



### 3.3 TRASESCENA DE LA INNOVACIÓN ESCOLAR \*

**Raúl Barrantes\*\***

Correo electrónico: raulbarrantes@hotmail.com

*“Innovar no necesariamente es crear algo que otros no hayan dicho, o no hayan hecho, sino es cómo a partir de lo que ya está, lo podemos hacer de otra manera, porque nosotros no estamos en capacidad de crear cosas distintas a las que ya hay sino mirar, a partir de lo existente, cómo lo hacemos diferente”.*  
(Ivonne Silva, Profesora de Educación Básica de Bogotá)

En primer lugar deseo indicar que nadie otorga el cargo de innovador, sino que se trata más bien de una auto-denominación. Tiene que ver con una capacidad de los maestros de decir: yo hago innovación. Pero una vez que un maestro se declara innovador tiene que responder a unos lugares comunes a los que se les llama innovación o bien armar su propio andamiaje teórico-práctico y ser capaz de convocar a otros colegas, comprometerse con una idea de conocimiento, de escuela, de sociedad; socializarla para que tenga validez social y sobre todo ser un soñador. O maniobrar con “un fino equilibrio entre la seducción y la locura”<sup>9</sup>. Para eludir esta última característica es necesario moverse con solvencia al interior de la estructura escolar heredada y conocer el funcionamiento del sistema escolar, pues la innovación se da en virtud de su existencia y de sus vicisitudes.

\* Este texto hace parte de la investigación *Aproximación hermenéutica a los discursos de la innovación*, financiada por Colciencias y Socolpe (código 1405-11-10046) cuyo informe se titula *De la homogeneidad de las políticas a la singularidad de las innovaciones*.

\*\* Investigador principal

<sup>9</sup> TORRES CARDENAS, Edgar, Entre la Seducción y la Locura. En: *Vida de maestro, una pasión hecha proyecto*, IDEP, Bogotá, 1999, Pág. 45.



No obstante, la condición básica es la que señala la maestra citada al comienzo. e trata de “mirar a partir de lo existente”. En efecto, la capacidad de lectura de la contemporaneidad, entendida como la síntesis de la tradición y simultáneamente como el sustrato que contiene otras posibilidades de realización, es tanto el contenido ineludible así como la condición para mantener su vigencia. Así, al asumir la innovación como un evento contemporizador, hay que admitir su movilidad en el tiempo. En este sentido, en un estudio latinoamericano, se señalan los momentos por los que ha pasado el movimiento innovador en la región:

“En la década del 60 la innovación educativa se concibió como un proceso externo a las escuelas, definido por los expertos... que no llegó a transformar la cultura de las mismas. En las décadas de los 70 y 80 se produjo un fuerte movimiento innovador en la región en el que tuvieron un amplio protagonismo los propios docentes. Muchas de las innovaciones fueron experiencias contestatarias al sistema establecido, y se desarrollaron fuera de la legitimidad de dicho sistema. Progresivamente la innovación educativa se ha ido asociando más con calidad y competitividad internacional. La década de los 90 se caracterizó por procesos de reforma o transformación global de los sistemas educativos de la región que persiguieron mejorar la equidad y la calidad de la educación y la eficacia y eficiencia del sistema educativo”<sup>10</sup>

En la década de los años 80 otro tipo de experiencias llevaba a cabo cambios que, si bien desafiaban la autoridad educativa, no transgredían ni el sistema ni el orden social. Así, por ejemplo, se consideraba innovación no hacer formación de estudiantes a la entrada de la escuela, o se colocaba un tema no incluido en el programa, en tanto éste estaba prescrito, o se hacían pequeñas modificaciones didácticas; hoy, desde luego, este tipo de cambios no tiene credibilidad en ninguno de los posibles escenarios de la innovación. Estas dos perspectivas han corrido paralelas en el transcurso de las dos últimas décadas.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> BLANCO G., Rosa y MESSINA R., Graciela. Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. Convenio Andrés Bello, Santiago de Chile, 2000. Pág. 41-42. En Colombia el proceso ha sido análogo, pues “las experiencias de cambio emprendidas por grupos de educadores, antes de la expedición del decreto 2647 de 1984, fueron transgresoras del orden educativo y su desenvolvimiento ocurrió casi de una manera clandestina, por el temor del sistema frente a las nuevas propuestas” (VARGAS de A., Martha. Comentarios a la ponencia *Las innovaciones educativas: escenarios y discursos de una época*. En: HENAO W., Myrian y CASTRO V., Jorge O. Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. ICFES, Colciencias, Socolpe, Vol. II, Bogotá, 2001, Pág. 138).

<sup>11</sup> VER: MARTINEZ BOOM, Alberto y UNDA BERNAL, María del Pilar, De la Insularidad de las innovaciones a las Redes Pedagógicas. En: Nodos y Nudos, Bogotá 1998. El artículo ilustra la historia que el país ha tenido al respecto.



