De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas[1]

ALBERTO MARTÍNEZ BOOM *
MARÍA DEL PILAR UNDA BERNAL **

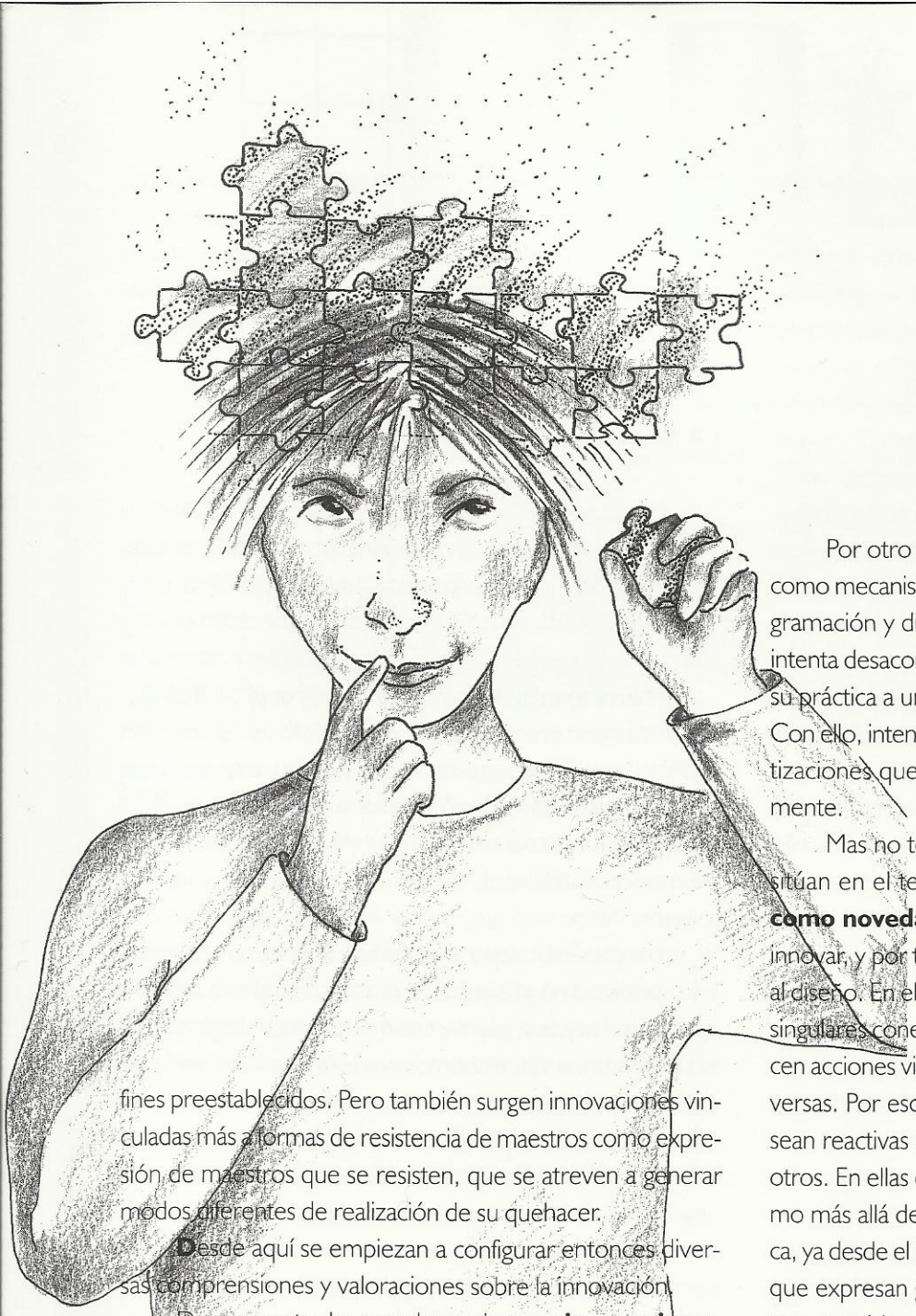
* *Profesor - Investigador Universidad Pedagógica Nacional, Presidente de la Asociación Colombiana de Historiadores de la Educación.*
** *Profesora - Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Coordinadora de la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio.*

[1] *Ponencia presentada en el "IV Encuentro Internacional de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico" IDEP, noviembre de 1997.*

¿En qué momento y desde dónde surgen las primeras innovaciones educativas?

