


IDEP - 

Los retos de las innovaciones educativas hoy: los docentes, las escuelas y los centros de innovación

The challenges of educational innovations today: Teachers, schools and innovation centers

Os desafios das inovações educacionais hoje: Professores, escolas e centros de inovação

Ferley Ortiz Morales

Ferley Ortiz Morales¹

¹ Doctor en Educación, Universidad de los Andes. Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Educación Matemática y Licenciado en Matemáticas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; correo electrónico: ferleyortiz@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2150>

Fecha de recepción: 26 de enero de 2019 / Fecha de aprobación: 30 de agosto de 2019

Resumen

Uno de los más recientes hitos en los sistemas educativos mundiales es la creación de centros de innovación educativa, cuyo objetivo es propiciar entre los docentes la transformación de su práctica. La emergencia de estos sitios es consecuencia de profundas tensiones que padece la educación en general, por lo cual se plantea una reflexión en la cual se revisen algunos hechos que son evidencia de tal crisis en Latinoamérica y particularmente en Colombia, el lugar que tiene la innovación educativa como solución a estas problemáticas, y los retos que tendrían docentes, escuelas y centros de innovación para aportar a tal solución.

Palabras clave:

Crisis, transformación, docentes, escuelas, centros de innovación.

Abstract

One of the most recent milestones in the world education systems is the creation of educational innovation centers, whose objective is to encourage teachers to transform their practice. The emergence of these sites is the result of deep tensions suffered by education in general. Because of that, a reflection is proposed in which some facts that show such a crisis in Latin America and particularly in Colombia are analyzed, the review of some facts that highlight this crisis, the place that educational innovation has as a solution to these problems and the challenges that teachers, schools and innovation centers would have to contribute to this solution.

Keywords:

Crisis, transformation, teachers, schools, innovation centers.

Resumo

Um dos marcos mais recentes nos sistemas educacionais mundiais é a criação de centros de inovação educacional, cujo objetivo é incentivar os professores a transformar sua prática. O surgimento desses sites é resultado de profundas tensões sofridas pela educação em geral, motivo pelo qual propõe-se uma reflexão em que são analisados alguns fatos que evidenciam tal crise na América Latina e particularmente na Colômbia, o lugar que a inovação educacional tem como solução para esses problemas e os desafios que os professores, escolas e centros de inovação teriam para contribuir para essa solução.

Palavras-chave:

Crise, transformação, professores, escolas, centros de inovação.

Problemáticas comunes de la escuela en la actualidad

Salvo contadas excepciones, que ilustran maneras de salir del orden hegemónico establecido, no es novedad alguna que se diga que la escuela está en crisis (Martínez, 2018), siempre lo ha estado. Es una problemática que se agudiza con el pasar del tiempo, pues se cuenta con la misma estructura escolar decimonónica que fue pensada para una sociedad distinta, para la formación de unos ciudadanos de otra era.

Mientras tanto, la mayoría de niños, niñas y jóvenes de hoy se mueren de tedio por no encontrar sentido a lo que hacen diariamente en estas instituciones que, como afirma Foucault (Bernal y Martín, 2001), se asemejan a las cárceles, no solo porque la libertad de los educandos es vulnerada al encontrarse sometidos entre muros y rejas durante una jornada sin poder salir o entrar a placer, sino porque son objeto de formación de unos currículos prescritos que limitan su posibilidad de desarrollar o potenciar su curiosidad epistemológica (Freire, 1993) y su talento.

Ya estamos por culminar el cuarto lustro del siglo XXI y aun vemos, a pesar de las múltiples voces disidentes, que los estudiantes son ciudadanos de futuro y no de presente (Fernández, 2009; Moro, 1996; Siede, 2007), que las instituciones escolares todavía no han resuelto con suficiencia el dilema de atender el creciente número de demandas laborales, de la ciudadanía y de la educación terciaria. (Gimeno Sacristán, 2008). Aún seguimos hablando de una escuela que se estructura desde lo disciplinar, con espacios de clase que perpetúan la fragmentación del conocimiento y estamos a la espera de que mágicamente haya una conexión de los saberes parciales en la mente de los estudiantes (Carrillo, 1997).

De igual manera, se sigue fomentando la clase expositiva en donde se priorizan los temas por encima de los proyectos (Marulanda y Gómez, 2006), las preguntas de los estudiantes son solo para aclarar las explicaciones dadas por el profesor, pero no son, como debieran ser en su mayoría, generadoras de trabajos de investigación. De alguna forma, parece existir una sutil y silenciosa conspiración para que las cosas continúen como están, para no alterar el *statu quo* establecido (De Miguel, Diez, San Fabián y Santiago, 1996).