En la última década, a partir de la Ley 115, el movimiento se amplía considerablemente, pues se crea el IDEP y por primera vez se financian los proyectos de los docentes de educación básica, se traza una política de formación de docentes (Decreto 709 de 1996) y se impulsan los Foros Educativos en los cuales, en Bogotá, se le ha dado prioridad a la socialización de expectativas y experiencias de los docentes del Distrito Capital. Será, entonces, esta irrupción de intentos de cambio a partir de los maestros la que nos permitirá caracterizar las experiencias educativas escolares en curso. Este marco de actuación, que permite la política actual, recoge el Movimiento Pedagógico iniciado en el sindicato de maestros de tal suerte que se constituye en un antecedente sin el cual no podríamos explicar la acogida que han tenido las iniciativas desde la escuela<sup>12</sup>. Incluso el Movimiento Pedagógico al constituirse en una fuerza en juego hizo posible también que la misma Ley 115 se concertara con el sector del magisterio.

Sin embargo, no por hacer una ley concertada, y por lo mismo no uniforme, se cambió la estructura escolar o el funcionamiento de la escuela; sigue habiendo obstáculos de diversa índole. El profesor Ávila nos dice, a propósito de algunos de estos obstáculos, que entre pretensión y realización muchos sucumben ante la fuerza de la tradición y ante “la estructura homogenizadora de la política”, de modo que la Ley puede llegar a “constituirse en una política más, impuesta, sin posibilidad de apropiarse, pues se sobredimensiona el carácter prescriptivo, superponiéndose a la misma realidad y conduciendo a una práctica mecánica que ignora las realizaciones, vivencias, conocimiento adquirido, historia de la institución y formación particular de los maestros”.<sup>13</sup>

Ante una pretensión de la política educativa y su materialización hay un margen de actuación en donde los que hacen innovación nos pueden orientar en su discernimiento, pues los extremos que ubica el profesor Ávila, no aplican a la idea de innovación. Si no se visibiliza la realización de la política, no es porque no se llegue a dar, así sea marginal, sino más bien porque carecemos de mecanismos idóneos para identificarla. Es en este punto en el que el estudio de las innovaciones y de la investigación etnográfica nos aportan elementos, pero nos encontramos con otro obstáculo: la problematicidad del concepto de innovación. Es en este sentido que procuramos a continuación una caracterización de experiencias escritas de maestros (unas publicadas y otras en archivos de Programas de Formación Permanente), tras

<sup>12</sup> Colombia tiene el mayor número de innovaciones de base, según el estudio de BLANCO Y MESSINA, op.cit.

<sup>13</sup> AVILA PENAGOS, Rafael y CAMARGO, Marina (1996). “La construcción social de los proyectos educativos institucionales”. En: *La investigación en Educación y Pedagogía. Proyectos de investigación 1989-1999. Informe final*. Santa Fe de Bogotá: Colciencias. Pág. 13.



la indagación de cómo éstos se pronuncian para aproximarnos a la dificultad que implica la construcción de un concepto de innovación escolar.

### El lugar del sujeto que ve la innovación

Es más fácil escuchar a alguien que informe desde la escuela de los cambios que allí ocurren que aplicar un instrumento para detectarlos; incluso los que están en la misma institución, a veces dicen que no ven ninguna transformación, pese a que un grupo de maestros se presente a un Foro y denomine su proyecto como innovador. No hay un proyecto que involucre a todos, siempre al interior de la institución va a haber alguien, al menos en la educación oficial, o que no esté de acuerdo o que no quiere, o que incluso tenga ideas contrarias y que diga que los que están haciendo determinado proyecto, es en detrimento de determinadas cosas, no necesariamente en beneficio. Se ha venido configurando una comunidad, una audiencia válida, en donde las experiencias obtienen una razón de ser, del mismo modo que una comunidad académica se valida ante sus pares. Incluso lo que es válido para una instancia no lo es necesariamente para otra.

Aquí encontramos un primer nivel de problematicidad para construir un concepto de innovación: quien valora una experiencia lo hará desde su propio lugar y clasificará de una manera tal que le da consistencia a su propia visión y pretensión. Tanto los sujetos como las instancias que se relacionan con una experiencia son heterogéneos y es problemático ponderar las pretensiones a partir de los parámetros de todos y de cada uno de los interesados.

Un posible lugar para juzgar una experiencia en el sentido de detectarle indicios claros sobre la adecuación de la escuela a los requerimientos de la sociedad actual, podría ser la ley misma (la Ley 115), bajo el entendido que en tanto reglamentación regula a los actores comprometidos con el ámbito educativo.

Una interpretación posible del espíritu de la Ley 115, nos diría que la educación está abocada hoy a cambiar, argumentando (lineamientos curriculares) la transformación de la escuela respecto a la manera como ha venido funcionando, porque la legitimidad de la escuela se ha puesto en duda; ya no es el lugar exclusivo donde se aprende. Hoy se aprende en diversos ámbitos, porque la información transcurre por varios circuitos y a través de múltiples agentes y agencias.

