

## De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas

ALBERTO MARTÍNEZ BOOM\*

MARÍA DEL PILAR UNDA BERNAL\*\*

¿En qué momento y dónde surgen las primeras elaboraciones en torno a la innovación educativa?

Parece que en Colombia esto ocurre desde el momento en el cual algunos sectores de maestros o de investigadores intentan romper la rigidez de los programas e introducir transformaciones en las prácticas pedagógicas. Dichas prácticas van a redefinirse a partir de las políticas educativas que ubican al maestro como administrador del paquete curricular, en el cual se opera un proceso de objetivación de la enseñanza definido como la relación *enseñanza-aprendizaje*, relación que conecta al maestro únicamente con el logro y lo desconecta del lenguaje, la ética, la estética, en general de la cultura.

Algunas veces estas acciones aparecen vinculadas a la realización de modificaciones muy puntuales para hacer más eficientes los programas o las prácticas, pero manteniendo su conexión a fines preestablecidos o al cumplimiento de determinadas políticas. De otro lado, existen también innovaciones como expresión de maestros

\*Profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, miembro de la Junta Directiva del IDEP, Subdirector Técnico del Icetex.

\*\* Psicóloga. Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Coordinadora de la Unidad de Desarrollo Pedagógico del IDEP, en comisión administrativa hasta enero de 1998. Coordinadora de este simposio.

Este artículo es producto de la participación conjunta en el panel "Redes pedagógicas", el 25 de noviembre de 1997.



### III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

que se resisten, que se atreven a pensarse y a actuar de otro modo.

Desde aquí se van a configurar diversas comprensiones y valoraciones sobre la innovación:

Una primera que podríamos denominar *innovaciones formales, adocenadas*: son aquellas que apuntan a mejoramientos muy puntuales en el orden de la didáctica con intención de ordenar y regular mejor el trabajo para conectar la acción del maestro con los fines establecidos, buscando fundamentalmente aumentar la eficacia y la eficiencia del maestro, paradójicamente mediante la innovación. Constituyen apenas, en expresión de Delorme (1985), “un remozamiento sin alteración en la continuidad de lo que existía anteriormente”.

Es posible que esta innovación oficializada aparezca como una reactualización que realizan ciertas instancias del poder con el objeto de darle un carácter institucional. Si bien es cierto esta concepción es recibida con cierta resistencia por algunos grupos, luego es aceptada y reconocida, e ingresa a las prácticas educativas.



na segunda perspectiva, la *innovación como crítica* aparece como mecanismo de resistencia a la suscripción del maestro al manejo, programación y diseño desde el modelo curricular. El maestro intenta desacomodarse de las definiciones que circunscriben su práctica a un proceso de planeación realizado por otros, lo que significa distanciarse de la rutina, romper esquematizaciones que lo atan. Aquí se hace necesario hacer otra diferenciación entre las innovaciones que se sitúan más en el orden de la

resistencia reactiva y aquellas que están en el terreno de lo propositivo. Estas últimas serían las que *irrumper como algo nuevo*, como novedoso, con intenciones claras de innovar –no restringidas sólo a la resistencia al diseño, sino que incluyen también acciones que se vinculan más a unas formas de realización de las prácticas de la enseñanza de modos diferentes–, en ellas es posible reconocer la aparición de estilos singulares y conectados a muy distintos fines. Por eso las denominamos *resistencia*, no porque sean reactivas sino porque se resisten a ser gestionados por otros. En ellas el maestro se propone pensarse desde sí mismo, más allá de las formas como se le nombra, se le ubica, ya sea por el Estado o desde la escuela. Son las innovaciones que expresan maestros o grupos de maestros que ponen en juego sus apuestas éticas y políticas, sus deseos e intereses. Éste es el eje central de las diferencias.

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, acción que pasa por el reconocimiento del riesgo, o innovación referida a procesos de cambio y de reforma en aspectos puntuales.

Cuando la diferenciación tiene relación con el sujeto actor es posible establecer dos tipos de innovación: unas realizadas por maestros propiamente innovadores que serían los maestros que piensan y ponen en marcha una propuesta innovadora o alternativa. Y otras por maestros adaptantes de innovación, quienes partiendo de ciertos modelos, los adaptan y adecúan a su quehacer. Estos trabajos separan la planificación de la ejecución asignándole al maestro fundamentalmente una función ejecutora. Habría que precisar si pueden ser considerados o no como innovación.



## DE LA INSULARIDAD DE LAS INNOVACIONES A LAS REDES PEDAGÓGICAS

Otra posible diferenciación depende de la amplitud de los efectos sociales, y entonces el contraste se realiza entre la insularidad y la simultaneidad. La insularidad se refiere a acciones localizadas en aspectos específicos que no tienen una incidencia más allá de lo local, que no se articulan con otras o que en otros casos no alcanzan a afectar el conjunto de las prácticas escolares. Por el contrario, las simultáneas se realizan al mismo tiempo en varias instituciones y el impacto social genera transformaciones importantes, alcanzando algunas a afectar el conjunto de las prácticas institucionales.