A esto se suman los mecanismos de regulación de la escuela a través de las pruebas estandarizadas, que son las que en últimas dictan el mandato de qué se debe y qué no se debe enseñar. De ahí que haya una división entre materias que son instrumentales -las que sirven para la universidad, las que van a evaluar- y aquellas que distraen, donde clasifican las artes y los deportes (Fernández 2014, citado por Carbonell, 2015). En consecuencia, se dedica más

tiempo a las matemáticas, el lenguaje y las ciencias y muchísimo menos a la pintura, la música o la educación física.

No obstante, los profesores que todavía “dictan” clase de álgebra o de química se quejan porque el tiempo no les alcanza para enseñar todo lo establecido en el currículo oficial (Lineamientos curriculares, Estándares Básicos de competencias, DBA's¹), mientras que los titulares de las áreas no evaluadas rotan por todos los cursos, sin tener la posibilidad de profundizar en ciertos aspectos que pudieran ser del interés de algunos de sus educandos. Escasamente se saben el nombre de ellos por el corto tiempo de interacción (Jurado, 2014).

El tiempo no alcanza, todo es para ya. Las políticas educativas procuran que todo lo que se haga en la escuela debe realizarse en la pequeña parcela de tiempo que le corresponde, sin salirse del libreto. Lo que le queda a la investigación educativa pareciera ser cada vez menor, pues los maestros están atiborrados de informes que deben entregar: reuniones de área, consejos académicos, citas con los padres, etc.

Con toda esta fragmentación, ¿a qué hora se piensa en proyectos?, ¿cuál es el momento de co-creación con los docentes de otras disciplinas? (Díaz Barriga, 2010). Algunos osados dedican el tiempo no escolar para hacer esto posible, otros observan con dificultad cómo las lecturas de su programa de posgrado consumen el poco tiempo que queda para su vida personal y familiar. Solo algunos afortunados logran encontrar algunos puntos de intersección entre distintas actividades académicas y hallan en este tesoro una enorme posibilidad de atender simultáneamente distintos frentes (Vaillant, 2013).



¹ Derechos Básicos de Aprendizaje.

Como si lo descrito hasta aquí no fuera suficiente, está el gran problema de la reproducción a diferentes escalas de la desigualdad social y la apertura de brechas cada vez más profundas e insalvables. La escuela, sobre todo en los países en vía de desarrollo, es mucho más generosa con aquellos que tienen un mayor poder adquisitivo, mientras que condena a la precariedad a los más pobres; es más amable con quienes no se encuentran en situación de discapacidad que con los que sí; premia a quienes que se destacan en matemáticas, lenguaje y ciencias y resta importancia a los demás. La exclusión hace parte del currículo oculto que se fomenta de múltiples maneras en las relaciones pedagógicas (Ochoa, 2005).

La crisis se vuelve más profunda cuando la escuela se afecta por la descomposición social que la rodea en los sectores de mayor vulnerabilidad con problemas como el pandillismo, el microtráfico, el embarazo adolescente. Estas situaciones, que merecen una atención prioritaria dentro de la agenda escolar, quedan a merced de los proyectos transversales que, antes que involucrar a distintos actores en el desarrollo de currículos sólidos, se convierten en temas tangenciales abordados en espacios cortos, en actividades que se asumen como extracurriculares.

¿Qué hacer entonces con una escuela que presenta estas características? Illich, Gintis, Greer, Postman, Gross, Fairfield, Sumner, Jerome, Green y Pearl (1977) dirían que como la escuela actual no sirve hay que suprimirla, y que eso lo habían advertido hace bastante tiempo. No obstante, y a pesar de las muchas objeciones y atrasos que evidencia, la escuela no ha perdido del todo su carácter formador, no en vano hay tantas ventanas hacia dónde dirigir la mirada, visibles en los premios a la investigación e innovación, el premio Compartir al Maestro, y los distintos eventos en los cuales los docentes muestran experiencias pedagógicas maravillosas que se destacan justamente porque logran salir del molde y del paradigma del “no se puede”. Un camino esperanzador es el de pensar la escuela como objeto de transformación antes que de supresión, de ahí la importancia de asumir las banderas de la innovación educativa.

Desde este lugar, el de la esperanza, el presente artículo reflexivo busca mostrar cómo en el camino de la innovación hay acciones que pueden desarrollar docentes, escuelas y centros de innovación para transformar la educación y aportar a la superación de sus crisis.

La apuesta por la innovación educativa

“El único verdadero viaje de descubrimiento consiste no en buscar nuevos paisajes, sino en mirar con ojos nuevos”.
Marcel Proust

Mucho se ha escrito ya de la innovación educativa. A pesar de su carácter polisémico y multinivel, ella encuentra en la búsqueda por la mejora, en la eficiencia en la gestión y, sobre todo, en el quehacer de los docentes, distintas alternativas de concreción que le hacen un proceso cuyo alcance, particularmente por tratarse de innovación en educación, depende en gran medida del tiempo y de la masiva implicación de los miembros de la comunidad educativa como protagonistas.