Para esto se hace necesario que las instituciones se apropien de su sentido, para renovar su legitimidad. Coloca, entonces, en el centro la elaboración de Proyectos



Educativos Institucionales. Pero reglamentar de este modo, además de consignar unos fines, unos procedimientos y unos mecanismos al interior de la escuela, en la pretensión de hacerlo posible y estable, permitirá hacer la pregunta por *su* PEI, la especificación de su sentido, de lo que se quiere en determinada escuela, bajo las condiciones de un contexto que le es propio. Es decir, que en últimas la Ley estaría solicitando la especificación de un sentido de hacer escuela, de formar a sus alumnos, lo cual significa que se le requiere por un *énfasis*.

El primer Foro (marzo de 1994) que se abrió para que las instituciones “adelantadas” socializaran su PEI (con énfasis en formación de maestros) lo convocó la llamada Comisión de Sabios. Al ver la lista de instituciones participantes<sup>14</sup> (admitidas) puede notarse que la mayoría de las instituciones eran del sector privado (9 de 11). La explicación de la ausencia relativa del sector oficial es que había un marco jurídico en el que el Estado se otorgaba tanto el sentido, como la organización de la oferta escolar. Existía una dependencia a que todo se prescribiera desde un Estado Central, mientras que la educación privada ya tenía la apropiación de un sentido, ya tenía particularizada una oferta para una comunidad determinada (con pretensiones puntuales), como mecanismo de supervivencia en el mercado educativo; el sector oficial no había especificado su oferta. ¿Puede en este sentido la educación oficial establecer un énfasis?

Cuando se lee no ya el articulado de la legislación, que pide un PEI particular, sino su argumentación, referida a los cambios culturales, los cambios sociales, los cambios políticos de la época y los cambios en las nuevas tecnologías informáticas, encontramos un marco común, independientemente del sector, que nos vuelve a inquirir por el cambio, por un ajuste de la oferta escolar.

Para emprender un desciframiento de los contenidos de la cultura que consulten el nuevo orden que nos impone la época se hacen necesarias unas condiciones que están más allá de la legislación. Lo que reportan las experiencias de innovación, es una dedicación de mayor tiempo, en tanto deben involucrarse procesos de estudio, reflexión, análisis, discusión y confrontación. La formación de grupos de docentes para pensar un nuevo sentido de la enseñanza, implica, también, buscar intercambio con otros colegas, o en algunos casos, asesoría de personas externas.

Para muchos la búsqueda de fuentes teóricas y la investigación establece la diferencia con otras instituciones, unido a las anteriores condiciones, para organizar la institución de acuerdo a unas prioridades que se detecten.

<sup>14</sup> Ver Revista Enfoques Pedagógicos. Vol. 2 No. 2. CAFAM, sep-diciembre 1994.



Esta característica es constitutiva de la innovación: no hay innovación de personas solas, de personas individuales, de maestros aislados. Un maestro solo, es un maestro inquieto, creativo, “piloso”, pero necesita de un grupo para resolver tanto asuntos teóricos como prácticos. Esto quiere decir que es necesario dar el paso entre una práctica individual aislada a un escenario social donde las inquietudes e iniciativas de ese maestro cobren importancia social.

Entonces, de unas prácticas o inquietudes aisladas a la formación de colectivos hay un paso que hace diferencia en instituciones, lugar en donde el maestro se forma por excelencia. Si se admite esta característica como constitutiva del proceso innovador, entonces hay que admitir que más que instituciones innovadoras, lo que hay son maestros innovadores. Un proyecto es de una institución cuando está soportado por un grupo de maestros calificados para tal fin, cuando el grupo desaparece, el proyecto no queda intacto, se transforma en otro o desaparece.

Si se reporta reflexión, confrontación e investigación, entonces aparece otro problema. ¿De qué clase de conocimiento se habla?, ¿quién califica el conocimiento? La publicación de un maestro innovador dice cómo se transforma una escuela, cómo la está transformando; ¿caso la investigación en la educación no tiene ese propósito?. Ahí hay un problema epistemológico obviamente y es la separación entre teoría y práctica, desde afuera no se le otorga una valoración igual que a otros profesionales.

### La pertinencia del objeto de innovación

Para nuestro análisis la pregunta clave en relación con el PEI, se centra en el *énfasis*, porque el PEI puede ser algo formal, puede ser algo que no dice nada y caer en un estereotipo, para quedar bien diciendo “lo que hay que decir”. La pregunta por el énfasis es nueva y es contundente. Cuando se pregunta por el énfasis, se puede responder de distintas maneras. Se dice, por ejemplo, que el énfasis de la Institución es en el conocimiento y la convivencia. En este caso no se dice mucho, no especifica una respuesta en tanto constitutivamente la escuela siempre la ha tenido en el centro desde su creación como institución moderna, es una respuesta obvia e insuficiente.

Si se le preguntara a cada maestro respondería que su énfasis, en tanto formado en una disciplina por una Facultad de Educación, sería formar o socializar en un conocimiento específico, en una disciplina y además en contribuir a establecer condiciones para que pueda enseñar el saber en el cual está formado. Sin embargo, la pregunta es por el énfasis de la institución; no del rector, ni de cada profesor.



