

**EN AMÉRICA LATINA INNOVAR EN EDUCACIÓN ES POSIBLE  
GRACIAS AL ESFUERZO CRÍTICO DE SUS EDUCADORES.**

**IN LATIN AMERICAN, THE EDUCATIONAL INNOVATION IS  
POSSIBLE THANKS TO THE CRITICAL EFFORT MADE BY THEIR  
TEACHERS.**

Prof. Rolando Pinto Contreras<sup>1</sup>  
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)  
Jorge Washington 210, Depto. 806, Ñuñoa, Santiago  
rolando.pinto@umce.cl

*Recibido: 12/12/2009*

*Aceptado: 30/06/2010*

**RESUMEN**

Este artículo tiene el propósito de mostrar el resultado probable y anticipado de una investigación educativa en desarrollo, referida a la sistematización teórica y de orientación práctica de lo que son los procesos de innovación educativa en América Latina. Se seleccionan y resumen un total de 12 experiencias de innovación pedagógica y curricular que se realizan en América Latina; se analizan sus principales tendencias conceptuales y metodológicas que configuran su carácter innovador y se concluye en torno a algunos ejes conceptuales claves que debieran permitir construir una Teoría del Cambio Educativo en América Latina.

**Palabras claves:** Innovación Educativa; Currículo; Pedagogía; Teoría Crítica; Docentes Críticos; Epistemología Educativa.

**ABSTRACT**

This article has the intention to show the probable and early outcomes of an educative investigation in course, it is related to the theoretical and practically pointed systematization of what the process of educational innovation are in Latino America. A total of 12 experiences of pedagogical and curricular innovations in Latino America, have been selected and summarized. The main conceptual and methodological trends that shape their innovative characteristic have been analyzed; and it has been concluded around some core conceptual themes that should let construct a Latino American Theory of Educative Changes.

**Key Words:** Educational Innovations; Curriculum; Pedagogical view; Critical Theories; Critical Teachers; Epistemology of Education.

<sup>1</sup> Actualmente es coordinador del Programa de Doctorado en Educación, UMCE y profesor invitado en varios programas nacionales e internacionales de Postgrado en Educación, impartiendo dos Cursos: "Innovación y cambio en la educación y el currículo, en una Sociedad Compleja" y "Teorías Críticas en la Educación Latinoamericana", en Ilaes, PUCCH, UMCE, Universidad de Valladolid, Universidad de Granada, etc.

## INTRODUCCIÓN.

Este artículo es el anticipo de un libro que está en elaboración y que resulta de un proyecto de sistematización de experiencias de innovación educativa que se realizan en América Latina y que, por diversas circunstancias<sup>2</sup> nos ha correspondido conocer en sus formulaciones como proyectos, o en sus procesos de operaciones efectivas en terreno o en el relato directo que hacían sus autores, como requerimiento para la aprobación de una actividad curricular que hemos desarrollado en Chile y en varios países de América Latina y España, en programas de formación postgradual en educación, entre los años 1994 y 2010.

En estos 16 años que estamos impartiendo el curso "Innovación y cambio en la educación y el currículo, en una sociedad compleja" y particularmente en estos tres últimos años, con la oportunidad que nos brindó Cepal y la Fundación Kellogs para participar como evaluador en sus dos últimos concursos anuales (2008 y 2009) de "Proyectos de innovación social en América Latina y el Caribe", se nos fue configurando un campo epistemológico clave para comprender lo que son los procesos o intentos de innovar la educación en sociedades como las nuestras. Este campo epistemológico tiene que ver, a nuestro juicio, con una triple contradicción que implican estos procesos de innovación/cambio educativo en América Latina:

1. ¿Cómo entender que no todos los procesos de innovación pedagógica o curricular, necesariamente influyan en el cambio de las prácticas educativas, instaladas en la institución educativa y en sus docentes?
2. ¿Cómo entender esta recurrencia, casi contumaz en el discurso político educativo oficial, de querer reformar la educación nacional, pero donde el resultado sistémico pareciera ser siempre el mismo: todo lo que se pretende cambiar se recicla para que todo siga igual?
3. En fin, ¿cómo entender que, desde el punto de vista de las prácticas innovadoras de los docentes, siempre es un esfuerzo que no se integra en los procesos reformistas oficiales y sistémicos?

