

# EDITORIAL

*El número 3 suele ser considerado como fatídico dentro de los proyectos editoriales en nuestro medio; una revista que logre superarlo puede darse por bienaventurada y entrada, en cierto sentido, en edad adulta. Ciertas o no estas creencias, la Revista **Nodos y Nodos** llega hoy a su cuarto número y pone a consideración de la comunidad de maestros colombianos y latinoamericanos una selección de trabajos que recogen la palabra de un buen número de colegas, escritos que presentan la experiencia decantada por compañeros educadores en las más diversas latitudes o que plasman las reflexiones y los comentarios que suscita a sus interlocutores la presentación de las experiencias de innovación que han hecho llegar hasta estas páginas los maestros, que hoy publicamos.*

*Con esta nueva edición, estamos también reafirmando el compromiso que **Nodos y Nodos** ha hecho manifiesto, desde un comienzo, por constituirse como espacio de encuentro para los maestros innovadores y como instancia viva de comunicación en esa nueva dimensión de realidades y construcción de sujetos sociales que constituyen las redes.*

*En efecto, ese esfuerzo editorial no puede ser entendido al margen de los discursos del maestro y de las redes pedagógicas; todos ellos están vinculados por la necesaria crítica transformadora de las realidades educativas y culturales que caracterizan estos tiempos. Tiempos signados por los embates homogeneizantes y enajenadores del consumismo a ultranza, por el desconocimiento reiterado de la dimensión humana y por la práctica cotidiana de los más sutiles o aberrantes mecanismos de exclusión, de desconocimiento del otro, de violencia contra la vida.*

*Quizás nunca antes como ahora la palabra del maestro resulta indispensable como develadora de las profundas injusticias que se acentúan en los campos y ciudades del continente latinoamericano, como testimonio de los nuevos roles que los trabajadores de la cultura estamos llamados a desempeñar en esta sociedad informacional globalizada que, casi con angustia, demanda una nueva construcción del sentido de lo humano. Y quizás, por estas mismas razones, se hace cada día más significativa la presencia de estas páginas.*

*Así pues, invitamos a todos nuestros lectores a dialogar con las experiencias que aquí se han traducido a palabras y acompañarnos con sus propias reflexiones y en el hacer cotidiano en la empresa, nada sencilla, de hacer de la incertidumbre y el conflicto posibilidades para la creación y el sueño, así como para la construcción de realidades más justas, de sociedades más ecuánimes.*

*Nodos y Nodos*

# La innovación, alternativa de formación y perspectiva de la comunidad de educadores

Clara Inés Chaparro Susa  
Profesora Departamento de Física  
Investigadora Proyecto Red de Cualificación de  
Educadores en Ejercicio RED-CEE  
Universidad Pedagógica Nacional

*Pero si es el presente lo que nos preocupa, lo que de alguna manera no es satisfactorio, de modo que la educación está en crisis, ¿cabe que pensemos en un futuro definido desde ese presente como una continuación de él?*

Humberto Maturana R.  
Formación humana y capacitación

La experiencia de trabajo con maestros de diversos lugares de nuestro país nos ha permitido vivenciar intensamente el sentido de la cita anterior. Es así como podemos afirmar que existe una preocupación marcada en la mayoría de los programas de formación continuada de docentes, con quienes el proyecto Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio RED-CEE mantiene continuos debates sobre la necesidad de romper con los fundamentos que sustentaron por varias décadas los programas de capacitación.

En este ambiente hemos iniciado –a partir de los encuentros de las redes pedagógicas– un debate sobre las formas más adecuadas para la cualificación docente, sabiendo de antemano que no existe un modelo preestablecido y que los múltiples programas van más en la búsqueda de construir caminos posibles que de establecer respuestas absolutas.

En consonancia con lo anterior planteamos de entrada, que no es posible definir desde la actualidad el mundo que viviremos, es decir, nos negamos a predeterminar desde el paradigma vigente el futuro de la vida escolar. Por tal razón, nuestras preocupaciones y acciones están localizadas en el presente, con la intención de construir alternativas que se ubiquen por fuera del paradigma educativo vigente, en el terreno de lo que llamaremos innovación en educación.

En el contexto de esta discusión vale la pena preguntarnos si las actividades de investigación y de innovación en educación están en el mismo ámbito, cuáles son sus diferencias y cuál debe ser la función de los procesos de cualificación para poner a tono la vida escolar con la contemporaneidad.