En tanto que la respuesta es del orden institucional las relaciones a su interior se movilizan, se activa la dinámica social de la escuela representada por fuerzas que promueven determinados fines de acuerdo a la lectura singular que se haga de lo que circula en la cultura del momento que se vive. Esta pregunta, diferencia instituciones, unas acuden al estereotipo, otras se inscriben en una dinámica de búsqueda soportada en la reflexión y la investigación. En el caso de las instituciones privadas la comunidad usuaria le determina y condiciona la respuesta, porque las condiciones del mercado establecen esta correspondencia. Por el contrario, en la escuela oficial la comunidad es más dispersa y por tanto menos probable que pueda condicionar un énfasis. Dicha sintonía entre institución y demandantes concretos, que es la órbita propia del mercado, en la educación oficial no es clara, entre otras cosas porque la pregunta busca sintonizar y precisar los fines de la educación en consonancia con el contexto en la que se inscribe la escuela.

En la medida en que la discusión sobre los fines es una reflexión abierta, que difícilmente se cerrará a favor de privilegiar una formación para la vinculación laboral, o del ingreso a la universidad, o en general una formación para la vida, para que se haga a unas herramientas que le permitan a los estudiantes aprender por sí solos, etc., la discusión se asume desde lo que le es propio al oficio del maestro, es decir, de indagar por las condiciones de socialización y construcción del conocimiento, con las consecuencias que esto implica.

Al colocarse el conocimiento en el centro de la actividad escolar, como énfasis aglutinador, los énfasis entonces podrían moverse de acuerdo a la claridad que se tenga sobre la selección y organización de los saberes en la escuela. En las experiencias revisadas encontramos el desarrollo de este eje. Inicialmente en el estudio clasificamos las experiencias según el énfasis colocado en la enseñanza, en el aprendizaje o en la metodología, de acuerdo a su planteamiento central.

El conocimiento como objeto de innovación se expresaba, entonces, en términos curriculares en general, ó en términos más específicos, como propuestas metodológicas, como efecto también de las políticas del Distrito puesto que están respondiendo a convocatorias públicas. En cualquier caso hay allí una relación fundamental con el conocimiento en cuanto quien emprende una innovación se coloca como sujeto y objeto de aprendizaje, actúa sobre lo que va siendo posible, por sus hallazgos, por los intereses de profesores y alumnos que van surgiendo, por las circunstancias cambiantes, por el azar incluso; porque hay una disposición abierta con el conocimiento se permite que el contexto informe, convirtiendo la experiencia misma en fuente de conocimiento.



Al mirar el objeto de la innovación de esas experiencias podemos indagar algunas regularidades y características derivadas de sus discursos. La experiencia se presenta como una reestructuración curricular total o como una metodología configurada a partir de un tema problema, de un tópico, de construcción de materiales educativos, de una actividad o de un proyecto que reúne más de uno de estos elementos. Pero más allá de su punto de arranque o de configuración, toca otros ámbitos de lo escolar, de su estructura, de los componentes presentes en ella; otras experiencias revisadas colocan su centro en el desarrollo de competencias. Pero, al mismo tiempo, surgen estos interrogantes: ¿Cuál de éstos es más válido?, ¿dónde se traza la línea divisoria entre experiencialismo, activismo, cambios significativos, innovaciones exitosas?, si se es innovador sólo cuando se cambie la estructura escolar, ¿cuál es el punto de inicio más pertinente?. Según hemos dicho, una experiencia está mediada por la discusión, la reflexión y la investigación, entonces, ¿depende del alcance conceptual al que se llegue?

Aquí ubicamos un segundo nivel de problematicidad del concepto de innovación referido al objeto que le es propio. Para llegar a definirlo ha sido necesario reunir dos condiciones básicas previas, a saber, la conformación de un grupo base o un colectivo para someter a prueba las fuerzas que en cada uno de los miembros se activan para compartir un determinado sentido de la acción escolar y haber puesto una actitud proclive a la indagación, la reflexión y la investigación, que se materializan en la especificación de un objeto sobre el cual la práctica se reconfigura. Objeto que será difícil calificarlo por sí mismo como la innovación.

Si el objeto difícilmente define lo innovador respecto a las prácticas convencionales es necesario buscar en sus características algo más que le otorgue lo “cualitativamente diferencial”. Las experiencias leídas por sus publicaciones, comparten el hecho que si bien han encontrado un objeto sobre el que se actúa, en sentido conceptual y práctico, se mueven o se interrelacionan con otros elementos, aspectos o ámbitos que constituyen a la escuela. De ahí que la clasificación que propusimos por énfasis aglutinador en Enseñanza, Aprendizaje y Metodología, es arbitraria, porque todos comparten estos componentes, aunque se dé cuenta en un momento determinado desde un énfasis específico que bien puede ser señalado desde su interior o desde la premura de un observador externo. Mejor preguntar: ¿en cuál énfasis va?, incluso algunos podrían responder ¿cuál énfasis quiere? Es cuestión de repasar los objetos de las convocatorias públicas y de las instituciones que obtienen la financiación.