La búsqueda de estas comprensiones epistemológicas, nos ha permitido configurar un importante proyecto de investigación educativa, que nos ha tenido concentrado en estos 3 últimos años y que ha contado con el financiamiento del tiempo académico de este investigador, principalmente, por las instituciones que nos han acogido laboralmente en este tiempo: Cepal, Ilaes<sup>3</sup>, Universidad del Mar<sup>4</sup> y ahora, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación/UMCE<sup>5</sup>.

Para sustentar esta sistematización tenemos en el registro de nuestra memoria académica e intelectual un total aproximado de 260 experiencias innovadoras en educación, que hemos conocido en terreno o por relatos de sus autores directos y, en algunos casos, analizadas con cierto nivel de profundidad, en estos 16 años que hemos dedicado al estudio del tema. Aproximadamente unas 200 de ellas corresponden a trabajos monográficos finales del curso "Innovación y cambio de la educación y el Currículo, en una sociedad compleja", presentadas por sus autores efectivos que participaban como alumnos del Programa de

<sup>2</sup> Las circunstancias a las que nos referimos son tres: 1) Docente del Curso "Innovaciones y cambios en la educación y el currículo, en sociedades complejas" que impartimos en la Pontificia Universidad Católica de Chile desde el año 1996 y hasta el año 2009; 2) Docente del Curso "Innovaciones educativas y curriculares en América Latina" que hemos impartido en varios programas de Doctorado en Educación en Chile, Brasil, Paraguay, Costa Rica, México, Ecuador y Venezuela; 3) Evaluador del Concurso Cepal/Kellogs "Innovaciones sociales en América Latina y el Caribe", años 2008 y 2009.

<sup>3</sup> Ilaes es el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Sociales, un Centro Académico Autónomo que está desarrollando varios proyectos de formación postgradual en Ciencias Sociales, en América Latina, ya sea por convenio directo con algunos gobiernos de la Región o con algunas Universidades Nacionales en esos países y con apoyo de algunas Universidades españolas, netamente Valladolid. Ver Página WEB de Ilaes.

<sup>4</sup> Durante un año y medio, primero como Decano Nacional de Educación y luego como Prorector Nacional, la Universidad del Mar me apoyó en este estudio, hasta el mes de noviembre de 2009, fecha en que renuncié a ella.

<sup>5</sup> La UMCE me ha acogido como su coordinador del Doctorado en Educación, desde marzo de 2010 y hasta la fecha. En este cargo y en la función que estamos contribuyendo a generar, estamos implementando en el rediseño del postgrado algunas de las ideas que aquí sistematizamos.

Postgrado en Educación correspondiente o por estudiantes de esos mismos cursos, que sabían de ellas y querían conocerlas y entenderlas con mayor profundidad.

Varias de estas experiencias relatadas (alrededor de un 40% de ellas) se referían a esfuerzos innovadores que realizaban sus autores en el ámbito de la sala de clase o de la realidad institucional de la escuela; otras muy significativas (casi el 20%) se referían a esfuerzos reformistas de Gobiernos Latinoamericanos o Provinciales o Regionales y en que los participantes del curso les interesaba profundizar o dar a conocer; en fin, también un 40% son experiencias desarrolladas por alguna Universidad, sobre todo en el ámbito de la Extensión Universitaria o Intervenciones Pilotos; o por algún Organismo No Gubernamental/ONG o algún movimiento social, que en su transcurrir crítico/transformador de la realidad educativa nacional o regional, generaban experiencias alternativas a la educación oficial.

Las otras 60 experiencias, retenidas en el tiempo intelectual más reciente, corresponden a proyectos sociales innovadores que fueron presentados, en estos dos últimos años, al Concurso Regional de Proyectos Sociales Innovadores en América Latina y el Caribe, que depende de la Cepal, División de Desarrollo Social y que es financiado por la Fundación Kellogs<sup>6</sup> y que en mi calidad de evaluador externo conocí de su existencia y calidad.