Parece ser que en Colombia esto ocurre desde el momento en el cual algunos sectores de maestros intentan romper con la rigidez de los programas e introducen tranformaciones en sus prácticas pedagógicas. Paralelamente grupos de investigadores formulan elaboraciones críticas a los intentos de circunscribir la acción del maestro a un diseño instruccional rígido. Esta reacción acontece en un contexto de política educativa que ubicó al maestro como administrador del paquete curricular en el cual se operaba un proceso de objetivación de su quehacer definido desde la pareja "enseñanza - aprendizaje", con la que se intentaba conectar al maestro únicamente con el logro en términos de objetivos, desconectándolo de toda complejidad del proceso.

A veces las "innovaciones" aparecen ligadas a propuestas oficiales que intentaron dirigir la realización de modificaciones puntuales. Con ello se pretendía hacer más eficientes los programas y las prácticas de los maestros, conectándolos a



fines preestablecidos. Pero también surgen innovaciones vinculadas más a formas de resistencia de maestros como expresión de maestros que se resisten, que se atreven a generar modos diferentes de realización de su quehacer.

Desde aquí se empiezan a configurar entonces diversas comprensiones y valoraciones sobre la innovación.

De una parte, las que denominamos **innovaciones formales o adocenadas**, que apuntan a mejoramientos muy puntuales en el orden de la didáctica con intención de ordenar y regular mejor el trabajo del maestro, conectando su acción al incremento de la eficacia y la eficiencia del proceso. Según Delorme (1985), esto constituye "apenas un remozamiento sin alteración en la continuidad de lo que existía anteriormente".

La oficialización de la innovación es una resultante de la reactualización que ponen en marcha ciertas instancias administrativas con el objetivo específico de darles un carácter institucional, que posteriormente tiende a ser reconocido y aceptado por la institución educativa.

Por otro lado, **la innovación como crítica** aparece como mecanismo de resistencia del maestro al manejo, programación y diseño desde el modelo curricular, con lo cual intenta desacomodarse de las definiciones que circunscriben su práctica a un proceso de planeación realizado por otros. Con ello, intenta distanciarse de la rutina y romper esquematizaciones que atan su trabajo a normas diseñadas previamente.

Mas no todas las resistencias son reactivas. Algunas se sitúan en el terreno propositivo, alcanzando a **irrumpir como novedad**, como creación, con intenciones claras de innovar, y por tanto no restringidas solamente a la resistencia al diseño. En ellas es posible reconocer la aparición de estilos singulares conectados a muy distintos fines, en las que aparecen acciones vinculadas a formas de enseñanza múltiples y diversas. Por eso las denominamos de resistencia: no porque sean reactivas sino porque se resisten a ser gestionadas por otros. En ellas el maestro se propone pensarse desde sí mismo más allá de las formas como se le denomina o se le ubica, ya desde el Estado o desde la escuela. Son las innovaciones que expresan grupos de maestros que ponen en juego sus apuestas éticas y políticas, sus deseos e intereses

¿Cuáles criterios nos permiten diferenciar innovaciones?

Hoy la cuestión de la innovación pasa por diversas comprensiones, pero todas parten de diferenciar entre la innovación como ruptura e incursión en lo nuevo, y la innovación referida a procesos de cambio en aspectos puntuales o vinculada a reformas educativas a gran escala. Consideramos que la participación de los sujetos, la amplitud de los efectos sociales y el ámbito en que se realizan, contribuyen a diferenciar las formas de innovación existentes.