Para ilustrar lo anterior, veamos a manera de ejemplo uno de los objetos elegidos por los maestros para alterar la tradición de la escuela. En una experiencia se dice:





“Los profesores emprendieron la tarea de desarrollar su propio software pedagógico o Modelo Educativo Computacional (MEC), de acuerdo con criterios básicos: el primero de ellos se centró en la temática, que tenía como referentes los aspectos difíciles de enseñar por parte del docente o difíciles de comprender por parte del estudiante. En segundo lugar establecía que cada aplicación debía guardar relación con los indicadores de logro formulados por cada docente en su área de trabajo. En este sentido, se buscaba que el MEC planteara actividades de enseñanza que favorecieran el aprendizaje de contenidos procedimentales, tales como: relacionar, identificar, distinguir, memorizar, observar, ordenar, clasificar, completar y explorar conceptos e ideas”<sup>15</sup>.

Al pretenderse diseñar un material educativo con el criterio de tener como referente *los aspectos difíciles de enseñar por parte del docente o difíciles de comprender por parte del estudiante*, significa que su experiencia probablemente los llevará a entender mejor las relaciones enseñanza-aprendizaje a propósito de un material que se pone a prueba.

Este enunciado nos lleva a pensar en cuatro posibilidades de combinación de la relación enseñanza-aprendizaje:

1. Hay aspectos difíciles de enseñar por parte del docente y difíciles de comprender por parte del estudiante.
2. Hay aspectos fáciles de enseñar por parte del docente y fáciles de comprender por parte del estudiante.
3. Hay aspectos difíciles de enseñar por parte del docente y fáciles de comprender por parte del estudiante.
4. Hay aspectos fáciles de enseñar por parte del docente y difíciles de comprender por parte del estudiante.

En la primera relación se necesita un diseño externo, lo que se quiere socializar es extraño a la cultura compartida. En la segunda relación sobra cualquier intervención externa pues el conocimiento hace parte de la cultura compartida. En la tercera relación se necesita indagación y/o capacitación o quizá admitir que todos no pueden enseñar todo. La cuarta relación se explica por falta de motivación o de interés o pertinencia o quizá porque todos no pueden aprender todo.

Lo que nos parece ilustrativo del ejercicio es mostrar que al menos serían necesarios cuatro diseños curriculares, o uno con cuatro orientaciones, para satisfacer todas las

<sup>15</sup> RAMOS, Julio y CASAS Francisco. *De gateadores a voladores*. En: Aula Urbana No. 32, IDEP, (Construcción de ambientes de aprendizaje apoyados en nuevas tecnologías CED La Belleza, Contrato IDEP NO 84 de 2000), Bogotá, D.C. 2001, Pág. 18



posibilidades, lo cual revela la tendencia a operar bajo el supuesto de que la escuela es homogénea, cuando se depende de una sola propuesta estandarizada. Pero justamente lo que se abre ante los ojos de un innovador es la heterogeneidad de los sujetos que la proponen y de aquellos a los que se dirigen. Sin embargo, la pregunta central desde nuestra argumentación es ¿qué tan lejos se llegará en esta experiencia? ¿cuántos elementos están comprometiendo la introducción de un material que pretende resolver los problemas de la diversidad a la que se enfrenta? si bien pronto se encuentra con preguntas clásicas que la pedagogía se ha formulado desde Comenio.

### Los alcances del objeto de innovación

Es necesario subrayar que un proyecto de innovación no se aísla de la estructura escolar ni de los elementos constitutivos de la misma; siempre la interroga. Cuando se introduce un tema o un tópico y no toca otro aspecto en relación con el sentido del primero, quiere decir que no sucedió nada, que estamos en una práctica convencional, donde las partes guardan relativa independencia. Pero cuando un tópico por sencillo que parezca, tal como puede apreciarse en los enunciados de las experiencias seleccionadas, casi inmediatamente aparece al menos otro aspecto alineado. Todo proyecto de innovación tiene, entonces, un *efecto dominó*.

Cuando se establece el objeto de la innovación, necesariamente compromete otros aspectos y en la medida en que abarque más, podríamos decir que tiene más potencia la innovación, o que es más estructural, más fuerte. Ahora, no todos los proyectos de innovación revisados tocan todos los aspectos, algunos hacen énfasis en menos aspectos, pero todos tienen de común que no se dan aislados.

El efecto dominó no sólo reside en la visibilidad de un aspecto transformado, no es cuestión de cantidad, es cuestión de claridad desde el punto de arranque, no se instaure una innovación porque se incluyan otros elementos y aparezca distinto, sino porque el punto desde donde empieza lo hace con tal solvencia, donde solvencia significa voluntad y capacidad para jugarse las consecuencias que implica, de modo que se llega a pensar y modificar otro aspecto o a un punto de vista no contemplado anteriormente. Cuando el efecto dominó cesa quiere decir que aquello que se introdujo como novedoso se integró a la tradición, o que se ha transformado en un nuevo objeto susceptible de desarrollarse como innovación. De ahí que en una innovación el discurso no sea repetitivo.