La insularidad también 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 a condición de conservar el conjunto del proceso.

### LOS ESPACIOS DE LA INNOVACIÓN

Desde el ámbito donde se realizan las innovaciones es posible identificar las siguientes categorías: la primera, se refiere a las innovaciones que apuntan a aspectos puntuales de la práctica del maestro y circunscrito a la escolaridad. Tienen que ver con el trabajo cotidiano: ¿cómo examino?, ¿cómo enseño mejor?, ¿cuál es el mejor material?, ¿cómo ejerzo la disciplina?, y otros interrogantes que aún planteados desde la escuela se ubican en una dimensión más compleja, que va más allá de la cuestión *enseñanza-aprendizaje* y no se circunscribe a fines: ¿cómo son las relaciones de poder en la escuela?, ¿qué tipo de relaciones se pueden establecer entre las prácticas escolares y las distintas expresiones de la cultura? Se dan dos tendencias: una es mejorar el trabajo práctico, otra es incursionar en cosas nuevas, distan-

ciarse de lo que se hace, romper con la rutina, desprenderse de sí mismo, querer franquear y atravesar barreras que lo coloquen en otras perspectivas. Esta tendencia rompe marcos establecidos por la escolaridad; la otra se queda en la escuela aceptando los *a priori* por ella planteadas.

El segundo campo corresponde a las innovaciones a nivel de escuela que desbordan los límites de las asignaturas, de las áreas, de las temporalidades y afectan relaciones institucionales que van más allá del aula.

En tercer lugar, es posible vislumbrar las relaciones en el orden comunitario que incursionan en las relaciones educación-ciudad y educación-región, que intentan pensar el problema de la comunidad educativa bajo el supuesto de que existe y se trabaja sobre ella o bajo el supuesto de que no existe y hay que construirla.

El cuarto campo –aún poco recorrido– el de aquellos que reconocen que la educación no se da únicamente en la escuela, realizan trabajos sobre las nuevas tecnologías, los medios, la informática, la ciudad...

### LA TRAVESÍA DE LAS INNOVACIONES

En Colombia es posible identificar tres momentos realizados en la innovación: el primero, que podríamos denominar *de surgimiento*, desde mediados de la década del 70 hasta inicios de la década del 80. El segundo momento podría calificarse de innovaciones articuladas o generadas por el Movimiento Pedagógico entre 1982 y 1989. Y un tercer momento que cubre la década del 90, de nuevas configuraciones y elaboraciones sobre la innovación. Ahora bien, éstos no son estrictamente tres períodos definidos.

Los procesos de innovación inicialmente están muy articulados como procesos de resisten-

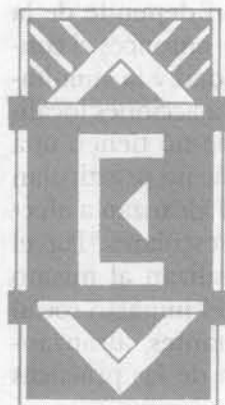


### III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

cia frente a la reforma curricular y a 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 *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. En este momento aparece la categoría *innovación* y se hacen visibles diversas experiencias, que en algunos casos están respaldadas 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.

En este momento 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, tanto del Estado como de organismos internacionales le den 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, de Antioquia y del 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. En 1984 el Ministerio de Educación expidió el decreto para el fomento de innovaciones.



En un segundo momento se pueden reconocer innovaciones más paradigmáticas o más significativas, fundamentalmente ligadas al Movimiento Pedagógico o que contribuyen a su surgimiento. Desde entonces 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 pueden nombrar:

El Grupo de Ubaté, aparece 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, el estudio, la reflexión y 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 modificación. 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 era 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 popu-



DE LA INSULARIDAD DE LAS INNOVACIONES  
A LAS REDES PEDAGÓGICAS

lar, 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.

Quizá la forma organizativa más representativa y más persistente del Movimiento Pedagógico fue 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.<sup>1</sup> La ADE continúa 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 Distrito Capital.<sup>2</sup>

También han sido reconocidas como experiencias innovadoras –ya sea a nivel de aula, de área o de institución en la ciudad de Bogotá–: aquellas que tienen que ver con nuevas formas de enseñanza de las ciencias –EPE–, de trabajo en relación con el pensamiento –Escuela Rodrigo de Bastidas–, 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 las experiencias e innovaciones realizadas hasta ese momento en el campo de la educación, la pedagogía y la didáctica, y que tienen como especial característica la puesta en común y el intercambio de los diversos proyectos y expresiones de cambio que

hasta el momento se producían pero que por el hecho mismo de la convocatoria del congreso inician nuevos procesos de transformación educativa en varias 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 y en otros casos son estimulados y acompañados por instituciones universitarias, ONG, grupos de maestros, incluso individualidades, en lo que sería 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

<sup>1</sup> 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. (Cárdenas, 1997).

<sup>2</sup> 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.