Cuando la diferenciación tiene relación con el sujeto actor, es posible establecer dos tipos de innovación: unas, realizadas por maestos propiamente innovadores que piensan y ponen en marcha una propuesta alternativa, que implica una posición activa. Dicha postura supone riesgos, incursión en lo nuevo, distanciamiento de la rutina, alcanzando, en algunos casos, a franquear y atravesar barreras en las que se trazan otras perspectivas. En otros casos, los maestros juegan un papel pasivo de adaptación de ciertos modelos, que son transferidos y adecuados de otros contextos. Estos últimos separan de hecho la planificación de la ejecución, asignándole al maestro fundamentalmente una función ejecutora. Claro está, habría que precisar si pueden éstas ser consideradas innovaciones.

Cuando la diferencia se plantea desde la **amplitud de los efectos sociales,** el contraste se verifica entre la insularidad y la simultaneidad. La insularidad se refiere a acciones localizadas, centradas en aspectos específicos que no tienen una incidencia más alla de lo local, que no se articulan con otras o que, en otros casos, no alcanzan a afectar el conjunto de las prácticas escolares. Abarca aquellos cambios en los cuales se adiciona y modifica un componente del plan de estudios pero se mantiene la estructura curricular o se introducen nuevos contenidos pero conservando el conjunto del proceso.Por el contrario, las simultáneas se realizan al mismo tiempo en varias instituciones y el impacto social genera transformaciones importantes que pueden tener una incidencia incluso nacional alcanzando algunas a afectar el conjunto de las prácticas institucionales.

Desde el punto de vista del **ámbito en el cual se realizan las innovaciones,** diferenciamos las siguientes: aquellas que circunscriben su acción a una asignatura, un área, un método o aspectos puntuales de la práctica del maestro. Tiene que ver con el trabajo cotidiano: ¿cómo examino? ¿cómo adapto un contenido a un cierto nivel escolar?, ¿Qué material utilizar?, ¿Cómo adecuar un determinado enfoque?, ¿Cómo ejerzo la disciplina?.

Existen otras cuyo ámbito de acción desborda los límites de las asignaturas, de las áreas, de las temporalidades y afectan relaciones institucionales que van más allá del aula, alcanzando a plantear otros interrogantes que aún formulados desde la escuela se ubican en una dimensión más compleja que trasciende la pareja "enseñanza - aprendizaje" llegando a afectar las relaciones de poder en la escuela.

Es posible vislumbrar otros ámbitos que sitúan la innovación en el orden de las relaciones de la escuela con la ciudad, con la región, con el mundo. Reconociendo que la educación no se da únicamente en la escuela, realizan trabajos sobre las nuevas tecnologías, los medios, la informática, el mundo del trabajo, la ciudad.

La travesía de las innovaciones

Identificamos tres momentos por los que ha pasado la Innovación en Colombia: el primero, denominado de **surgimiento**, iría desde mediados de la década del 70 hasta inicio de la década del 80. El segundo momento podría calificarse como el de Innovaciones articuladas o generadas por el **Movimiento Pedagógico** que iría desde 1982 hasta 1989. Y un tercer momento que cubriría lo transcurrido en la década del 90, caracterizado por **nuevas expresiones del Movimiento Pedagógico** entre ellas nuevas configuraciones y elaboraciones sobre la innovación. Estos no serían tres periodos definidos, se trata más bien de variaciones y aciertos.

Los procesos de innovación **inicialmente** están muy articulados como procesos de resistencia frente a la reforma curricular y la implementación de la tecnología educativa. Predominan las elaboraciones en torno a la enseñanza de las ciencias con apoyo conceptual desde los planteamientos de la denominada entonces investigación cualitativa que surgía como fuerza diferenciadora frente a la hegemonía de la investigación cuantitativa inscrita desde los diagnósticos educativos que se realizaron con el objeto de poner en marcha los planes de desarrollo económicos nacionales. Durante este momento aparece la categoría innovación y se hacen visibles diversas experiencias, que en algunos casos están respaldados por trabajos que tienen cierta sistematicidad. Pueden destacarse trabajos dirigidos a producir modificaciones en las didácticas, en metodologías de enseñanza, pero en otros casos afectan las relaciones de poder, el manejo de la disciplina o el tiempo y el espacio escolar.