Limitarse a ver en la innovación educativa el camino para obtener mejores resultados a corto plazo genera el riesgo de perder su esencia para lograr un impacto que trascienda, y esto tiene que ver con hacer de ella un proceso de construcción permanente y reflexiva. Se equivocan quienes ven la innovación en la superficie y se limitan a buscar en productos lo que podría denominarse innovador en el contexto educativo. La innovación debe ser un proceso inconcluso sometido a una revisión crítica permanente (Mogollón, 2016).

Innovar requiere visibilizar un orden invisible, dudar de su eficacia, cuestionar su (falta de) sentido. Innovar implica hacer algo distinto a lo que se venía haciendo, probar, experimentar, revertir prácticas heredadas. Ir más a fondo, buscar las causas de la desatención de los alumnos, de su “desinterés”. Revertir la naturalización de un orden, habilitar la pregunta profunda sobre el sentido del aprendizaje en los jóvenes de hoy (Rivas, 2018, p. 39).

También es común asociar y restringir la innovación educativa al uso de la tecnología. Es claro que por sí solo el uso de dispositivos tecnológicos no contribuye a solucionar los problemas educativos. De esta manera, cuando se habla de propiciar las condiciones que favorezcan la innovación, se identifica claramente que éstas no corresponden solo a recursos tecnológicos, sino a la administración o gestión de espacios de trabajo, disposición y uso de la infraestructura escolar, flexibilización del currículo, acercamiento e interacción con otros sectores y actores, entre otras acciones que no pasan, necesariamente, por el uso de tecnologías (Gértrudix, Álvarez, Galisteo del Valle, Gálvez de la Cuesta y Gértrudix, 2007).

En consecuencia, distintos autores coinciden en que, antes que la urgencia por obtener resultados o el uso de productos tecnológicos, la innovación es una posición frente a la educación (Blanco y Messina, 2000). Una educación que apunta a “un futuro donde

todos los seres humanos puedan vivir y convivir en un mundo donde sean socialmente iguales, humanamente diferentes y totalmente libres. Este es el sueño, la gran esperanza". (Carbonell, 2015, p. 120). Por eso, una innovación educativa sustentada en una conceptualización sólida no puede conformarse con el aumento de puntajes en las pruebas estandarizadas; esto podría ser un indicador, pero de ninguna manera debería ser una meta.

Esta forma de concebir la innovación educativa se desmarca de manera progresiva de los tres instrumentos que, según Carbonell (2015), están a disposición del Estado para ejercer el control sobre la institución escolar y el proceso educativo: El horario escolar, el currículo y la evaluación estandarizada. Con esto no se quiere decir que para que haya innovación se tienen que eliminar estas tres variables, pero sí se hace conveniente pensar en ellas, en cómo lo que está instituido y arraigado desde hace mucho tiempo en las prácticas escolares e instituciones se tendría que convertir en objeto de análisis, sometándolo a permanente validación. Solo así se puede superar esa conciencia ingenua censurada permanentemente por Freire, aquella del sometimiento, de la sumisión, la que acepta que las cosas son como son y no se debe pelear en su contra.

Para que esto ocurra, y ante la imposibilidad inmediata de salirse del sistema educativo, es estratégico ver con otros ojos.

No hay que empezar de cero. Todo lo contrario: hay que nutrir las escuelas de movimientos de innovación que admitan su pasado, respeten la dignidad de los educadores, conquisten nuevas pedagogías y visiones con capacidad de dialogar con las rutinas y los viejos dispositivos. Es un gran trabajo de síntesis dialéctica el que proponemos aquí. No deja espacio para los dogmas: hay que saber combinar y repensar la escuela, desde adentro y desde afuera (Rivas, 2018, p. 20).

La invitación de Rivas es a examinar formas distintas a las convencionales de realizar las prácticas, que puedan dar cuenta de cómo en esa interacción en el aula de clase se germina la semilla de una mejor sociedad, fomentando valores, retando a la rutina, trabajando de manera colaborativa e interdisciplinar, abriendo las puertas de la escuela para acceder al entorno, primero local y, luego, al conocimiento del mundo.

