento: un coordinador interno. Pero el acompañante puede venir igualmente del exterior, lo que puede ser aprovechable en muchos casos si el interventor dispone, obviamente, de las competencias requeridas. Los equipos de profesores tienen a menudo peticiones paradójales en relación con el acompañamiento, buscando a la vez alguien cercano, parecido, pero en quien ellos puedan también reconocer la diferencia y la legitimidad. El formador competente no es siempre profeta en su país.

Acompañamiento y pilotaje

Las reflexiones que siguen provienen de diferentes trabajos llevados en colaboración con alumnos en práctica en el marco de memorias universitarias en la Universidad Católica de Louvain-la-Neuve.

Se realizaron encuentros con acompañantes que trabajaban claramente en un contexto de cambio planificado. Su contrato consistía en ayudar a los profesores a habilitar sus prácticas pedagógicas en un nuevo marco: “la escuela del éxito”. En su contrato ellos se situaban especialmente como formadores: ayudando a la identificación de problemas, realizando las negociaciones para la formación, evaluando las formaciones. Más allá de este aspecto formal, ellos realizaron una reflexión sobre su función y una encuesta ante sus colegas. Se dieron cuenta de que esta definición oficial de su trabajo era muy limitada y correspondía sólo parcialmente a aquello que ellos hacían.

Descubrieron que su rol era diferente: eran ante todo agentes de cambio. Acompañaban la innovación, especialmente la emergente, respondiendo a las disfunciones y a las preguntas de los profesores o

de los directores de establecimiento. Igualmente, ellos tomaron conciencia que, haciendo aquello, participaban al pilotaje. Entonces, trabajaron sobre sus prácticas concretas interrogándose sobre su lugar: “Cuando soy agente de cambio en un lugar determinado, alrededor de un proyecto determinado, ¿cómo yo me sitúo en relación al pilotaje del establecimiento? ¿Cuál es mi relación con el jefe del establecimiento?” Ellos se percataron de que en ciertos casos el director del establecimiento es “cliente”, en otros es colaborador y compañero, comanditario, rival... Hay todo un trabajo de análisis a realizar sobre el acompañamiento en terreno con relación al pilotaje del establecimiento. El acompañante es una ayuda, ciertamente no es el piloto, sin embargo, él interviene en la vida del establecimiento: se trata entonces de precisar su contrato.

Acompañamiento e institución

En los estudios realizados, los acompañantes se encontraron con dificultades para administrar una posición intermedia entre, si se puede decir así, el rol de compañero reflexivo y aquel de comanditario celoso del Estado. Aquellos que se sitúan de entrada en la posición del compañero se ven, en un momento u otro, interpelados en sus relaciones con la institución, su relación al cambio y a la regulación de los cambios. Así también los que se sitúan en la posición de los comanditarios son cuestionados sobre su relación profesional a los profesores que ellos encuentran en su trabajo.