Es el momento también en el cual comienzan a aparecer las primeras investigaciones sobre las innovaciones que intentan en cierta medida clasificarlas, tipificarlas, ordenarlas. En algunos casos estas investigaciones sirven como punto de conexión para que diversas agencias, tan-

to del Estado como de organismos internacionales le den una cierta regulación y orientación a la inversión en educación e impulsen algunas políticas educativas.

Colciencias en desarrollo del programa de investigaciones en educación, convocó en 1977 los primeros encuentros de innovaciones en educación. Tres años después las universidades: Industrial de Santander, Antioquia y Valle, realizan investigaciones que tienen como propósito identificar y caracterizar las innovaciones en el país pero centradas básicamente en generar modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias. Posteriormente, el MEN expide el decreto para el fomento de innovaciones en 1984.

En un segundo momento se puedan reconocer innovaciones más paradigmáticas o más significativas, fundamentalmente ligadas al Movimiento Pedagógico o que contribuyen a su surgimiento. A partir de aquí el Movimiento Pedagógico se constituye en punto de referencia que recoge la innovación como uno de sus aspectos fundamentales, la estimula y apoya. Entre las más significativas de este momento tenemos:

• El Grupo de Ubaté, como un grupo autónomo no necesariamente vinculado al sindicato, que se hace preguntas sobre los modos de la enseñanza de ciertos saberes y disciplinas y en el cual se comienzan a introducir algunas metodologías distintas, así como el estudio, la reflexión y la lectura grupal.

• La Expedición Pedagógica de Caldas, basada en el texto *Viaje a Pie*, de Fernando González, con una visión más expedicionaria, intentaba identificar problemas de la situación educativa a nivel de educación primaria en el departamento para emprender un proceso de transformación. No se restringía a las prácticas de enseñanza, era más una visión ligada a lo social. Una vanguardia de maestros realizaría el proceso expedicionario.

• La Expedición Pedagógica del Guaviare, consistió en la realización de un viaje a través de sus regiones con el fin de obtener y a la vez estimular el conocimiento de la historia, topografía y riqueza cultural, a partir de lo cual se definiría una propuesta pedagógica "del Guaviare para Colombia".

• El Grupo Pedagógico de Aipe, recogiendo experiencias provenientes de la educación popular, define planes colectivos de maestros y alumnos que articulan sus prácticas pedagógicas a la investigación del contexto, replanteando desde allí las relaciones de poder, la disciplina y las relaciones con el conocimiento en la escuela.

Quizás la forma organizativa más representativa y más persistente del Movimiento Pedagógico ha sido la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores (ADE), constituida por varios grupos de trabajo, dedicados a la reflexión y construcción de proyectos pedagógicos[2]. La ADE continúan convocando encuentros distritales en Bogotá que posibilitan la presentación e intercambio de experiencias de maestros así como el trabajo coordinado con instituciones gubernamentales, no gubernamentales y universitarias del D.C. [3].

---

[2] *Comisión Pedagógica, ADE, Comité de Dirección. Movimiento Pedagógico en Bogotá. Huellas y Travesías (1997). Actualmente las "subcomisiones" se organizan en torno a: Matemáticas, Ciencias, Investigación, Lenguaje y Sociales. Martha Cárdenas. Quince años de Movimiento Pedagógico. En:* Aula Urbana, *No. 1. Bogotá: IDEP.*

[3] *Para su realización ha coordinado acciones con instituciones como CEPECS, Foro Nacional por Colombia, CINEP, Universidad Pedagógica Nacional, EPE, Cooperativa Editorial Magisterio, Instituto Luis Carlos Galán, Fundación Corona, Fundalectura, DIE-CEP, Secretaría de Educación, Incolpe, ACPEF y ASDED, entre otras.*

También han sido reconocidas como experiencias innovadoras ya sea a nivel de aula, de área o de institución en la ciudad de Bogotá[4]: aquellas que tienen que ver con nuevas formas de enseñanza de las ciencias (EPE), de trabajo en relación con el pensamiento (Escuela Rodrigo de Basticas), formación para la autonomía (Colegio Manuela Olaya de Gaitán), Escuela Anexa Normal María Montessori, Ipag Escuela Rockefeller, Fundac, entre otros. Algunas de ellas intentan transformar las relaciones entre la escuela y el barrio o la ciudad como el Proyecto Cultural de Bosa.