Una buena estrategia es ver lo que otros han forjado. Como ya se ha mencionado, a pesar de las dificultades, son muchos los casos de maestros que logran hacer de estos obstáculos grandes oportunidades para generar aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Para implementar buenas prácticas se necesita reflexionar sobre el alcance que tienen algunas mejoras emprendidas en el aula o en la gestión de las instituciones. Esto es importante para aprender a reconocer cuando los cambios que se emprenden son simples mejoras que pasan rápido y se olvidan pronto o dejan huellas. Se trata, en definitiva, de comprender si la experiencia que se está desarrollando apunta efectivamente a transformaciones más profundas. Solo cuando esto ocurre, se puede decir que está ocurriendo una innovación educativa (Mogollón, 2016).

Sin embargo, una de las grandes críticas a este tipo de emprendimientos es que se quedan en el plano de las islas, en esfuerzos individuales con pocos ejemplos de impacto social o por lo menos institucional. Urge ver en la escuela, antes que en los docentes de manera individual y aislada, las acciones de transformación que le dan sentido a las innovaciones educativas (Hargreaves, 1994). Si bien el aula de clase es un nicho de experimentación, la insularidad de las prácticas exitosas no redundará en impactos de amplio alcance si no se cuenta con el respaldo y la participación masiva de la comunidad educativa.

Por ello es necesario acompañar a los docentes en su tarea de cambio, sin restarles protagonismo, y proponer desde las escuelas y los centros de innovación maneras de aportar a que esa transformación educativa se haga realidad. Por eso lo que sigue es enunciar cuáles son los retos que deben superarse desde los agentes de cambio señalados.

Acciones de los docentes, las escuelas y los centros de innovación

Los docentes

"No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños si vosotros ya no creéis en estos sueños; no podéis prepararlos para la vida si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino si os habéis sentado, cansados y desalentados, en la encrucijada de los caminos".

Celestín Freinet.

El primer reto a asumir por el docente es creer en sí mismo como agente de cambio. "El elemento emocional y de valoración genera la principal diferenciación" (Gros y Lara, 2009, p. 226). Es apenas entendible que las dificultades del día a día sirvan de justificación para que los maestros vean lejana la posibilidad de transformación; sin embargo, y como se ha venido insistiendo, hay variados ejemplos de realización de trabajos educativos muy interesantes

en los contextos más diversos. Así que, para empezar a innovar, se requiere de un ejercicio de empoderamiento que se cimienta sobre la autovaloración: “¿Cómo quieren que la sociedad los valore como se merecen, si el propio profesorado se valora tan poco?” (Carbonell, 2000, p. 35).

Luego, esa valoración individual implica el reconocimiento de las debilidades y fortalezas, desde las cuales los docentes pueden abrirse a compartir sus inquietudes, a manifestar sus impresiones, a explorar con otros.

El desbloqueo de los temores y los preconceptos habilita la acción, abre puertas inesperadas, diálogos con colegas, lecturas, nuevas prácticas. Este sentimiento de apertura impregna la pedagogía, llena al educador de entusiasmo porque sabe que su guion no está cerrado, que puede fallar porque puede seguir buscando (Rivas, 2018, p. 28).

Este ejercicio permanente de trabajo colectivo permitirá la asidua construcción de una cultura de la innovación que se fortalezca en el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional entre el profesorado (Díaz Barriga, 2010).

La pregunta al interior de lo que se trabaje en estas comunidades debería ser siempre la búsqueda por el sentido de lo que aprenden los estudiantes. Se trata de escucharlos más, de atender sus intereses, de promover en ellos el gusto por aprender. Las personas que están siendo formadas en las escuelas, al ver restringidas sus posibilidades de acción en su interior, buscan donde:

[...] consumir esa libertad como forma de satisfacción inmediata de sus deseos: videojuegos televisión, redes sociales y tantas otras pantallas donde encausar las libertades que se transforman prontamente en una gran paradoja: se trata de fugas donde se forman nuevas adicciones, embotamientos y pérdidas de la humanidad (Rivas, 2018, p. 13).

Por ende, más que la prohibición en el uso de medios tecnológicos, el trabajo por la construcción de criterio se constituye en otro de los grandes desafíos educativos de la actualidad, al cual la educación debe hacer frente teniendo a los docentes como protagonistas: ¿Cómo hacemos para que los estudiantes usen de manera adecuada y constructiva las redes sociales, las plataformas tecnológicas?, ¿cómo, a partir de estos recursos, fomentamos en ellos el pensamiento crítico, de tal suerte que sea la vía para que tomen mejores decisiones y hagan mejores evaluaciones de los acontecimientos que ocurren en su entorno?

Por su puesto, pensar en salidas a estas dificultades no es una tarea que competa solamente a los docentes. Las escuelas, desde

su institucionalidad, son responsables de generar estrategias que permitan a los docentes realizar este trabajo, no como una carga adicional, sino como parte de su compromiso con el cumplimiento de los PEI².