En la búsqueda de una respuesta a estos interrogantes proponemos tres perspectivas que nos proporcionan un camino para abordar la conceptualización de lo que se ha venido llamando innovación en educación: la innovación como tarea protagónica del maestro; el papel de la comunidad frente a las innovaciones, y la innovación y los fundamentos de la escuela.

## La innovación como tarea protagónica del maestro

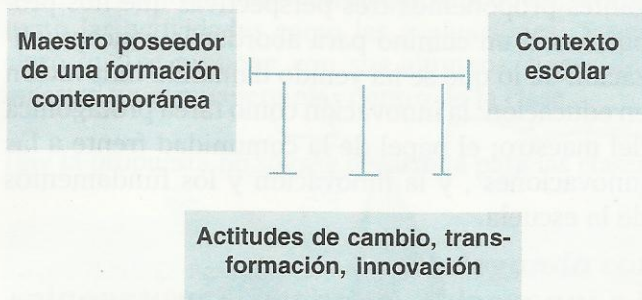
Podemos decir –en términos de E. Morin– que la innovación es una emergencia que resulta de la interacción entre un maestro contemporáneo y un contexto escolar (donde, entre otros personajes, existen estudiantes contemporáneos, que viven y son parte de una cultura determinada).

La innovación no es algo que exista en alguna parte y se lleve, se aplique, se prescriba; por tal razón no se puede estereotipar ni universalizar, no es un modelo que se pueda aplicar a diversos contextos.

En estos términos es inevitable considerar los actores y los contextos dentro de los cuales se presenta la innovación.

1. Ante todo partimos de la premisa de que *el maestro* es honesto y obra en consecuencia, esto es, en concordancia con sus concepciones. Esta afirmación es válida para estudiar lo que los maestros hacen en la actualidad: su actuación es siempre honesta (ética) en cuanto corresponde a sus concepciones. En la vida del maestro como maestro se presenta permanentemente un conflicto entre los dictados de su formación y lo que es su actuación.
2. Por otra parte afirmamos que *el estudiante* es contemporáneo y actúa de acuerdo con sus concepciones, interés y cultura juvenil. En este sentido, también es honesto. También para él existe un conflicto entre lo que considera de importancia para su vida (¿para el presente?) y lo que la escuela ofrece (¿para el futuro?).

4



Es conveniente anotar que la escuela está inmersa en *un contexto cultural* más amplio que, por las características que ha asumido, le está quitando a la escuela muchas de las preocupaciones que antaño orientaban sus actividades. Por ejemplo, con el advenimiento de los ordenadores y la circulación de la información, la memorización de datos, antes llamada conocimiento, y la habilidad para manejar algoritmos, antes llamada matemática, ya no están en el centro de la vida escolar; en el mismo sentido, la palabra del maestro está dando paso al lenguaje

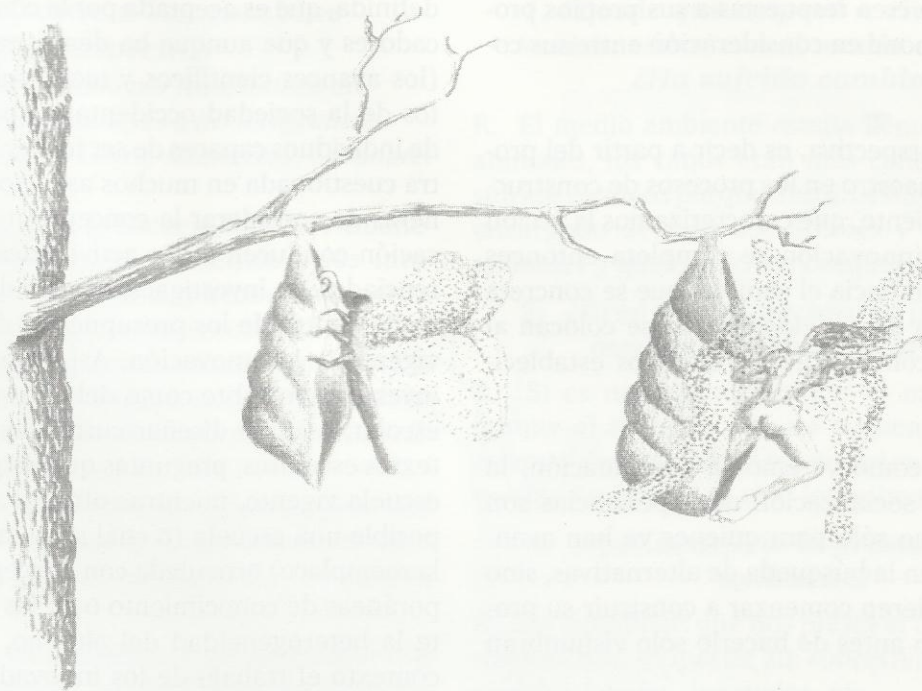
de las imágenes que, de manera más eficiente y atractiva, plantea datos e informaciones sobre otras culturas y otros tiempos que se supone debe conocer el estudiante.