El lugar culminante de este segundo momento se localiza en la realización del Congreso Pedagógico Nacional de 1987 que recoge a nivel local, regional y nacional la mayoría de experiencias e innovaciones que se han realizado hasta ese momento en el campo de la educación, la pedagogía, la didáctica, y que tiene como especial característica la puesta en común y el intercambio de los diversos proyectos y expresiones de cambio que hasta el momento se venían realizando pero que por el hecho mismo de la convocatoria del congreso inician nuevos procesos de transformación educativa en muchas instituciones educativas.

Posteriormente se realiza el Encuentro Nacional de Experiencias Pedagógicas en Educación Nacional (1989), organizado por Cepecs, Cinep e IPC, el Encuentro de Experiencias Pedagógicas Innovativas y Alternativas, organizado por la SUTEV y la Escuela Cristóbal Colón en el Valle del Cauca (1991), todo ello como posibilidad de intercambio y reflexión sobre las experiencias de maestros innovadores.

Actualmente estaríamos inaugurando un **tercer momento**, en el cual aparecen nuevas derivaciones de la innovación; de un lado se presenta un cierto estancamiento del Movimiento Pedagógico impulsado desde Fecode, pero a la vez hay una proliferación de trabajos y experiencias de maestros que crean sus propios grupos de reflexión pedagógica, en algunos casos son estimulados y acompañados por instituciones universitarias, ONGs, grupos de maestros, incluso individualidades, constituiría la expresión no gremial del Movimiento Pedagógico. Va acompañado de alguna reflexión crítica y a la vez guarda cierta distancia con las innovaciones institucionalizadas o aquellas que no tienen un respaldo en la experiencia y que no pasan de ser buenas intenciones. Ahora bien, esto se hace más explícito cuando la crítica llega hasta el rechazo al intento de su regularización, que tienen diversidad de expresiones en los actuales momentos, como las Redes Pedagógicas, las publicaciones que recogen las experiencias y saberes de los maestros y una buena cantidad de propuestas unas más incipientes que otras, de experimentación y de investigación pedagógica.

Coincide este tercer momento con los desarrollos de la Ley General de Educación y específicamente con el PEI; aún cuando algunos analistas sugieren identificar PEI con innovación, esto sin duda crea además de confusiones, serios inconvenientes porque circunscribe la innovación a las necesidades institucionales quitándole al maestro la posibilidad de escaparse, alterar procesos institucionales. Ahora bien, esto no quiere decir que estemos haciendo una crítica al PEI sino que es problemático identificar procesos que tienen naturalezas distintas,

[4] *Varias de ellas se encuentran en las referencias bibliográficas que acompañan este escrito, han sido reseñadas o publicadas en las memorias o revistas que se han dedicado al tema.*

que tienen distintos órdenes, distintas lógicas. Si bien es cierto que se encuentran en algunas de sus partes, no puede subsumirse una en la otra. Juiciosamente todo PEI debería impulsar procesos de innovación en el sentido en que las instituciones necesitan diferenciarse y definirse, afirmándose. Pero no basta con que una institución presente un PEI para reconocerlo como innovación. Hasta el momento, algunas formulaciones de PEI han intentado presentar un todo coherente y homogéneo dejando de lado lo marginal que es necesario reconocer precisamente como la fisura por donde aparecerían proyectos innovativos de significativa importancia.

Por otra parte, algunos intentos que pretenden regular e institucionalizar la innovación, han sido perniciosos pues la distorsionan sobre todo a partir de quitarle su carácter de incursión en lo nuevo, de experimentación, incluso de resistencia y de dispersión. La innovación no puede ser uniformada.