En efecto, en este concurso se evalúan las propuestas más significativas social, cultural y productivamente para las poblaciones beneficiarias; se eligen las innovaciones sociales más pertinentes a una estrategia de desarrollo humano local, que influyan en el proceso de decisión de las políticas públicas nacionales o como modelos de mejoramiento de la calidad de vida de sus participantes, dignos de ser imitados por otros grupos o asentamientos humanos. Son procesos de cambio cultural y social significativos que son seleccionados como casos relevantes de desarrollo local. En este contexto como miembro del Comité Técnico Evaluador de este concurso, nos ha tocado evaluar integralmente, en los dos años, un total de 38 experiencias innovadoras, de las cuales 18 corresponden a innovaciones en educación, que efectivamente están cambiando prácticas sociales y de gestión escolar de los Centros y docentes de esa localidad en que se instalan y se realizan.

En síntesis, al inicio del segundo semestre de 2009, habíamos retomado contacto y registrado como experiencias innovadoras vigentes, con 104 de ellas. Por vía epistolar electrónica con algunos de sus coordinadores, nos dimos cuenta que la diversidad de procesos y situaciones vividas en el desarrollo de ellas, se convertía en un escollo metodológico importante y no solucionable en el corto plazo. Se nos ocurrió iniciar una descripción yuxtapuesta de todas ellas para determinar características comunes e identidades diferenciales de sus procesos y logros, todo ello con el interés epistemológico de homogeneizarse sus descripciones, hacerlas visibles en su comparación y ordenamiento analítico, en fin, extraer del conjunto de ellas las tendencias conceptuales, organizacionales, metodológicas y culturales comunes y diferentes, de tal manera de avanzar a la construcción de una Teoría del Cambio Educativo en América Latina.

Nos propusimos entonces iniciar esta investigación realizando dos acciones simultáneas, por un lado sistematizar nuestros hallazgos conceptuales y las reflexiones docentes iniciales que habíamos construido en el aula sobre las innovaciones educativas y/o curriculares presentadas, utilizando como material de base nuestros propios apuntes o notas de campo que teníamos sobre cada experiencia conocida. Ello nos permitió configurar una especie de Marco Teórico Crítico<sup>7</sup> que nos permitía "leer" sospechosamente las experiencias innovadoras que reteníamos en general.

<sup>6</sup> Cepal y Kellogs desarrolla un Concurso Anual de Proyectos Sociales Innovadores, de convocatoria abierta y administrado directamente por Cepal, en que se premian un total de 10 experiencias de calidad y en que se entregan los premios anuales en una Feria de Innovaciones, que organiza algún gobierno de América Latina y el Caribe. En estos 2 años me ha tocado conocer directamente y evaluar sus formulaciones, en un promedio de 30 proyectos anuales. Este Concurso está en su 8va versión, en 2009 y, hasta el momento está interrumpida su continuidad.

<sup>7</sup> Sobre la explicitación de este Marco Teórico remitimos al lector al libro de nuestra autoría: *El Currículo Crítico Transformativo en la Educación Latinoamericana*, 2008, Ediciones UC, Santiago, Chile. Principalmente recomendamos ver el Capítulo IV de ese libro.

Por otro lado, seleccionar de estas 104 experiencias retenidas aquellas que nos parecieron más modelares en nuestras notas de campo y en nuestras evaluaciones académico-técnicas registradas. Escribimos electrónicamente a los 104 contactos que teníamos registrado y los invitamos a formar parte de esta aventura indagativa. Transformamos este esfuerzo epistolar inicial como un primer mecanismo de selección de estas experiencias. Nos respondieron afirmativamente e interesados por participar un total de 84 coordinadores.

El material empírico de base se nos redujo, entonces, a este total de 84 experiencias innovadoras, situadas en América Latina; de ellas, 66 correspondían a experiencias educativas innovadoras presentadas en el transcurrir del Curso de la PUCCH y en otras Universidades de América Latina y España<sup>8</sup>; y 18 que seleccionamos del Concurso Cepal/Kellogs en los años 2008 y 2009, y que nos tocó evaluar directamente.