En este contexto se presenta la innovación como una forma de interacción del maestro con su práctica profesional, que antes que una acción es una actitud que no existe antes de la interacción. Se trata de una emergencia que se traduce en una urgencia de transformación.

Si reconocemos que lo que el maestro hace –su actuación como docente– corresponde a sus concepciones acerca de lo que es la escuela, el estudiante, el aprendizaje, etc., no podemos pretender que haga una cosa diferente de lo que siempre ha hecho mientras sus concepciones se mantengan en sintonía con lo que es la escuela usual.

De acuerdo con esta premisa parece absurdo proponer que la innovación, esto es, el cambio sustancial de las actuaciones, pueda darse como el cumplimiento de una tarea o de un mandato. Por el contrario, cuando el docente se renueva, esto es, cuando sus concepciones se transformen, la escuela que el maestro ha visto todos los días se mirará de una manera distinta y esta nueva manera de ver se traducirá seguramente en insatisfacciones con respecto a la organización general de la institución (por ejemplo, en lo administrativo, los reglamentos o, en lo académico, el currículo o la evaluación) y en insatisfacciones con respecto a la propia actuación (por ejemplo, cuando duda de las relaciones interpersonales que promueve o de las exigencias que plantea a sus estudiantes).

Cuando el maestro reconoce que ni la organización escolar ni su propia actuación corresponden a sus concepciones, se inicia una búsqueda de alternativas matizada siempre por el inventario de dificultades que surge espontáneamente frente a las posibilidades de innovación. Estas dificultades emergen de todas partes: *de la sociedad*, a través de sus representantes más cercanos, los padres de familia que frecuentemente esperan encontrar para sus hijos una escuela como aquella que se encuentra perdida en la memoria de los propios años escolares; *del sistema educativo* que inflexiblemente mantiene concepciones que el maestro posiblemente ve hoy



como anacrónicas (los exámenes de estado, el currículo, la evaluación, los reglamentos o manuales de convivencia, etc.); *de los compañeros de trabajo*, que satisfechos con su propia actuación consideran que las propuestas de sus compañeros innovadores son, o absurdas, o innecesarias; *del propio maestro*, que ante el curso de los acontecimientos se siente desfallecer, que no tiene respuestas, sólo preguntas e indefiniciones.

Es en este momento (que se puede tipificar como el tránsito de la actitud a la actividad) cuando son de importancia capital dos circunstancias que usualmente caracterizan a los maestros innovadores: *el grupo de trabajo y la comunicación de experiencias*.

Como posiblemente en la propia institución es difícil hallar con quién hablar significativamente en torno a la innovación o a las inquietudes sobre la escuela, como muchas veces la situación es aún más grave en cuanto por la innovación se rompen las relaciones interpersonales entre los maestros de la institución, se hace preciso constituir grupos de trabajo externos a las instituciones mismas.

Desde otra perspectiva, cuando el maestro innova se considera a sí mismo como protagonista, y esto tiene implicaciones diversas.

- Su actividad es más reflexiva y su enriquecimiento es permanente en cuanto, por una parte, comenta a otros acerca de lo que hace y, por otra, debe mantener una formación que le permita liderar las actividades y situaciones de clase.
- Las actividades de comunicación y confrontación conducen a la postre al reconocimiento de la innovación y del maestro.
- El maestro se ve a sí mismo como un sujeto cambiante, que se puede leer y que se puede autocriticar. El reconocimiento de sí mismo, el mirarse en el espejo que él construye, le posibilita la elaboración de una imagen mucho más positiva que la imagen que la sociedad tiene de él.
- La elevación de la autoestima lo impulsa a continuar creando alternativas para su quehacer diario.
- En cuanto el maestro se vuelve dueño de clase, ésta se transforma, posee ahora varios centros de tal suerte que, aunque el niño se mantiene en el núcleo de sus preocupaciones, él mismo como maestro, como un ser que construye conocimiento, se encuentra también en el centro como pro-

tagonista que crea respuestas a sus propios problemas y las pone en consideración entre sus colegas.