Redes Pedagógicas

A partir de un cierto momento, algunos sectores empiezan a distanciarse y a proponerse por fuera de la regulación no dejándose capturar ni circunscribir a la normatividad ni a formas domesticadas; plantean precisamente que lo que está en el centro de la innovación son los pliegues y las fisuras por las que irrumpe lo no regulado.

Este proceso de diferenciación tiene distintas expresiones: unas claramente se distancian de la innovación institucionalizadas, otras centran su acción a la critica de la capacitación y otras proponen búsqueda de formas organizativas distintas. En muchos casos estas tres expresiones se manifiestan articuladas y en ese momento irrumpen en el panorama nacional propuestas que articulan innovación con red, expresándo una intencionalidad de distanciarse de la innovación adocenada.

Precisamente en el último Encuentro de las Redes de Innovaciones del Occidente Colombiano se introduce explícitamente el debate entre las distintas percepciones de la innovación, destacando una expresa intención de distanciamiento respecto a la innovación asumida desde la institucionalidad.

Las Redes Pedagógicas como una de las derivaciones más importantes de la innovación educativa, constituyen un intento por construir formas novedosas de articulación entre maestros que reconocen la necesidad de variar los modelos organizativos hacia sistemas abiertos, comprensión que por supuesto entiende de otra manera las espacialidades y temporalidades organizativas, más acordes con los desafíos y las características que plantea la actualidad.

Entendemos las redes pedagógicas como escenario que propicia el despliegue de otras formas de ensayo y de invención en un mundo en el cual los movimientos y las readecuaciones adquieren velocidades vertiginosas. Las redes precisamente están avanzando significativamente en superar uno de los factores identificados por los maestros como obstáculo para sus innovaciones: la insularidad y el aislamiento que había caracterizado buena parte de la trayectoria de las innovaciones educativas.

Al mismo tiempo las redes han permitido darle un nuevo aliento a sectores importantes del magisterio que, al entrar en contacto con diversidad de experiencias adelantadas por otros compañeros, se animan a correr el riesgo de ensayar. Así las redes se constituyen en un espacio que fortalece y amplía las experiencias innovadoras en marcha, convirtiéndose a su vez en mecanismo generador de nuevas búsquedas.

Pensamos las redes no solamente agrupando a los maestros ya reconocidos como innovadores. Las Redes vinculan también otros maestros que vislumbran nuevas oportunidades para replantear su propia práctica o afirmarse a partir de reconocer que las interrogaciones que le hace su ejercicio puede ser pensado y replanteado.

Las Redes Pedagógicas se entienden como formas de articulación contemporánea, que permiten establecer vínculos entre los maestros de maneras distintas a las formas organizativas anteriores: formas no verticales, no lineales, no burocráticas, no jerárquicas, no institucionales.

Las redes son otro *modo de ser conjuntos*, que permiten establecer conexiones y relaciones diagramáticas en donde las fuerzas circulan de modo tal que propicia la ubicación de las diferencias y las distancias no a partir de jerarquías sino de conexiones geométricas, no negando, al contrario, fortaleciendo los procesos de individuación y de subjetivación, en perspectiva de lo diverso y lo múltiple.

La Red de Maestros Innovadores, la Red de Maestros Escritores, la Red de Pedagogías Constructivistas, la Red de Cualificación de Maestros en Ejercicio, son de alguna manera expresiones de estos intentos por materializar estas elaboraciones y aparecen como la necesidad de dotarse de

formas distintas de organización, no sólo en su denominación sino también en su comprensión. De ésto hacen parte los cuatro encuentros entre redes pedagógicas, las cuales se han nutrido a su vez de amplios debates que pasan por conceptualizaciones, formas organizativas e imágenes de red, formas de pensar al maestro, su saber y su práctica.