Nuestro propósito metodológico fue entonces vincular en el proceso investigativo/analítico nuestro conocimiento teórico sistematizado, con experiencias innovadoras efectivas. En esta indagación decidimos adoptar un enfoque cualitativo del análisis crítico estructural del discurso escrito<sup>9</sup>. A nuestro entender, él nos permitía derivar significados y sentidos situacionales del cambio que provocan estas innovaciones educativas. Pero nos pareció que la cantidad de 84 experiencias nos dificultaría la rigurosidad del análisis estructural de sus respectivos discursos explícitos.

Decidimos seleccionar de ellas las que resultaran más relevantes. Elaboramos una rúbrica de evaluación, que fijó las dimensiones y criterios comunes que orientan la selección de aquellas experiencias que nos parecieron las más relevantes de difundir y analizar, desde una perspectiva epistemológica crítica.

Para las 84 experiencias seleccionadas, aplicamos la rúbrica siguiente:

Descriptor del criterio	Valor numérico del criterio: 5 máximo y 1 mínimo.
<b>Origen de la experiencia:</b> Valoración máxima si es de actores u organizaciones de base. Valoración mínima si son copias o adopciones extra-latinoamericanas.	
<b>Nivel y contexto situacional:</b> Valoración máxima si recogen tradición cultural y social de la institución o de la práctica de los actores. Valoración mínima si corresponden a política impuestas.	
<b>Capacidad de autogestión y sustentabilidad popular:</b> Valoración máxima a aquellas en que hay participación amplia de los actores concernidos. Valoración mínima si son intervenciones ocasionales, con plazos fijos de realización.	

<sup>8</sup> En América Latina impartimos el curso "Innovaciones y Cambios en la Educación y el Currículo, en América Latina en las siguientes Universidades o Institutos Superiores de Investigación Educativa: Instituto Superior del Magisterio, de Nueva León, México; Universidad del Este, San Juan, Puerto Rico; Universidad Americana, San José, Costa Rica; Fundación Ayacucho, Venezuela; Universidad de Pamplona, Colombia; Universidad Laica Eloy Alfaro, Manta, Ecuador; Universidad Nacional de Luján, Argentina; Universidad Iberoamericana, Asunción, Paraguay; Universidad Federal de Rio Grande del Sur, Porto Alegre, Brasil; Universidad de Los Lagos, Universidad del Mar e Ilaes, de Chile. En España para los Programas de Doctorado en Educación en las Universidades de Valladolid y de Granada.

<sup>9</sup> En este artículo nos resulta difícil y poco útil detallar nuestra opción metodológica pero en términos muy pragmático digamos que ella corresponde al análisis estructural del discurso escrito, orientado por Teun Van Dijk. Según este metodólogo lo principal del análisis estructural del discurso es generar una unidad de texto que explícitamente articule el pre-texto, esto es los propósitos explícitos de los actores, con el con-texto, que es histórico y situacional a la vez, y con la textualidad del discurso; por tanto el texto o su significado no es la textualidad sino que los diversos significados que éste adquiere según sus relaciones pre y con-textuales. De aquí la necesidad de que los autores de estas experiencias expresen sus discursos en textualidades que muestren pre, con y post o pro-textos y estas expresiones son las monografías descriptivas que solicitamos y que se orientan por una pauta de indicadores y dimensiones similares.

<p><b>Complejidad y criticidad del cambio:</b> Valoración máxima a las de mayor complejidad y de alternancia a lo establecido. Valoración mínima a las que expresan adaptaciones o acomodaciones lógicas lineales a la autoridad de turno.</p>	
<p><b>Potenciación de efectivos impactos sistémicos:</b> Mayor valoración a las que muestran impactos sistémicos o modificaciones de prácticas sociales o culturales. Menos valoración a las que introducen sólo adecuaciones funcionales a los procedimientos o a las formas institucionales vigentes.</p>	

De la aplicación de esta rúbrica nos quedaron seleccionadas un total de 34 relevantes; de ellas: 5 están referidas a trabajos innovadores de docentes, a nivel del aula; 8 relacionadas con innovaciones referidas a la escuela y su cultura organizacional; 10 realizadas a nivel local que correspondían a un conjunto de escuelas y organizaciones sociales comunitarias; 8 que respondían a movimientos sociales o trabajos de ONG de carácter más alternativo y sólo 3 correspondientes a experiencias de formación universitaria de profesores. Es decir, estas 34 experiencias reunieron las más altas ponderaciones que correspondió, en nuestro caso, al puntaje entre 23 y 25 puntos promedio. El resto de las experiencias no alcanzaron un puntaje superior a 20.