Es desde esta perspectiva, es decir a partir del protagonismo del maestro en los procesos de construcción de conocimiento, que caracterizamos la acción de innovar. La innovación se completa entonces como una actitud hacia el cambio, que se concreta en la realización de actividades que se colocan al margen de las concepciones y modelos establecidos.

Por otra parte, como veremos a continuación, la comunicación y socialización de experiencias son fundamentales no sólo para quienes ya han avanzado un trecho en la búsqueda de alternativas, sino para quienes quieren comenzar a construir su propio camino, pero antes de hacerlo sólo vislumbran dificultades.

### La comunidad académica frente al proceso innovativo

Podemos aproximarnos a una definición de saber pedagógico identificando cuáles son las preocupaciones y las actividades que desarrollan sus miembros, y que los definen como pertenecientes a tal comunidad. En el caso de la comunidad de saber pedagógico, las preocupaciones tienen que ver con los problemas de la educación y de la escuela en particular, que la comunidad misma define, y las actividades se relacionan con las acciones que se orientan a la búsqueda de soluciones a dichos problemas<sup>1</sup>.

Así como la innovación conceptual es el elemento más distintivo de las conquistas en el terreno del pensamiento (Escher, Bach, Einstein, Picasso, por ejemplo) sostenemos que la innovación en educación, como caso de innovación conceptual, es la mayor expectativa de la comunidad de educadores. Así como en la evolución de los conceptos en la historia de la ciencia, en el caso de la educación, existe una concepción de escuela perfectamente bien

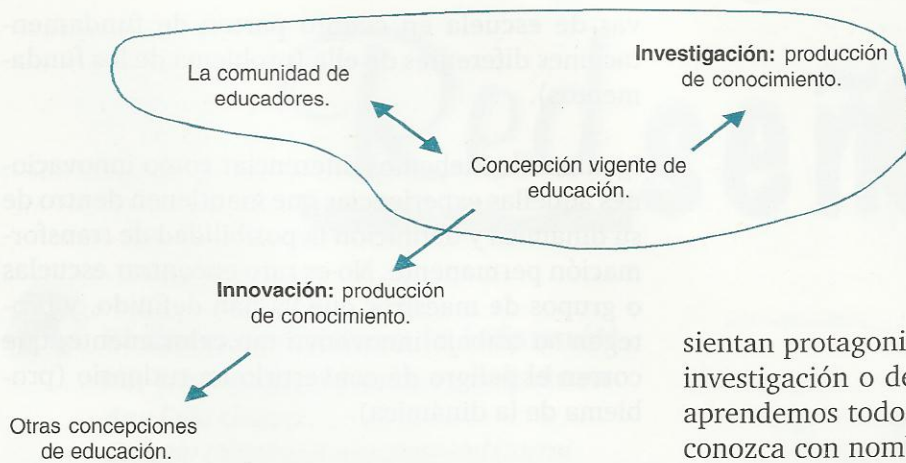
definida, que es aceptada por la comunidad de educadores y que aunque ha demostrado sus virtudes (los avances científicos y tecnológicos, los sustentos de la sociedad occidental actual, la formación de individuos capaces de ser felices, etc.) se encuentra cuestionada en muchos aspectos. Estas dos maneras de considerar la concepción vigente de educación conducen a dos actividades muy bien diferenciadas: la investigación, actividad que se desarrolla dentro de los presupuestos de la concepción vigente, y la innovación. Así encontramos grupos investigando sobre cómo debería ser la evaluación escolar, o cómo diseñar currículos o presentar los textos escolares, preguntas que surgen dentro de la escuela vigente, mientras otros se cuestionan si es posible una escuela (o cuál sería la institución que la reemplace) articulada con concepciones contemporáneas de conocimiento o en las cuales se respete la heterogeneidad del alumno. Dentro de este contexto el trabajo de los innovadores es siempre un trabajo al margen de lo establecido y es por ello que se requiere de una comunidad comprometida con el cambio y con la búsqueda, para que florezcan las innovaciones. Al respecto anota S. Toulmin (1977, p. 226):