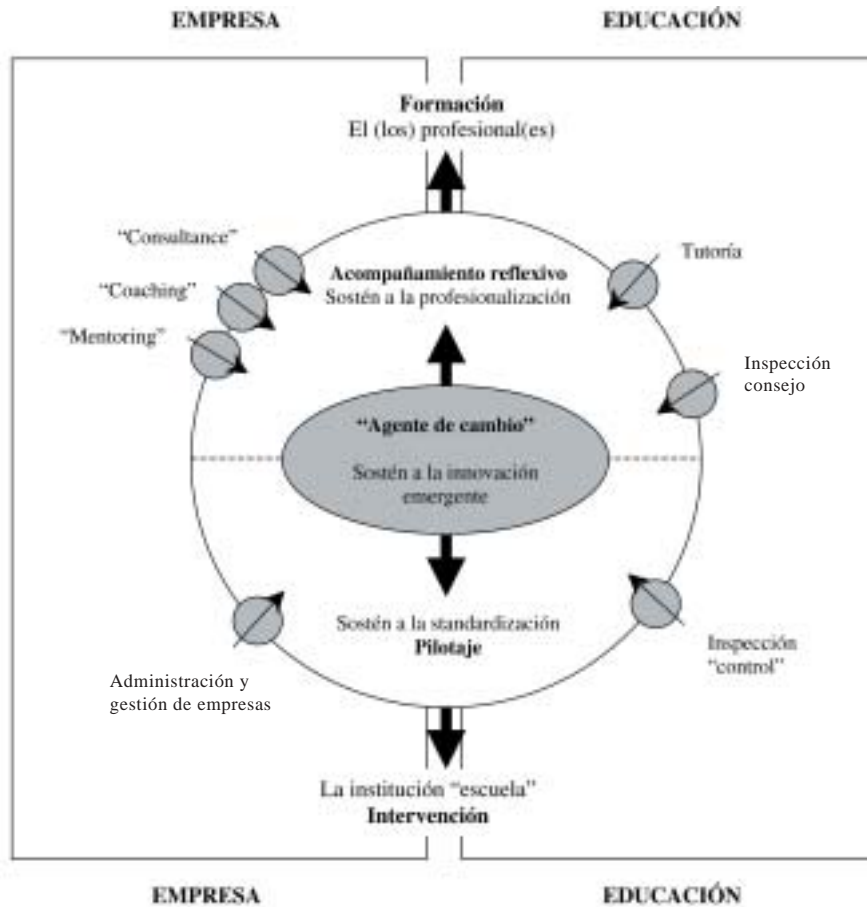
A través de estos diferentes análisis, percibimos los múltiples modos de intervención del acompañante. Volvamos a retomar la reflexión sobre el rol de éste como agente de cambio (Figura 3). En su obra “*Structure et dynamique des organisations*” (Estructura y Dinámica de las Organizaciones), H. Mintzberg⁴ define los diferentes mecanismos de coordinación que permiten funcionar a una estructu-

⁴ Mintzberg, H. (1982). *Structures et dynamique des organisations*, París, Les Éditions d'organisation.

Figura 3

**LA FUNCIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO:
BELLEFLAMME, CONSTANT Y MERGEAI**

L'accompagnement pédagogique. Memoria de licenciatura en políticas y prácticas de formación (promotora: M. Garant), UCL, 1998.



ra. Retendremos tres: la coordinación por estandarización de las calificaciones profesionales, la coordinación por estandarización de los productos, y la "adhocracia" o coordinación por ajuste mutuo⁵. El

⁵ Bonami, M. (1996). "Logique organisationnelle de l'école, changement e innovation" en Bonami, M.; Garant, M. (éd.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, Bruselas, De Boeck.

acompañante, en su rol de sostén de la innovación emergente, puede facilitar el desarrollo de estos tres tipos de coordinación, y la experiencia ha demostrado que el hecho de intervenir, según variados modos, conduce a una mayor eficacia.

Las funciones adyacentes del acompañamiento

Otras funciones gravitan alrededor del pilotaje: las encontramos en la Figura 3. Encontramos, obviamente, en primer lugar la *inspección*. Se desarrolla actualmente en todos los países europeos una reflexión sobre los distintos aspectos de esta función: las tareas de control, las de animación y las de evaluación de dispositivos.

Además de la tutoría, que puede realizarse, por ejemplo, en las IUFM con los maestros de pasantía, encontramos funciones provenientes de la literatura anglosajona: *consultance*, *coaching et mentoring*. Dichas funciones han sido actualmente desarrolladas en la empresa privada. La *consultance* (consultoría) es un aporte de ayuda puntual respecto a una petición o necesidad precisa, en general en el marco de un contrato. El *coaching* (tutoría) se funda en un contrato pasado entre un responsable jerárquico y un subordinado, frecuentemente en el trabajo a distancia. El *mentoring* (trabajo del mentor) representa una colaboración inscrita en la duración, entre dos personas de niveles jerárquicos distintos, a menudo entre experto y novicio.

El acompañamiento, entre utopía y pragmatismo

El acompañamiento pedagógico, ¿no es también la gestión de la utopía? Sí, obviamente. Una utopía que se conjuga a la acción. J. Ardoino distinguía varios puntos de vista a considerar en el proyecto y nos parece adecuado aplicar esta reflexión a la acción innovadora: el proyecto-objetivado (que se conjuga en términos de finalidades movilizadoras), el proyecto-programación (que se conjuga en términos de planificación y de ingeniería eficaz), el proyecto-acción (que se construye en el proceso de la actividad misma regulando los im-

previstos⁶) El acompañamiento debe hacerse cargo de estas tres formas de proyecto.