Pero ya el propio proceso de selección de estas experiencias y la petición a sus realizadores para que elaboraran un informe actualizado de las mismas, en un texto de 15 páginas, se transformó en un nuevo aprendizaje de nuestro propósito comunicacional estratégico.

Partimos elaborando una pauta que se la enviamos a todos los coordinadores de las 34 experiencias seleccionadas y que ya habían manifestado su interés y su compromiso explícito de participar. La pauta fue la siguiente:

#### **PAUTA PARA ELABORAR INFORME RESUMIDO SOBRE "INNOVACIÓN EDUCATIVA Y CURRICULAR".**

##### **1. Propósitos de la Pauta**

- Describir en sus objetivos principales, en sus acciones más permanentes y en sus resultados para las prácticas de las personas y para la institucionalidad educativa que la sustenta, una experiencia de innovación educativa o curricular como la que el autor representa.
- Mostrar los principales impactos en las prácticas de los participantes y para la organización actual de la Unidad Educativa comprendida en la experiencia.
- Argumentar sobre el carácter innovador de la experiencia, en relación a lo que cotidianamente se ha instalado en el sistema educativo referencial de la experiencia.
- Elaborar un texto coherente, para difundir su contenido, sea como publicación de un libro destinado a educadores en servicio y en un lenguaje preferentemente coloquial, o como monografía individual de sistematización indagativa.

##### **2. Componentes de la Pauta**

- **Título de la Experiencia Innovadora:** el título debe marcar el contenido o la referencia de contenido principal de la experiencia; por ejemplo: "Introducción del lenguaje digital en 5 Jardines de la Fundación Integra, en la Comuna de La Florida, Santiago, Chile".
- **Ubicación espacial y temporal de la experiencia:** aquí debe indicarse con precisión la ubicación geográfica de la experiencia, el nombre del Colegio o de la

localidad, el nombre o características de los participantes y fecha de inicio y de término o hasta el momento que contempla la narración de la experiencia.

- **Descripción detallada de la metodología adoptada y de las etapas de desarrollo de la experiencia.** Aquí resulta relevante que se explique la gestión/participación de actores y características de las intervenciones programadas para cada etapa.
- **Descripción detallada de cada actividad desarrollada en la experiencia:** indicando propósito de la actividad, contenido y organización de la misma, tiempo de duración en su desarrollo.
- **Análisis FODA de la experiencia:** particularmente indicando si este análisis se sustenta en evaluaciones de proceso o de impacto, indicando principalmente debilidades y fortalezas de la misma.
- **Análisis argumentativo sobre el carácter innovador de la experiencia:** aquí es fundamental indicar si la experiencia está vigente, así como también señalar si las prácticas han cambiado con esta intervención y dar los apoyos teóricos y empíricos que sustenten el carácter innovador de esta experiencia.
- **Agregar bibliografía de apoyo o de referencia de la experiencia,** que incluya citas de documentos legales o reconocimientos de ella de parte de la autoridad administrativa más próxima a su realización, así como textos o autores teóricos que sustentan la formulación y realización de la experiencia.
- **Desde el punto de vista formal ajustarse a las siguientes características:**
  1. Tipo y tamaño de letra, Times New Roman N° 12; para las notas al pie de página, tamaño 10. Y 1,5 espacio entre líneas.
  2. Máximo de páginas: 15 páginas.
  3. Citas al pie de página y bibliografía según normas aceptadas por Unesco.