Sin embargo, es necesario advertir que en algunos casos bajo la denominación Red, en algunos casos, se incluyen viejas formas organizativas a las cuales simplemente se las actualiza con una nueva denominación. Por ello se hace necesario examinar cuidadosamente de qué intentos se trata para poder avanzar hacia otras elaboraciones. Algunas de esas propuestas se intentan ligar a una cierta historia natural de las organizaciones, suponiendo que ha ocurrido un tránsito tranquilo de una vieja forma de organización a otra que hoy adquiere categoría.

De qué manera se podría vincular la innovación a procesos de experimentación pedagógica en los cuales la experimentación sería un momento más elaborado en el que se asumen críticamente muchas formulaciones de modelos pedagógicos pero también procesos de introducción de nuevas experiencias que se documentan?. Al vincularlos se pasaría a lo que Elsie Rockwell denomina "documentar lo no documentado", estableciendo con la innovación relaciones de reflexión, de pensamiento sobre la experiencia, con intención clara de distanciarse o de afirmarse.

El trabajo en torno a las innovaciones tendría que avanzar hoy hacia unos nuevos horizontes que impliquen una acción sostenida y sistemática, que permita superar la realización de eventos aislados y puntuales centrados en la narración de experiencias, caracterización e identificación de obstáculos o posibilidades.

Pensamos al maestro como un sujeto de saber un sujeto que pone en juego múltiples conexiones en su práctica pedagógica: con el conocimiento, la estética, el lenguaje, la ética. Las Redes de Maestros que proponemos como posibilidad de intercambio de prácticas y saberes entre pares, posibilitaría un espacio de relaciones no jerárquicas para avanzar en la producción de saber. De esta manera se constituirían comunidades de saber pedagógico pensadas como colectivos de maestros que abordan su experiencia como objeto de narración pero también como proceso de producción de conocimiento, experimentación, ensayo, escritura y conceptualización pedagógica.

La innovación no puede uniformar, por el contrario se trata de abrir, de proponer y conectar circuitos abiertos dirigidos a la producción de lo múltiple, de lo diverso, de lo polimorfo. No puede haber pretensiones totalizantes, ni homogéneas. Más que imponer estilos, formas y modelos uniformados a replicar, con la innovación pedagógica se trataría de la búsqueda de fisonomías particulares y singulares para abrirse a nuevos diagramas de fuerza con los cuales se puedan desplegar múltiples formas de experimentación e invención.

Si el poder nos empuja a la quietud, creemos movimiento; si el poder nos mueve y cambia, quietud para pensar, siempre en zigzagueo, en travesía, que nos saque de los lugares comunes.

Referencias

ASOCIACIÓN DISTRITAL DE EDUCADORES (ADE). *Escuela y Currículo.* Memorias Segunda Asamblea Pedagógica Distrital (4 a 8 de octubre de 1994). Bogotá:ADE, 1995.

CINEP, CEPECS, IPC. *Los maestros construimos futuro: experiencias pedagógicas en Educación Formal.* Bogotá: CINEP, CEPECS, IPC, 1990.

CONVENIO ANDRÉS BELLO, COLCIENCIAS, MEN, ICFES, FES. *Encuentro entre Innovadores e Investigadores en Educación.* Procesos Pedagógicos alrededor de los Proyectos Educativos Institucionales (22 a 24 de junio de 1995). Bogotá, CAB, 1996.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, CEPECS, COLCIENCIAS (1994). *Innovaciones Educativas Abriendo Caminos.* Encuentro Nacional de Innovaciones Educativas: Obstáculos en su Desarrollo (22 a 24 de junio de 1993) . Bogotá: Javegraf, 1994.

MISIÓN BOGOTÁ SIGLO XXI. *El Futuro de la Capital.* Estudio Prospectivo de Educación. Bogotá, 1993.

REVISTAS EDUCACIÓN Y CULTURA, 1984 - 1994.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, RED - CEE. *Hacia la Identificación de Elementos Dinamizadores de las Prácticas Docentes Innovadoras.* Memorias Taller con Directivos Docentes Localidad de Suba. Bogotá, UPN, 1997.