Las escuelas

Así como la autovaloración es el primer paso para que el docente se empodere como agente transformador, la institución educativa debe evaluar cómo sus valores institucionales cobran vida más allá de lo que está señalado en distintos documentos. En tal sentido, un valor muy importante es la autonomía, que funciona como activo institucional imperdible, pero debe reconocer en sí misma la gran responsabilidad de rehacerse progresiva y democráticamente. Solo así podrá evitarse que se convierta en un motivo para ver una escuela o sistema educativo como un cuerpo anclado en el tiempo y cada vez más distante de los desafíos y retos de la sociedad actual.

De allí la importancia de ver con desconfianza lo tradicional cuando su fundamento no ha sido objeto de reflexión de toda la comunidad. Ante la presencia de una escuela que no se ha cuestionado sobre sus formas de enseñar, sería interesante ver, no solo si sus mejores estudiantes siguen la línea de éxito en su quehacer profesional, sino las razones por las cuales lograron destacarse o se quedaron en el camino. Tal vez allí sea posible encontrar pistas que lleven a justificar la urgencia de incrementar el ritmo de transformación y la actitud de innovación en las instituciones educativas.

Ahora bien, si la escuela puede describir intentos de innovaciones que no han tenido impacto, vale la pena examinar, además de la innovación, qué factores propios de la escuela han incidido en la obtención de tales resultados. Al respecto, Rivas (2018) afirma que factores como la falta de tiempo, la ausencia de equipos estables y las trampas burocráticas que exacerban los controles y limitan la autonomía y creatividad impiden la innovación en las escuelas. Así, el tiempo para desarrollar innovaciones no debería ser distinto al tiempo escolar, se tendría que buscar, con apoyo institucional, la posibilidad de articular y no generar cargas laborales en demasía.

De igual manera ocurre con la continuidad de los equipos. Si ya se ha consolidado un grupo de personas con una vasta experiencia, con la capacidad de reflexión y aprendizaje acerca de sus logros y desaciertos, es un total desperdicio incurrir en cambios o rotaciones de manera artificial; si es que se quiere que los proyectos tengan un gran alcance, es importante mantener un grupo sólido que pueda darles continuidad.

² Proyectos Educativos Institucionales

De la misma forma, aunque es esencial documentar, el exceso de formatos y protocolos puede llevar a desgastes innecesarios que redunden en el fracaso de las innovaciones; por ello, es importante registrar lo necesario y que los procedimientos para desarrollar actividades no vayan en contra de las ganancias que se podrían obtener con su pronta ejecución. Se entiende que existan normas por cumplir para prevenir inconvenientes, que la planeación es fundamental, pero la excesiva rigidez extermina una iniciativa innovadora.

Ahora bien, en términos de reflexionar críticamente acerca de su sentido, hay retos mayores para la escuela. Para orientar el camino al alcance de los derechos de aprendizaje del siglo XXI³, cada institución puede evaluar, en la medida de sus posibilidades, qué tanto puede descentrar los objetivos de enseñanza en las disciplinas y mutar a aquello que solo se puede fomentar con el desarrollo de proyectos interdisciplinarios. De no hacerlo, la escuela seguiría fomentando la formación sistemática de alumnos indefensos para el mundo que viene.

La escuela, entonces, debería reconocer en sí misma sus limitaciones y replantear sus propósitos. Es importante visibilizar aquellas acciones que reproducen la desigualdad y favorecen solo a unos pocos, para que se procure rápidamente emprender procesos transformadores. Se necesita de una escuela que se preocupe más por generar el respeto a la diversidad, por potenciar el desarrollo de las inteligencias múltiples y divulgar masivamente esta clase de experiencias.

Con los crecientes niveles de conectividad y acceso al mundo digital, esta tarea puede amplificarse. Cada escuela podría crear su propia nube pedagógica, un espacio digital donde se juntan las buenas clases, las buenas experiencias, lo que fue disfrutado por docentes y alumnos, lo que generó aprendizajes potentes y profundos. Este es un paso crucial para salir de los silos pedagógicos, del encierro de cada docente en su aula, con su grupo de alumnos, con sus propios problemas y angustias (Rivas, 2018, p. 47).

³ Respecto a lo que se considera como derechos de aprendizaje del siglo XXI, lo primero a destacar es el enfoque de derechos, que ya marca una posición frente al deber ser de la educación, desde una perspectiva distinta del asistencialismo y discrecionalidad (UNESCO, 2008). Se encuentra en varios autores la alusión a distintas competencias, habilidades o formas de pensamiento; entre múltiples ejemplos, se encuentra Gardner (2008), quien promueve el desarrollo de 5 pensamientos: El disciplinado (relacionado con las disciplinas), el sintético, el creativo, el respetuoso y el ético; Bordieu (2004) menciona procesos como el deductivo, experimental, histórico y reflexivo o crítico; y Perkins (2014) enuncia los aprendizajes para la vida, aquellos que enseñan a comprender cómo funciona el mundo y cómo accionar sobre él.