Se puede introducir una metodología, un tópico, un proyecto o un material elaborado externa o internamente, y en la medida que haya consecuencia con lo que se introdujo va ordenando el resto de los elementos de la estructura escolar con



coherencia, sólo en la medida en que se profundice y desarrolle aquello que introdujo. En coherencia con el sentido comprometido, que a su vez puede ser transformando de acuerdo al desarrollo de la experiencia. A esto es lo que denominamos efecto dominó. De allí surge un saber en dos sentidos interrelacionados: un saber sobre el objeto propio que se introdujo (lenguaje, matemáticas, democracia, evaluación, etc.) y un saber propiamente pedagógico en tanto que se realizó en un contexto escolar, lo que a su vez da los insumos para prospectar la innovación hacia nuevas búsquedas.

El sustrato por el cual es posible alinear elementos dispersos de la práctica lo constituye el cambio en las relaciones con el conocimiento, significa el paso de entender el conocimiento como algo dado, como una verdad, en cuyo caso de lo que trata es de repetir, a una manera en donde el conocimiento se construye, en este caso se está haciendo una apropiación determinada. De igual modo se cambian las relaciones de poder, es decir, las jerarquías que se dan. En una institución escolar convencional las jerarquías son bien establecidas, son verticales, cada uno cumple una función específica, esas funciones casi nunca se cambian, es decir que cada sujeto está para hacer algo que sabe de antemano. Cambiar las relaciones de poder significa estar en capacidad de centrar la autoridad que se trae por tradición, aquella que empaqueta a los sujetos en una función, en lo requerido de acuerdo al sentido de lo que se pretende, es decir, de adueñarse del destino de las acciones escolares en las que se está comprometido.

Esto hace móvil la estructura. Hay una estructura burocrática, esto es, permanente, soportada en una función preestablecida. Contrario se establece una estructura *ad hoc*, que permite cambiar las funciones según los propósitos para lo que se requiera, se vuelve de esta manera contingente. Si lo que se necesita resolver es un conflicto con los estudiantes, entonces la estructura se pone en función del problema surgido. En un colegio convencional se diría que es función de la orientadora o de un procedimiento establecido, como el registro en un libro, etc. En una experiencia innovadora de acuerdo con las circunstancias y de acuerdo con los problemas, los elementos configuradores de la estructura se ordenan de maneras distintas. Por otra parte, el reconocer la heterogeneidad de la escuela, de las personas y de intereses, lo cual significa reconocer diferentes fuerzas actuantes, se flexibiliza diversos aspectos, por ejemplo, la evaluación, las actividades, los contenidos y su organización, etc.

Otra característica encontrada en los discursos de los maestros está dada por el tiempo en el que inscriben sus discursos. Los maestros innovadores hablan en términos del hacer, de las construcciones que están llevando a cabo, mientras los convencionales tienden a hablar desde el deber ser. En los proyectos tradicionales se encuentran enunciados en términos de la idealización de lo que circula, del estereotipo, y se hacen listados de dificultades.



En las innovaciones el compromiso es con metas precisas. El futuro se relativiza y se pone el acento en el presente aunque acentúa el pasado de aquellas prácticas que se pretende modificar, es prudente en los enunciados sobre el futuro de la escuela, lo cual le permite establecer su compromiso de manera más puntual. Los que trazan la política se afirman en el futuro, supuestamente tienen más claro qué es lo que hay que cambiar y hacen inventario de la escuela tradicional. Al respecto, no es difícil encontrar listados de lo que es la escuela tradicional y de las características de la escuela que se pretende, incluso podemos hablar de una intermedia, en proceso de cambio, esto nos lo aportan especialmente los expertos académicos y administrativos.

No es fácil encontrar dichos enunciados en los maestros que llevan a cabo experiencias. Lo que reporta un innovador es el estado en el que empezó de aquello que pretende transformar y en prospectiva su horizonte, no el de la escuela en general.

El maestro innovador habla en *presente continuo*, más que del pasado y del futuro. De aquí se puede plantear una hipótesis: las innovaciones instauran su hacer en la movilidad, por eso no tiene mayores compromisos más allá de lo que emprende en su práctica. Pero no es la movilidad del discurso, ni de la práctica por separado, en tanto que las lleva acompañadas. Su práctica “habla por sí misma” y su discurso refleja su práctica, en tanto no se concibe una práctica sin un discurso. Generalmente reporta su práctica “en construcción”.

Si retrotraemos la caracterización arriba citada, relativa a la dificultad de especificar un énfasis; de su condición de reflexionar su práctica, de estar indagando, de su voluntad de investigar; del establecimiento de un objeto de innovación que puede transformarse, de la movilidad de la estructura organizativa dada, y de su reporte de construcción permanente, entonces, ¿cuál es su punto de apoyo firme?. Incluso en la superficie puede notarse que el énfasis lo puede cambiar con cierta solvencia y posibilidad de realización; las publicaciones nos informan que una experiencia ha transitado por varios énfasis, también por efecto de las políticas, pero la razón va más allá.

Lo que es capaz de hacer una experiencia innovadora al establecer inicialmente un tópico, o una actividad, o un proyecto, o un diseño curricular, o una metodología específica, o un material novedoso, fue haberla convertido en un *principio organizador* de su práctica.