*Tolerar por primera vez a pensadores independientes como los milesios y los miembros de la Academia de Platón exigía una gran autoconfianza intelectual; y se necesitó de un coraje aún mayor para ver que esas escuelas influían en los jóvenes de la élite determinante de la opinión y, sin embargo, resistir la tentación de suprimirlas.*

Es posible que tal confianza (en los educadores) no exista en la sociedad ni en el sistema (como puede verse en el articulado de la Ley General de Educación y en las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional), pero lo que sí podemos esperar es no sólo que tal confianza exista dentro de la comunidad educativa sino que esta confianza se proyecte como dinamizadora y posibilitadora de la innovación.

Y es que si la comunidad educativa no asume los papeles que le corresponden con respecto a las innovaciones, difícilmente podemos esperar que éstas existan y se proyecten como transformaciones posibles del sistema. Los dos momentos en los que la comunidad puede demostrar la *gran autoconfianza intelectual* y *el compromiso con los innovadores*

1. También existen miembros de la comunidad de educadores que se han impuesto como tarea la traducción de las soluciones que se han encontrado en otros contextos bajo el supuesto que los problemas educativos son universales.



y sus innovaciones son, inicialmente, mostrando posibilidades y opciones para maestros insatisfechos con su actuación y con las tareas que desarrolla la escuela y, posteriormente, en procesos de reconocimiento y validación de las experiencias innovativas.

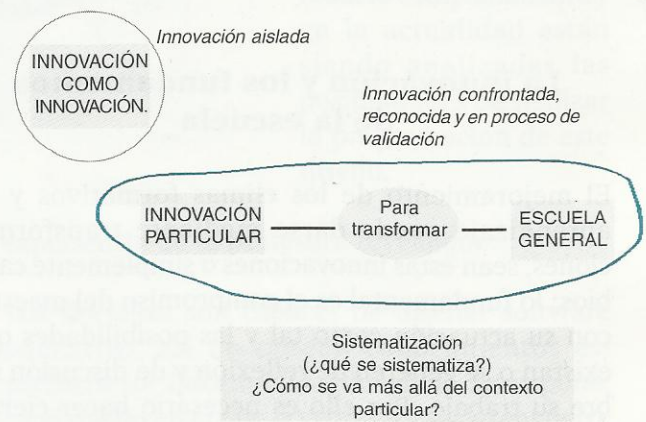
Cuando un maestro ha identificado que ni su actuación ni la organización escolar corresponden a sus concepciones, las transformaciones que emprende están marcadas fundamentalmente por la incertidumbre (si esto no fuese así no se trataría de una innovación, sólo se caminaría dentro de la certeza en un camino determinado por las concepciones vigentes de escuela). Es en este momento cuando aparecen los conflictos con los representantes del paradigma vigente (padres de familia, directivos, compañeros de trabajo y estudiantes) y consigo mismo, y cuando el maestro solamente ve dificultades; es por ello que necesita de la rendija de esperanza, que brindan las exposiciones de otros maestros innovadores, que aunque no le resuelven sus propios problemas sí lo animan a seguir en sus indagaciones, en cuanto reconocerá que existen otros maestros que al igual que él se encuentran cuestionando el sistema vigente y están construyendo alternativas. Es responsabilidad de la comunidad de saber pedagógico hacer que estos espacios de socialización existan. A ellos deben asistir no sólo quienes ya han avanzado bastante en su camino innovador, sino quienes aún no lo han emprendido pero se encuentran insatisfechos con la cotidianidad escolar.