### 3. Agregar breve Currículum Vitae del autor del artículo, señalando:

- Datos profesionales y académicos.
- Nacionalidad.
- Vinculación con la experiencia objeto de su informe.
- Publicaciones anteriores.

Del total de 34 experiencias, 18 correspondían a experiencias de América Latina y 16 de Chile, y de manera incomprensible para nosotros se automarginaron un total de 12, por negativa directa de sus coordinadores o excoordinadores para escribir sobre su propia experiencia, aduciendo como razones: que “la experiencia no está vigente, por tanto no vale la pena sistematizarla” (5 respuestas); que ellos/ellas, como realizadores de las mismas, “evolucionaron para otro ámbito y ya no estaban en el esfuerzo innovador que los inspiró” (2 respuestas); que “las autoridades del nivel sistémico que correspondía al contexto innovador, habían cambiado y las nuevas autoridades tenían otras prioridades” o abiertamente se oponían a la continuidad de estas innovaciones (3 respuestas); en fin, que “las poblaciones beneficiarias o colaboradoras de la experiencia, habían desistido o estaban desmotivadas” (2 respuestas).

Una vez iniciada la recolección comprometida de los artículos, con fecha de entrega postergada varias veces, se cayeron otras 4 y la respuesta justificatoria fue siempre la misma: “por el momento no tenemos tiempo para sistematizar lo que hacemos”.

La situación actual es que se logró rescatar un total de 18 experiencias innovadoras, 11 de las cuales son de diferentes países latinoamericanos y 7 son de innovaciones chilenas. En la actualidad todavía estamos esperando que nos lleguen 3 experiencias chilenas y otras 3 de

Colombia, Ecuador y Perú. En consecuencia, para los efectos de este artículo sólo contamos las 12 monografías que hemos recibido.

De la sistematización/reflexión de estas experiencias y del análisis del discurso explícito que ellas postulan, derivamos los sentidos y significados innovadores que constituyen la esencia estratégica de lo que se hace como innovación educativa en América Latina. Determinadas las tendencias comunes y diferentes de estas experiencias y sus contextos históricos y situacionales, sistematizadas en los hallazgos descubiertos y reflexionadas desde nuestras categorías teóricas pre-sistematizadas, fundadas en la hermenéutica crítica transformativa, de raíz latinoamericana<sup>10</sup>, surgen las conclusiones de este artículo.

Organizacionalmente para los efectos de esta comunicación escrita, dividiremos esta exposición en tres apartados: en un primer punto describiremos esquemáticamente cada experiencia, según el nivel o ámbito sistémico educativo en que se sitúa. En un segundo apartado, daremos algunas características y tendencias comunes que tienen los procesos de innovación educativa de América Latina, de acuerdo a las experiencias analizadas; y en un tercer apartado, en carácter de conclusiones provisionarias, ya que nuestra investigación todavía está en desarrollo, reflexiones teóricas sobre la innovación educativa en esta región geográfica.

## **LAS EXPERIENCIAS SELECCIONADAS.**

Organizamos esta presentación sucinta de las experiencias, en torno a 5 apartados generales que responde a su ubicación sistémica educativa de la innovación, sin separarlas en relación a su país de origen. Así tenemos: experiencias que se refieren a la innovación en el espacio aula; innovaciones que se ubican en el espacio institucional escolar y que tienen un claro componente curricular o de cambio de la cultura escolar; innovaciones que hacen referencia a realidades gubernamentales, con políticas de intervención en la gestión educativa; experiencias referidas a la educación de adultos e innovaciones referidas a la formación de profesores.

### **1.- LAS QUE SE REALIZAN EN EL AULA.**

#### **1.1.- Integración de la asignatura inglés en la Unidad Educativa Villa Universidad Gabriela Mistral, en la comuna de Lo Prado, Santiago – Chile.**

Esta experiencia realizada por la educadora de párvulo, señora María Beatriz Quirós Fernández, se hace en un Jardín Infantil que atiende niños/as populares, con características de privación integral, y que utilizando el juego y la expresión dramática natural de los niños/las niñas, van aprendiendo el inglés llegando al término del Primer Grado de Básica, casi un manejo bilingüe propio de niños/as interculturalizados/as en ambos idiomas: su lengua materna el español y el inglés. Esta experiencia se inició como un trabajo de práctica pedagógica, en el año 2003 y continuó por dos años más, hasta el 2005, momento en el cual la experiencia se siguió desarrollando con otras educadoras, ya que su autora original se cambió de institución laboral.