La idea de utopía creadora es intrínseca al “proyecto-objetivado”. Los acompañantes deben mantenerla presente en sus cabezas y proteger este espacio de utopía. Sin embargo, el acompañante no debe volverse ni agitador utópico ni profeta. Él no es un actor directo pero acompaña tanto el aspecto programático como el aspecto de la acción. Y en este contexto, le es necesario estar atento a la definición de reglas, a las prioridades, a las estrategias (atención al proceso, análisis de la situación y de su evolución).

Para terminar recordemos que, paradójicamente, el acompañamiento no debería seguir otro objetivo esencial que el de volverse inútil.

Un practicante reflexivo en ruptura con el experto omnisciente

El acompañante deber ser capaz de tomar distancia. Una ayuda exterior puede eventualmente ayudarlo; una ayuda que puede ser aportada, por ejemplo, por sus pares, como lo practican los médicos o los trabajadores sociales, o bien puede ser aportada por los interventores exteriores. Practicante reflexivo⁷, él debe liberarse de los espacios y de los tiempos de análisis de prácticas. Confrontado a situaciones siempre nuevas y trabajando en la incertidumbre perpetua, él no intenta formalizar la manera en que él ha trabajado. Esta actitud es una garantía de su profesionalismo.

En efecto, él no puede apoyarse sobre un referente teórico ya estabilizado para construir sus prácticas, de la misma manera él no puede esperar descubrir una práctica mágica o eficaz en toda situación, incluso si los equipos que él acompaña lo desean así.

⁶ Ardoino, J. (1977). *Éducation et politique*, París, Gauthier-Villars.

⁷ Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*, Montreal, Logiques.

El desarrollo de la innovación en un establecimiento

El poder de los innovadores

¿Cuál es el lugar de los innovadores al interior de los establecimientos? ¿Cuál es su poder? ¿Pueden impulsar una acción sin el sostén de la administración? Probablemente no hay una respuesta simple a estas preguntas. Podemos evocar aquí las investigaciones de N. Alter. Podemos utilizar también los trabajos de S. Moscovici⁸, concernientes a las minorías activas que favorecen el cambio, rindiéndolo visible de manera repetida, recurrente, convencida y coherente. Existen otras estrategias dirigidas hacia el medio y la cooperación con otros actores.

Los altos y los bajos del innovador

Es importante comprender, siempre en referencia a los trabajos de N. Alter, que los innovadores pasan por fases de compromiso más o menos fuertes. Los momentos de respiro son necesarios. Por ejemplo, cuando yo era directora de establecimiento, en los años 70, luego de algunos años de elaborar proyectos en todas partes, los profesores exigieron una ruptura con nuestro activismo militante extensible a los horarios extras de la tarde y de los fines de semana, y reivindicaron un año sabático de su trabajo benévolo. Ello no quería decir el cese completo del trabajo, sino más bien recuperar, para centrarse en lo esencial, la energía dispersada en los múltiples proyectos puestos en marcha en el establecimiento. En ese momento, me di cuenta que esta petición era absolutamente respetable y necesaria para permitir una realimentación. No es útil gastar todas las energías y recursos de una sola vez si se espera mantenerse por largo tiempo.

⁸ Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. París, PUF.

La innovación, una competencia compartida

¿Cómo los equipos innovadores se sitúan con relación a los otros grupos? Podemos observar a veces que, cuando ciertos equipos se comprometen con fuerza, sus progresos conducen a otros profesores a retirarse. A veces el peso simbólico de ciertas acciones puede conllevar una culpabilización de los otros profesores y una divergencia al seno del establecimiento entre los “buenos” implicados en los buenos proyectos y los otros. Es responsabilidad del director del establecimiento la administración de una situación como ésta, de sostener los proyectos, sin duda, pero, a su vez, de evitar la ruptura.