### III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

de ser buenas intenciones. Ahora bien, esto se hace más explícito cuando la crítica llega hasta el rechazo al intento de su regularización.

Esto que denominamos *derivaciones de la innovación* tiene diversidad de expresiones en los actuales momentos, como las Redes Pedagógicas, las publicaciones que recogen las experiencias y los saberes de los maestros y unas propuestas iniciales de experimentación pedagógica.

Coincide este tercer momento con los desarrollos de la Ley General de Educación y específicamente con los proyectos educativos institucionales -PEI-, respecto de los cuales algunos analistas sugieren identificar PEI con innovación lo cual sin duda crea además de confusiones serios inconvenientes porque circunscribe la innovación a las necesidades institucionales quitándole al maestro la posibilidad de escaparse y alterar procesos institucionales. Esta observación no es una crítica al PEI, sino la verificación de que es problemático identificar procesos que tienen naturalezas distintas, distintos ordenes, 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 innovadores de significativa importancia.

Por otra parte, algunos intentos que pretenden regular e institucionalizar la innovación, han sido perniciosos en tanto la distorsiona -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 cierto momento, cuando no es posible distinguir claramente las diversas formas de la innovación, algunos sectores empiezan a distanciarse y a proponerse por fuera de la regulación, no dejándose capturar o circunscribir a la normatividad ni a formas domesticadas, planteando 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 que claramente se distancian de la innovación institucionalizadas, otras que centran su acción en la crítica de la capacitación y otras que proponen la búsqueda de formas organizativas distintas. En muchos casos estas tres expresiones se manifiestan articuladas y en ese momento irrumpen en el panorama nacional otras propuestas que articulan innovación con red, expresándose una intencionalidad de distanciarse de la innovación adocenada.

En 1997, en el último Encuentro de las Redes de Innovaciones del Occidente se introduce explícitamente el debate entre las distintas percepciones de la innovación, destacándose una expresa intención de distanciamiento de la innovación asumida desde la institucionalidad.

Un resultado importante de la innovación educativa son las Redes Pedagógicas, como un intento por construir formas novedosas de articulación entre maestros que reconocen la necesidad de variar los modelos organizativos hacia sistemas abiertos. Comprensión que entiende de otra ma-



DE LA INSULARIDAD DE LAS INNOVACIONES  
A LAS REDES PEDAGÓGICAS

nera 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 avanzan significativamente en superar uno de los factores identificados por los maestros como obstáculo para sus innovaciones: la insularidad y el aislamiento que caracterizó buena parte de la trayectoria de las innovaciones educativas.

Al mismo tiempo las redes permiten 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.

Las redes no sólo agrupan a los maestros ya reconocidos como innovadores, las redes vinculan 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, 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, 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 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 esto hacen parte los cuatro encuentros entre redes pedagógicas, las cuales se han nutrido a su vez de amplios debates que pasan por su conceptualización, formas organizativas, imágenes de red, formas de pensar al maestro, su saber y su práctica.

Es necesario advertir que bajo la denominación *red* se incluyen viejas formas organizativas con nueva denominación. Por ello es necesario examinar cuidadosamente de qué intentos se trata para poder avanzar hacia otras elaboraciones. Algunas de esas propuestas intentan ligarse con 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, donde la experimentación sería un momento más elaborado, que asume críticamente muchas formulaciones de modelos pedagógicos pero también procesos de introducción de nuevas experiencias que se documentan? Al vincularlas se pasaría a lo que Elsie Rockwell denomina "*documentar lo no documentado*", estableciendo con la innovación relaciones de reflexión, de pensamiento sobre la



### III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

experiencia, con intención clara de distanciarse o de afirmarse.

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



ensamos 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 produc-

ción 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 trata de la búsqueda de fisonomías singulares para abrirse a nuevos derrote-

ros, donde se puedan desplegar múltiples formas de experimentación e invención.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación Distrital de Educadores, *Escuela y currículo, Memorias Segunda Asamblea Pedagógica Distrital, 4 a 8 de octubre de 1994*, Santa Fe de Bogotá, ADE, 1995.

Cárdenas, Martha, "Quince años de Movimiento Pedagógico", en: *Aula Urbana* No. 1, Santa Fe de Bogotá, IDEP, 1997.

Cinep-Cepecs-IPC, *Los maestros construimos futuro: experiencias pedagógicas en educación formal*, Santa Fe de 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*, Santa Fe de Bogotá, CAB, 1996.

Ministerio de Educación Nacional-Pontificia Universidad Javeriana-Cepecs-Colciencias, *Innovaciones educativas abriendo caminos. Encuentro Nacional de Innovaciones Educativas: Obstáculos en su Desarrollo, 22 a 24 de junio de 1993*, Santa Fe de Bogotá, Javegraf, 1994.

Misión Bogotá Siglo XXI, *El Futuro de la capital. Estudio prospectivo de educación*, Santa Fe de Bogotá, Misión Bogotá Siglo XXI, 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*, Santa Fe de Bogotá, UPN, 1997.