#### **1.2.- Abre tu mente a la Ciencia. Trabajando habilidades científicas con alumnos de Cuarto y Quinto años Básicos. Colegio Lo Prado, Santiago – Chile.**

Las profesoras que inician el proyecto en el Colegio Lo Prado no son de la disciplina de Ciencias sino que su mención es general de educación básica. Ellas son: Patricia Fernández y Cecilia Rosales. Inicialmente estas docentes realizaron un trabajo paralelo según el grado que asistían y utilizaban estrategias diversas donde lo común era el juego y el uso lúdico de instru-

<sup>10</sup> Nos referimos con ella a dos corrientes del pensamiento social y educativo latinoamericano que se nutren de la reflexión crítica de los planteamientos de Habermas y de las posiciones neomarxistas de Gramsci, Godelier y Lukas, y que en la Educación reconocemos como figura central a Paulo Freire y que en la Ciencia Social Latinoamericana reconocemos como figuras influyentes a Orlando Fals Borda; Hugo Zemelman y el grupo coordinado por Ernesto Lander, de Clacso.

mentos de laboratorio científico; después se coordinaron para organizar ferias o exposiciones científicas en la unidad escolar, luego abiertas a la comunidad del entorno escolar y en el último año, con respaldo de la Dirección Municipal de Educación, con muestras públicas destinadas a niños/as, docentes y familias de toda la comuna. Como producto de este juego y el trabajo de Ferias Científicas, se ha creado un Club de la Ciencia que es un taller permanente que complementa el Currículo de Ciencias. Para desarrollar las habilidades científicas de la observación, la hipótesis, la búsqueda del experimento y el determinar resultados, inventando material lúdico con sentido científico, se ha ido ampliando el ámbito de intervención, incorporándose otros grados escolares y otros docentes que adoptan la experiencia. Hoy día este proyecto se transformó en una metodología institucional para la enseñanza de las Ciencias. Se inicia el proyecto en el año 2008 y ya está en su tercer año de ejecución.

## **2.- EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES: EL ESPACIO ESCOLAR COMO POSIBILIDAD DE ARTICULACIÓN DE ACTORES.**

### **2.1.- “LA ESCUELA SE LLENA DE libros gigantes”: Desarrollo de un proyecto de innovación en el área de alfabetización inicial y aprendizaje del lenguaje escrito, en los ciclos de preescolar y primer nivel básico del Colegio Almenar del Maipo, Comuna de Puente Alto, Santiago de Chile.**

Esta experiencia coordinada por la profesora Fátima Escudero Rubí, de origen español pero radicada hace 20 años en Chile, se inserta como un “Proyecto de Lecto-Escritura”, se inició en el año 1997, a un año de la fundación del colegio, después de que el grupo de docentes del 1° y 2° Ciclos (Primero a Cuarto Básico) y del Departamento de Lenguaje recibieran, en enero de ese mismo año, una capacitación intensiva a cargo de la pedagoga argentina Ana María Kauffman, experta en temas referidos al aprendizaje de la lengua escrita e integrante del grupo inicial de investigadoras que trabajaron junto a Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en el desarrollo de la “Teoría Psicogenética del Lenguaje Escrito” a principios de los 80.

En la síntesis de las actividades innovadoras y como una manera de ir asegurando el manejo de la lectura y escritura de la lengua Castellana, los niños/niñas van creando sus propios libros de lectura y van estableciendo una cultura del “cuento” y de la “edición” de libros escolares en el Colegio Almenar.