Los espacios de socialización son eventos, publicaciones, referencias. Los primeros permiten la comu-

nicación inmediata frente a públicos reducidos, la segunda opción multiplica los escenarios y mantiene el mensaje con cierta permanencia, y las referencias son un elemento importante en estos procesos: *el reconocimiento*. Es necesario que los protagonistas se

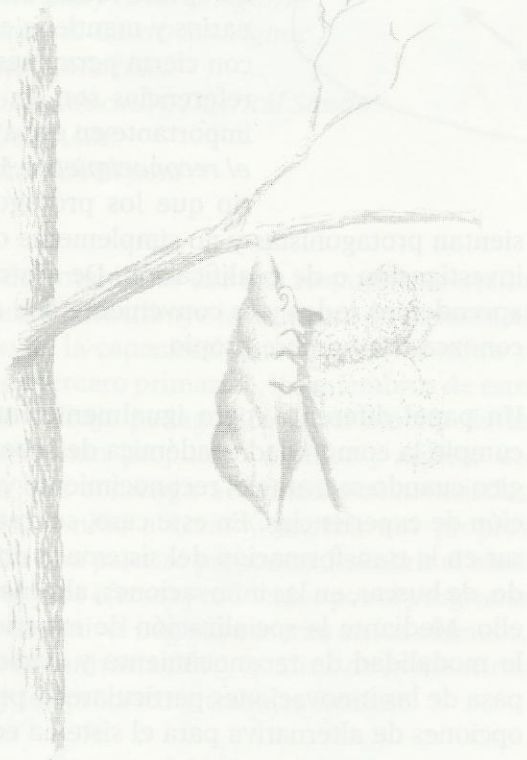
sientan protagonistas y no simplemente objetos de investigación o de cualificación. De sus creaciones aprendemos todos y es conveniente que ello se reconozca con nombre propio.

Un papel diferente, pero igualmente importante, cumple la comunidad académica de saber pedagógico cuando se trata del reconocimiento y la validación de experiencias. En este caso, se trata de pensar en la transformación del sistema y, en tal sentido, de buscar, en las innovaciones, alternativas para ello. Mediante la socialización de experiencias, en la modalidad de reconocimiento y validación, se pasa de las innovaciones particulares y puntuales a opciones de alternativa para el sistema educativo.



*La innovación puede sobrevivir como innovación aislada, situación que mantiene una clase dinámica en cambio permanente pero sin mayores pretensiones de proyección, o puede convertirse en conocimiento (público) con la posibilidad de ser perspectiva para el sistema.*

La innovación no es simplemente un ejercicio; eso sería jugar a que se innova. La innovación es la meta más alta que puede proponerse un miembro de la comunidad de saber pedagógico.



## La innovación y los fundamentos de la escuela

El mejoramiento de los climas formativos y de aprendizaje puede darse mediante transformaciones, sean éstas innovaciones o simplemente cambios; lo fundamental es el compromiso del maestro con su actuación como tal y las posibilidades que existan o se generen de reflexión y de discusión sobre su trabajo. Por ello es necesario hacer ciertas distinciones.

Se requiere diferenciar entre la innovación que se restringe a la actuación, de aquella que trasciende sobre la base de la sistematización (ver figura) para convertirse en discursos públicos (problema de validación).

También es necesario distinguir los cambios que se dan en la escuela, pero que se mantienen dentro del mismo paradigma escolar, de las transformaciones que se sustentan en concepciones alternati-

vas de escuela en cuanto parten de fundamentaciones diferentes de ella (problema de los fundamentos).

Igualmente, debemos diferenciar como innovaciones aquellas experiencias que mantienen dentro de su dinámica y definición la posibilidad de transformación permanente. No es raro encontrar escuelas o grupos de maestros que ya han definido, y protegen su trabajo innovativo tan celosamente, que corren el peligro de convertirlo en rutinario (problema de la dinámica).

Acerca de la dinámica de la innovación y las posibilidades de validación ya adelantamos algunas observaciones en los párrafos anteriores; en lo que sigue esbozaremos algunos comentarios sobre el problema de los fundamentos.

### Los fundamentos

La escuela, como la conocemos hoy día, corresponde a expectativas sociales y está centrada en el conocimiento occidental (científico), en desmedro de otras dimensiones humanas y aun de otras formas de inteligencia (Gardner, H. 1995). Es así como los fundamentos de la escuela son el conocimiento (contenidos), la concepción de alumno (aprendizaje), la concepción de maestro (enseñanza) y los vínculos escuela-sociedad (reglamentos y normas, por ejemplo). Al respecto D. Segura (1998) plantea:

*(...) la concepción de alumno, la concepción de conocimiento y la concepción de ambiente escolar modelan la estructura de la escuela de una manera coherente y sólida. En otras palabras, el que desde la ciencia el niño se pueda considerar como una criatura en desarrollo homogéneo, y el conocimiento se pueda secuenciar de acuerdo con grados de dificultad, unidos a que una de las metas de la institución sea enseñar una manera de interacción del individuo con normas y reglamentos (la obediencia), conduce y posibilita la existencia de elementos tales como los grados escolares, los planes de estudio, el currículo, la evaluación, los horarios y los reglamentos escolares, y determina una manera de pensar la escuela que es de tal naturaleza que, por ejemplo, difícilmente puede pensarse una escuela sin grados escolares, sin currículo o sin horarios y evaluaciones.*

*Si los niños y, en general, los alumnos son homogéneos, es posible prescribir no sólo los conocimientos que todos deben lograr en el momento preciso, sino la*

manera como todos los pueden conseguir (currículo). Si es posible secuenciar los conocimientos de acuerdo con su dificultad, hecho que se sustenta disciplinaria y lógicamente, la sicología nos permite dosificarlos de tal manera que se puedan convertir en las mejores prescripciones de acuerdo con grados escolares. Existirá un momento para la lectura y la escritura, otro para el pensamiento proporcional, otro para aprender el álgebra y otro para aprender la química. Esta precisión (correspondencia) entre las edades de los alumnos y los conocimientos que deben adquirirse, permite adelantar evaluaciones. Es por ello por lo que podemos decir que la evaluación está sustentada científicamente. Y es claro entonces que si los individuos son normales y no logran lo que está previsto en el momento correspondiente, o se repite el tratamiento (repetiendo el grado escolar), o se coloca al individuo en observación, o se evita que el individuo dedique su tiempo a otras cosas, pues es claro también que se está abandonando lo fundamental, que es el conocimiento.

Cuando, desde la perspectiva de los fundamentos de la escuela, se considera la posibilidad de innovar, puede pensarse que la innovación debería cuestionar el paradigma de escuela socialmente aceptada. En estos términos, las innovaciones deben comprometer acciones que revelen maneras diferentes de asumir el maestro, el conocimiento, el alumno y la escuela en sus vínculos con la sociedad; en suma, se debería hacer una transformación del contrato didáctico imperante (Boero, P. 1997). La escuela no debe supeditarse a las exigencias de la sociedad, convirtiéndose a la vez en su réplica y en su recurso

de privilegio para las problemáticas sociales, sino que debe asumirse como un lugar cultural desde el cual se proyecten y vislumbren nuevas opciones de orden social.

### Consideraciones finales

De acuerdo con los planteamientos anteriores, recalquemos que los procesos de innovación son emergencias en la interacción en donde, a diferencia de las actividades que se desarrollan desde los paradigmas vigentes, que se caracterizan por la certeza, lo distintivo es la incertidumbre. Por la naturaleza de la interacción que les da origen, en ellas el papel protagónico lo posee el maestro. Por otra parte, si la innovación ha de proyectarse como verdadera innovación, esto es como una innovación al sistema, la comunidad de saber pedagógico tiene que jugar un papel crucial en la construcción de la confianza del maestro en sus propias posibilidades y en la creación de espacios de reconocimiento, comunicación, confrontación, enriquecimiento y validación de experiencias. Finalmente, si se tienen en cuenta los fundamentos de la escuela, las nuevas opciones que se inventen seguramente tendrán que estar en transformación permanente, para evitar que en el futuro se repita lo que estamos viviendo, esto es, una escuela fiel a patrones anacrónicos, lo que sólo se explica remitiéndonos a la importancia de la tradición.

### Referencias

- Boero, P. (1998). "La mediación cultural del maestro". *Planteamientos en Educación*, vol. 3, No. 1. Santafé de Bogotá.
- Glaserfeld, E. von (1994). "Despedida de la objetividad". En *El ojo del observador*. Contribuciones al constructivismo. Watzlawick, P. y Krieg, P. (1994).
- Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Paidós, Barcelona.
- Maturana, H. y Nisis, S. (1997). *Formación humana y capacitación*. Ed. Dolmen, Santiago de Chile.
- Maturana, H. (1996). *La realidad: ¿objetiva o construida?*, vol. II. Ed. Antropos, Barcelona.
- Morin, E. (1980). *La naturaleza de la Naturaleza* ("El método", vol. I). Cátedra, Madrid.
- Segura, D. (1998). "¿Es posible otra escuela?" *Planteamientos en Educación*, vol. 3, No. 1, Santafé de Bogotá.
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana: el uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Alianza, Madrid.