Este principio organizador le da determinada alineación a los elementos que hay en la escuela, lo cual es muy difícil de hacer desde la política, desde su exterior. Cuando la política educativa propone algo, independientemente de las bondades que lo justifica, lo más fácil es agregarlo a la escuela, colocarlo en algún lugar para poder



mostrarlo a la hora de rendir cuentas, pero incorporarlo con sentido; eso sólo es posible si se sintoniza con el principio organizador de una determinada práctica.

Cuando se tiene un principio para organizar los componentes de la escuela, al llegar algo nuevo existe la capacidad para incorporarlo o rechazarlo presentando argumentos. Cuando no es así, la escuela se mueve al vaivén de las modas pedagógicas de las políticas educativas contradictorias. Por eso cuando apareció la Ley 115 algunos establecimientos pronto dieron cuenta de sus posibilidades, mientras que muchos recurrieron a la formalidad, al estereotipo, a la elaboración del documento sin discusión, como una tarea más.

Pero dado un sentido a la práctica entonces dialoga con aquello que se va colocando en circulación, llámese teoría, política, demandas sociales, etc. En este sentido podemos ubicar dos prácticas que ayudan a establecer lo “cualitativamente diferente”. Una *práctica sedentaria*; que no se mueve ni se deja mover más allá de la formalidad y de los corrimientos que la cultura lo obliga, de una manera casi imperceptible, inconsciente, forzada por lo que se activa de manera generalizada en la cultura, que no avanza más de lo que la tradición se mueve; es una práctica atornillada por la inercia, que depende de las explicaciones externas para agregarlo a la institución.

La *práctica nómada*, proporciona movilidad, se desmarca de los elementos que no tienen sentido para sus propósitos, permite incorporar elementos que benefician el momento de construcción de su objeto innovador. Se dan en la institución que construye unos principios que le permiten organizarse y reorganizarse al acomodo del sentido que está construyendo.

Los alcances del objeto de la innovación, de acuerdo con su condición de interrelación con otros componentes, constituyen otro nivel de problematicidad del concepto de innovación. No es fácil establecer un radio de acción que dé la medida por la cual se obtenga el grado justo de innovación en tanto el pliegue y repliegue tanto de la tradición como de las experiencias es móvil y contingente.

### La singularidad de las prácticas escolares

Otra característica observada en las experiencias es su carácter *contextual*, en tanto lee las condiciones de sus estudiantes y las del entorno cultural, lo que hace imposible su transferencia y hace problemática su evaluación. Responder por la calidad de la educación implica precisar los fines de la escuela. En este sentido a la singularidad de la innovación le corresponde una evaluación en relación a sus propósitos.



El marco en el que se inscribe la evaluación de la calidad de la educación es dado de una manera muy amplia en busca de resultados precisos y comparables para lo cual se recurre al promedio de resultados de pruebas. El planteamiento general que inspira la medición de la calidad busca contestar la pregunta en estos términos: Dada una sociedad democrática, es decir, con igualdad de oportunidades para todos sus asociados y en la que es necesario producir más para beneficiarnos mejor todos ¿cómo es la calidad de la educación?. El supuesto del que parte es de correlación fuerte entre educación y productividad. Al inscribirse así la pregunta por la calidad, se contesta, entonces, en términos de eficiencia, eficacia, equidad y rendimiento o desempeño. Éste se establece por la correspondencia entre objetivos y logros obtenidos.

De hecho las experiencias de las que hablamos están inscritas en el mismo enmarcamiento que le da sentido a la pregunta por la evaluación de la calidad. Sin embargo, el logro académico es sólo un aspecto de los que se trabajan en la escuela.

Lo más significativo de una experiencia de innovación en relación con la evaluación masiva, ahora censal según los últimos decretos, no es tanto lo que le “midan” como calidad, sino lo que la experiencia puede orientar para darle pertinencia y mayor y mejor comprensión de los procesos escolares, a la evaluación de la calidad. Hay dos problemas que se reconocen problemáticos en la evaluación: uno, la dificultad de leer el contexto, para explicar qué tanto influye en la obtención de logros y cómo intervenir en él para mejorarlo; y dos, la dificultad para establecer indicadores institucionales que expliquen los factores participantes. Este último aspecto debe indagarse justamente en las experiencias que conocen mejor las variables internas que se conjugan para producir mejores aprendizajes en los estudiantes. Al menos dentro de una perspectiva clásica de evaluación de la calidad.

En la decisión de seleccionar las variables, internas y externas, para hacer la evaluación, aparece un problema fundamental y que no es exclusivo de la evaluación de la calidad: dicha selección configura un determinado concepto de escuela y por ahora no existe acuerdo sobre las variables que explican la calidad. De ahí que modelos de otros países (europeos) busquen más que la medición en función de la posibilidad de comparación, del estudio de indicadores que permitan vislumbrar que es lo más decisivo para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Cuando se determinan los factores a tener en cuenta para tomar decisiones, interesa saber cuáles son los intereses, concepciones, posiciones, que se hacen visibles para definirlos; qué marco teórico, o qué idea subyace a la hora de poner unas categorías en juego. En este sentido, lo que se encuentra en los resultados son cosas a veces



absurdas (por ejemplo en lo referente a factores asociados en las pruebas Saber del Ministerio) y la pregunta que queda es ¿por qué determinado aspecto lo están asociando al logro? ¿cómo están entendiendo la escuela? ¿qué asociación y explicación tienen los resultados de las evaluaciones? es decir, no se tiene una idea estructural de la escuela y no se sabe desde dónde leerla, así, muchas veces se indaga por determinado factor, porque no sabemos por qué está asociado, o por qué no está asociado. De acuerdo a esa disparidad o incoherencia en esos resultados, encontramos que, más que una lista de factores, se requiere una idea de escuela<sup>16</sup>, de tal manera que el aspecto que se coloque ahí, el factor que quiera relacionar, tenga relación con la idea de escuela construida.