El concepto de “organización aprendiz”, referido al establecimiento escolar, puede aportar una claridad interesante sobre estas preguntas. En la Comunidad Francesa de Bélgica, una reflexión ha sido llevada a cabo durante el año escolar 1997-1998 por un grupo de inspectores de primer grado sobre la trama de visiones y de competencias personales, colectivas y organizacionales al interior de los equipos innovadores. Un estudio en varias escuelas (encuentros con los profesores, con los directores de establecimiento, observaciones filmadas en situación de clases, etc.) permitió sacar a la luz los miedos, las tentaciones, las dudas de los equipos, así como la construcción de su confianza y de su acción. Dichos testimonios fueron analizados a partir de los trabajos de P. M. Senge⁹, que identifican 5 aspectos en interrelación al interior de la organización aprendiz. Desarrollaremos brevemente estos cinco aspectos:

- *Desarrollar el dominio personal o pasar de una formación adquirida de una vez por todas a una formación permanente.* En esta perspectiva el punto de partida es el individuo y el desarrollo de su autonomía. Él conduce una reflexión en el curso de la acción y que se cumple a través de proyectos. A partir de este punto se desarrolla su profesionalismo.

⁹ Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the age and practice of the learning organisation*. Londres. Century Business.

- *Cuestionar los modelos mentales fundamentales o pasar de la dictadura de modelos mentales a su cuestionamiento.* Para vivir necesitamos de presupuestos, de hábitos, de rutinas. Sin embargo, estos no deben volverse yugos.
- *Comprometerse personalmente en una visión compartida o pasar de las acciones individuales a proyectos realizados colectivamente.* Construir un proyecto colectivo, incluso de manera modesta, facilita la emergencia de un acuerdo común. El proyecto colectivo nunca surgirá solo y es también el rol de los acompañantes o directores de establecimiento de hacer el trabajo de tejido, de tramado, que ayuda a la emanación de una visión común.
- *Desarrollar una voluntad de aprender en equipo o pasar de la experiencia construida individualmente a una práctica cotidiana de intercambio en terreno.* Aprender y trabajar en equipo se construye en el seno del mismo y debe ser favorecido por condiciones estructurales y organizacionales (la construcción del empleo del tiempo...) Pero no hay que trabajar en equipo porque uno se sienta obligado o porque las condiciones materiales lo favorecen. Es necesario saber lo que se quiere o se busca, para qué sirve un equipo, cuál es su valor agregado, qué tiempo y qué energía requerirá. Un análisis común del contexto, de las situaciones, de los recursos estimulará la creatividad. El trabajo en común puede permitir el desarrollo de un capital colectivo, de una memoria, de una energía fundada en el intercambio, el debate, las tensiones y el placer de trabajar en conjunto.
- *Practicar el pensamiento sistémico o pasar de una lectura parcelada de la institución escolar a una perspectiva del sistema en su complejidad.* Esta etapa se desprende del conjunto de las cuatro anteriores. Esta perspectiva permite mirar o prever no sólo el producto y el efecto, sino también el proceso de la organización que aprende.

Cuando una organización se vuelve aprendiz, una cultura de aprendizaje se instala. Los saberes comunes se desarrollan en un con-

texto de mayor libertad de expresión, de respeto del otro, de confianza. Los intercambios pueden desarrollarse sin un juicio áspero ni una actitud irónica o destructiva. Los estudios relativos a la innovación de la empresa han mostrado cuánto las empresas innovadoras han desarrollado, más que las otras, una cultura de casa, compuesta, a la vez, de confianza, de respeto y de crítica constructiva. Es lo que deseamos a cada uno de entre ustedes sin importar cuál sea su posición social, a qué sistemas educativos pertenezcan ni en cuáles participe.

Bibliografía

- Ardoino, J.** (1977). *Éducation et politique*, París, Gauthier-Villars.
- Bonami, M.** (1996). “Logique organisationnelle de l’école, changement e innovation”, en Bonami, M.; Garant, M. (éd.), *Systèmes scolaires et pilotage de l’innovation*, Bruselas, De Boeck.
- Huberman, M.** (1984). *Du projet éducatif au plan de formation*. Universidad de Verano, Grenoble.
- Mintzberg, H.** (1982). *Structures et dynamique des organisations*, París, Les Éditions d’organisation.
- Mintzberg, H.** (1984). *Le manager au quotidien. Les dix rôles du cadre*. París: Les Éditions d’organisation.
- Moscovici, S.** (1979). *Psychologie des minorités actives*. París, PUF.
- Senge, P. M.** (1990). *The fifth discipline: the age and practice of the learning organisation*. Londres. Century Business.
- Schön, D.A.** (1994). *Le praticien réflexif*, Montreal, Logiques.
- Tilman, F.; Ouali, N.** (1998). *Le chef d’établissement comme pilote d’un processus de changement*. Bruselas, Fundación Rey Balduino.