Para que esto sea posible, es fundamental alimentar los espacios de reflexión colectiva en la escuela, con liderazgos facilitadores y distribuidos; de ahí la importancia de que la cultura de la innovación sea sólida y robustecida, mas no impuesta. En este punto, de acuerdo con Hargreaves: “Si al maestro no le gusta el cambio, no lo entiende, cree que no es práctico o no está de acuerdo con él, el cambio se implantará de forma incompetente, insincera o, acaso, no llegue a implantarse en absoluto” (1995, p. 49).

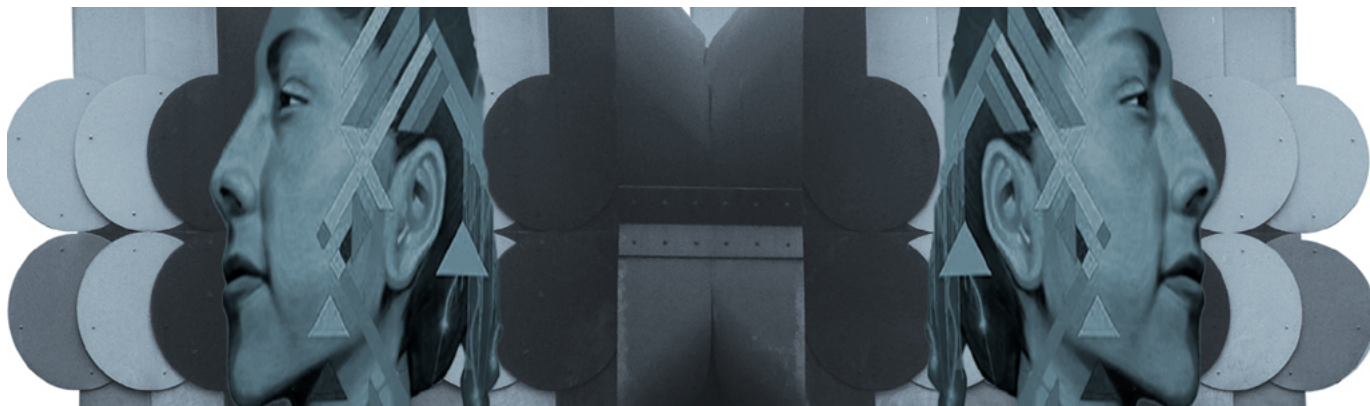
Estratégicamente, podría consolidarse desde distintos niveles una cultura de la innovación: En el aula de clase, al interior de la institución y también fuera de ella; en tal sentido, los centros de innovación tienen un papel fundamental como espacios de reflexión fuera de las instituciones, aunque también plantean sus propios retos.

Los centros de innovación

En cuanto a los centros de innovación, vale la pena resaltar, como uno de los principales desafíos docentes, la importancia de no dejarnos subsumir por la rutina y el cumplimiento de los deberes; hacerlo impide que haya tiempo para acudir a espacios de enriquecimiento intelectual y pedagógico, como lo pretenden ser los centros de innovación. Si el docente asume que no tiene tiempo para asistir a ellos, no solo le cabe un cuestionamiento a él, sino al mismo centro, que no ha podido romper el imaginario de que las actividades realizadas allí son ajenas a la responsabilidad docente de generar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Este ejercicio es algo que no se logra de la noche a la mañana, pero que tampoco debe tardarse tanto como para perecer en la caducidad. De ahí que sea tarea de las personas e instituciones que orientan los centros de innovación justificar la inversión en ellos, ya que en sí mismos representan una esperanza, una alternativa para mejorar las prácticas pedagógicas y, por ende, los aprendizajes en los estudiantes.

Para que esto sea posible, los centros de innovación deben pasar por una renovación permanente de su legitimidad. No hay quién objete la construcción y el funcionamiento de una institución escolar o una universidad, pero un centro de innovación puede ser visto como un lugar no indispensable para el desarrollo del proceso educativo. Claro, hay que tener muy presente que, en principio, dicho centros no están alojados en las listas de necesidades, sino de privilegios. En este sentido, para garantizar que el centro de innovación perdure, es importante pensar en desarrollar por lo menos cuatro estrategias: Una financiera y de sostenibilidad; una



de contenido o pedagógica; una administrativa o de estructura organizacional; y, por último, una de divulgación y comunicación.