En la lógica en que se ha hecho la evaluación se observa una relación de causa-efecto, es decir, si colocamos determinado insumo, sale determinado producto; si al ubicar un factor asociado al logro, lo intervenimos, le invertimos un presupuesto, entonces ese logro va a mejorar. Ahí se está partiendo del supuesto de que la escuela es una, y que lo que se hace en la escuela es algo mecánico, se entiende y se espera que si se coloca un insumo, se produzca algo, por ejemplo, si se da capacitación a los profesores, se espera que se refleje en los logros de los estudiantes. Eso es explicable cuando se concibe que todas las escuelas son iguales, que todos los maestros son iguales y por tanto lo que ocurre en la escuela es mecánico, es decir donde hay aplicación o intervención de algo, hay un resultado esperable, controlable y posible de ser medido.

Entendemos que la escuela es una organización compleja y por ello al mirar la historiografía que se ha hecho de ella lo que encontramos es que en lugar de una lógica de causa-efecto (insumo-resultado), lo que se encuentra ahí es una tensión permanente entre cosas que son simultáneas, contradictorias entre sí, se entienden como lugares de fuerza y que son condicionantes unas de otras, eso significa que se ponen límites y posibilidades que conviven bajo las mismas condiciones espacio-temporales. Por asuntos de política educativa se ha pretendido aumentar la cobertura sin renunciar a la calidad, y esto ocurre simultáneamente, así se puede ver que una cosa puede ser complementaria de otra, pero también que es contradictoria.

En este sentido, lo que se requiere es discutir qué escuela hemos heredado, cuál es la que tenemos y cuál es la que es posible bajo qué condiciones.<sup>17</sup> El modelo explicativo

<sup>16</sup> En este sentido Socolpe está elaborando una propuesta de Evaluación en la que considera fundamental, ante todo, construir un concepto de escuela.

<sup>17</sup> Un trabajo importante en la que se construye una estructura donde se ubican tensiones constitutivas de la escuela se encuentra en: SALDARRIAGA, Oscar. Matrices éticas y tecnológicas de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX. En: Pretextos Pedagógicos No.9, Socolpe, Bogotá, 2000.



debe reconocer que la escuela está en el centro de lo social y por lo tanto está atravesada por fuerzas, pretensiones, que no siempre son coincidentes; en ese sentido, la escuela no puede aislarse como una burbuja en la que se pretende hacer algo y encontrar al otro lado la realización de esa pretensión; y es necesario reconocer que las pretensiones, que siempre son ideales, se hacen con sujetos y para sujetos, para personas reales, no con tipos ideales de profesores y alumnos, sino que quienes llevan a cabo esas pretensiones son personas concretas, profesores y alumnos con nombre propio, con una historia particular, con unas creencias e intereses particulares, y en esa medida, es muy difícil pensar que todas las escuelas y todos los sujetos son iguales, y hay por tanto procesos y resultados homogéneos. De esta manera quizá sea más consecuente decir que cada alumno saca de la escuela su propio resultado y que cada profesor resuelve el asunto educativo de acuerdo a una historia, a unas pretensiones y a unas condiciones que, de alguna manera, le impone la escuela donde trabaja y el contexto en el que está inscrita.

Si las pretensiones son ideales, pero los sujetos que las realizan son particulares, lo que puede aparecer a primera vista es que lo que se dice y hace en todas las escuelas es muy parecido. Podemos encontrar en una escuela del sur, del norte, rural, urbana, en el PEI, las mismas pretensiones. Es decir, hay un ideal que recorre el ámbito educativo, y en ese sentido podemos fácilmente estar de acuerdo en que queremos hacer alumnos críticos, autónomos y que sean personas que dominen unas gramáticas, unos saberes básicos, etc. Y lo que se presume que se hace también puede abstraerse homogéneo, sobre todo si está instalado en las pretensiones que va buscar realizadas, si la mirada es instantánea, si se permanece solo un momento haciendo una prueba que sólo busca ubicar resultados en uno de los múltiples aspectos que configuran la acción escolar, y si no existe la voluntad de investigar, la única certeza que tenemos es que la diferencia está estratificada, lo demás está por investigarse.

Lo anterior nos conduce a establecer otro nivel de problematicidad referido a los límites difusos de la escuela y a su singularidad. En tanto en la escuela se conjugan demandas y pretensiones contradictorias es necesario especificar un concepto de escuela que permita ubicar tanto los elementos constitutivos como los circunstanciales para valorarla dentro de dichos parámetros.