En primera instancia, la sostenibilidad de los centros de innovación necesita que haya vínculos con distintos sectores, hacerse ver como un lugar que beneficia ampliamente, tanto al sector público, como al privado en temas no solo educativos y con el concurso de una amplia población. Esto se traduce en:

Generar proyectos de investigación e innovación pedagógica que integren diferentes sistemas de servicios -educación, ciencia tecnología, cultura, salud, etc.-, articulen actores -maestros, intelectuales, artistas, etc.- y alianzas con entidades privadas y públicas -universidades, centros culturales, etc.- para hacer un uso más eficiente de recursos materiales e intelectuales (Parra, 2018, p. 44).

En consecuencia, se requiere de una programación que incluya ricos y variados contenidos educativos. Espacios donde los docentes tengan la oportunidad de reflexionar intensamente sobre su práctica pedagógica, donde cuenten con la ocasión de pensar en aspectos en los que no habían reparado, pero, también, donde puedan palpar que la educación se relaciona con todos los aspectos de la vida y de la sociedad, pues, para que haya innovación debe “Existir apertura y complicidad de los distintos actores del proceso educativo” (Carbonell, 2000, p.30). Hay que tener la puerta abierta para que los distintos actores se reúnan en lugares silenciosos, y que no lo sean tanto, de manera que sea posible generar ambientes para la producción colectiva e intercolegiada de solución a problemas educativos. Al tiempo, de acuerdo con Parra (2018), es necesario también definir diversas líneas temáticas de producción de conocimiento pedagógico en relación con las necesidades de desarrollo educativo

de la ciudad, y hacer uso de la capacidad creativa de los docentes y de otros actores para aplicar metodologías pertinentes e instrumentos de investigación e innovación educativa que aporten a su solución.

Por otra parte, los centros requieren de una muy buena organización interna, de la conformación de un equipo de trabajo con funciones claramente definidas, cuyo accionar sea semejante a un sistema de piñones, donde hay responsabilidades específicas y articuladas. Cada una de las personas que hacen parte del centro de innovación debe identificarse con él, con su misionalidad; es importante que sean conscientes de la importancia de su trabajo y de la vocación de servicio, fundamental en cada una de las tareas que emprendan. Lo peor que le puede pasar al centro es que reproduzca las características negativas de la escuela, como la fragmentación o la descontextualización.

No menos importante que las estrategias anteriores, es que haya una divulgación constante y una circulación de la información relacionada con las actividades que se desarrollen en el centro. Esto significa que es necesario:

Diseñar, implementar y evaluar diferentes procesos y mecanismos de gestión del conocimiento pedagógico que permitan la democratización del mismo a través del uso de diferentes medios y formatos (digitales y analógicos), su difusión, diseminación y adopción en diferentes segmentos poblacionales de la ciudad y la configuración de redes que permitan acceder y usar diferentes catálogos y repositorios de información (Parra, 2018, pp. 43-44).

La prioridad es lograr que el centro de innovación se convierta en un ícono de la educación, un referente para el entorno que lo rodea, en primer lugar, para los docentes e instituciones escolares y, luego, para los sectores que no son propiamente educativos. Se trata de

un lugar en permanente actitud de búsqueda de transformación educativa, que ve, especialmente en los docentes, los líderes que la hagan posible mientras se convierte, en la práctica con los estudiantes, en espacio propicio de concreción.

Conclusiones

La transformación de la educación es un asunto de suma importancia para superar la deshumanización que experimenta actualmente la sociedad. Por eso es esencial pensar acciones articuladas y multinivel de reflexión, cambio e incidencia directa en la motivación por aprender que deben tener los estudiantes, a través de un ejercicio pedagógico riguroso, intencionado y centrado en ellos -no en las disciplinas-, pasando por la flexibilización de la escuela y con la ayuda de sitios creados específicamente para pensar las cuestiones educativas fuera de las instituciones, como lo son los centros de innovación.

Lo que se argumenta y promueve es la importancia de ver la innovación educativa como una respuesta a esta crisis, como actitud de oposición al inmovilismo que se asume ante los problemas y deficiencias que se detectan -en cada momento histórico- en los centros escolares, en la práctica de las aulas y en la política educativa, y como medio para reaccionar frente a la inercia

conservadora, que sistemáticamente dirige las responsabilidades y culpas hacia la administración educativa, las familias y los propios alumnos (Pareja, Maciá y Serrano, 2013).

En cuanto a los docentes, se insiste en la necesidad de construir autoconfianza, abrirse a explorar con otros y generar comunidad, además de mantener la pregunta por el sentido de lo que aprenden los estudiantes. Al tiempo, se insta a las escuelas a evaluar cómo sus valores institucionales cobran vida más allá de lo señalado en distintos documentos, a mirar con desconfianza lo que se hace por tradición sin ser objeto de reflexión de la comunidad, a buscar articular antes que sobrecargar, promoviendo la continuidad en los proyectos, y a que los procedimientos para desarrollar actividades no vayan en contra de las ganancias que supone una pronta ejecución. Necesitamos una escuela que se preocupe por generar respeto a la diversidad y procure una cultura de la innovación sólida y robustecida, no impuesta.

Por último, los desafíos de los centros de innovación incluyen ser íconos culturales para los docentes, de tal manera que ellos se proyecten como lugares que permitan salir de la rutina y fomentar inspiración. Para eso es importante desarrollar por lo menos cuatro estrategias: Una financiera y de sostenibilidad; una de contenido o pedagógica; una administrativa o de estructura organizacional; y una de divulgación y comunicación.



Referencias

- Bernal, A., y Martín, J. P. (2001). La dialéctica saber/poder en Michel Foucault: Un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. *Aula abierta*, No. 77, pp. 99-110.
- Blanco, R., y Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, UNESCO.
- Bourdieu, P. (2004). *Los usos sociales de la ciencia: Por una sociología clínica del campo científico*. San Pablo: UNESP.
- Carbonell, J. (2000). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Carrillo Trueba, C. (1997). La divulgación de la ciencia en un mundo fragmentado. *Ciencias*, No. 46, pp. 64-65.
- Ceballos, M. C. P. (2018). La escuela: Eslabón fundamental para la construcción de paz. *Poiésis*, 1(34), pp. 166-172. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.2796>
- De Miguel, M., Díez, J., San Fabián, J., y Santiago, P. (1996). *Innovación educativa y desarrollo profesional docente*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.
- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), pp. 37-57. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2010.1.15>
- Fernández, J. (2009). Los niños y niñas: ¿Ciudadanos de hoy o de mañana? *Revista Alternativas cuadernos de trabajo social*, No. 16, pp. 111-126. DOI: <https://doi.org/10.14198/ALTERN2009.16.9>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gardner, H. (2008). *Cinco mentes para o futuro. As capacidades cognitivas que pode conquistar e desenvolver para ter sucesso*. Lisboa: Actual Editora.
- Gértrudix, M., Álvarez, S., Galisteo del Valle, A., Gálvez de la Cuesta, M. y Gértrudix, F. (2007). Acciones de diseño y desarrollo de objetos educativos digitales: Programas institucionales. *Revista de la Universidad y Sociedad del Conocimiento*, No. 4, pp. 14-25.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gros, B., y Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: El caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 49, pp. 223-245.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1995). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. *Kikiriki Cooperación Educativa*, No. 35, pp. 49-61.

- Illich, I., Gintis, H., Greer, C., Postman, N., Gross, R., Fairfield, R., Sumner, R., Jerome, J., Green, M., y Pearl, A. (1977). *Un mundo sin escuelas*. México: Nueva imagen.
- Jurado, F. (2014). El ajuste al sistema educativo colombiano. *Ruta maestra*, No. 7, pp. 19-23.
- Martínez, R. (2018). La escuela en crisis: Una aproximación en clave socioeducativa. *Revista Educación, Política y Sociedad*, No. 1, pp. 31-49.
- Marulanda, J. I., y Gómez, L. A. (2006). Experimentos en el aula de clase para la enseñanza de la física. *Revista colombiana de Física*, 38(2), pp. 699-702.
- Mogollón, L. (2016). *Herramientas de apoyo para el trabajo docente: Innovación educativa*. Lima: UNESCO.
- Moro, A. (1996). El bambino come cittadino. En Verdugo, V., y Soler-sala, *La convención de los Derechos del niño hacia el siglo XXI*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 239-243.
- Ochoa, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: Alternativa para superar el sexismo en la escuela. *Revista de estudios de género: La ventana*, 3(21), pp. 187-227.
- Pareja, J. A., Maciá, J., y Serrano, R. (2013). Rasgos fundamentales para que las innovaciones en educación sean exitosas: Algunas experiencias que lo corroboran. *Etic@ net*, 2(1), pp. 324-356.
- Parra, J. (2018). *Centro de innovación Ciudad Maestra, conocimiento pedagógico para Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Perkins, D. (2014). *Future Wise: Educating our children for a changing world*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Rivas, A. (2018). *XII Foro Latinoamericano de Educación, Cambio e Innovación Educativa: Las cuestiones cruciales*. Buenos Aires: Santillana.
- Siede, I. (2007). La función política de la escuela en búsqueda de un espacio en el currículum. En Schujman, G., y Siede, I. (Comp.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la Formación Ética y Política*, pp. 15-37.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*. Obtenido el 22 de Junio de 2014 desde http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista española de educación comparada*, No. 22, pp. 185-206. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>