### **2.2.- “Nuestras Huellas: Una experiencia de construcción del aprendizaje desde la escuela tradicional hacia la interculturalidad”. Tilcara-Jujuy-Argentina.**

Esta experiencia se plantea como propósito central cambiar la cultura pedagógica de la Escuela Normal “Doctor Eduardo Casanova”, ubicada en la Quebrada de Humahuaca, que la constituyen un total 15 comunidades de poblaciones originarias diversas. “Nuestras Huellas”, integra la actividad pedagógica de la escuela con todos los temas y valores culturales del 90% de la población originaria. La escuela es de carácter público, está dentro del régimen formal, abarca la educación inicial (jardín de 4 y 5 años de edad), y toda la etapa de la educación primaria 1ero a 7mo grado (6 a 12 años). Asisten 400 niños aproximadamente, funciona en el turno tarde de 13:30 a 17:30, existen talleres, algunos se dictan en contraturno. La conducción de la escuela está a cargo de su directora Prof. María Irene Arias. Desde el inicio, el proyecto ha estado coordinado por la docente del taller de comunicación, Mariana Lasala.

El logro más importante de esta innovación es el protagonismo pedagógico de los alumnos que van elaborando sus aprendizajes y sus aplicaciones en materiales educativos modernos: videos, programas radiales, publicación de Magazines y Agendas Escolares; etc, y la colaboración/incorporación de las familias a las actividades curriculares y de gestión de la Escuela.

### **2.3.-“Recriando e criando lendas e mitos na Santa Luz, da Bahía, Brasil”.**

El generador de este Proyecto es el Instituto María Quetara - IMAQ y su coordinador el

Profesor de Educación Física y Deportes, José Luiz Lima; sin embargo, los responsables de su concreción educativa en la Comunidad "Las Rozas", del Municipio de Santa Luz, Bahía, son: la profesora María Amélia Silva Nascimento y el profesor José Roque Saturnino Lima; ellos definen el proyecto como una doble valoración social y cultural, por un lado el rescate de la historia y la experiencia de las Comunidades Productoras de Sisal y, por otro lado la participación de los ancianos/as en una actividad ritual diaria de las escuelas de la Comunidad "Las Rozas", para contar y cantar cuentos de la vivencia sertaneja de los productores de sisal. La participación de los niños/as en temas de apoyo a la producción y comercialización del sisal, como de otras actividades económicas que son principalmente desarrolladas por las mujeres jóvenes y adultas de la comunidad, constituyen los contenidos del currículo emergente en esa comunidad escolar. Para este aprendizaje experiencial de los niños/as se ayudan con la introducción de la Informática Educativa. Este es un proyecto que se inició en 1997 en Santa Luz, ahora continúa extendiéndose a otras comunidades rurales del mismo municipio y ampliándose a otras escuelas de la región sertaneja de la Región de Feira do Santana, Bahía. Este proyecto cuenta en la actualidad con un equipo pedagógico que lo integran, entre otros, educadores de la Comunidad, Educadores del Municipio y representantes de las comunidades rurales comprometidas.

#### **2.4.- Comité de resolución de conflictos escolares de la Escuela Normal Superior Montes de María, de Bolívar, Colombia.**

Nos relata el profesor Hermer Guardo Serrano, coordinador del Proyecto CRECEN de la Escuela Normal Superior de Montes de María, en la Municipalidad de San Juan Nepomuceno, del Departamento de Bolívar, que el propósito de éste es: "instalar en la escuela y de ahí proyectarlo al entorno familiar y comunitario, un espacio de conciliación y de pacificación en una zona rural que está tensionada y autodestruyéndose por la violencia política, que genera la guerra entre la guerrilla y el tráfico de drogas de la región". En la propia experiencia cotidiana de las familias y de los/as niños/as, la agresión, la muerte y la violencia es la realidad de la zona, de aquí la importancia de instalar en la organización espacial de la escuela y en su currículo, estos comités de aprendizaje de la conciliación, que permita analizar el problema contextual, generando una cultura escolar que desarrolle acciones de mediación escolar entre pares, de resolución dialogal de conflictos, de instalar climas de paz que enfatizan trabajos escolares de aprendizajes colaborativos y centrados en la solución de problemas de convivencia comunitaria.

Según este relato el propósito estratégico de estos espacios escolares era la pertinencia pedagógica y curricular de la organización escolar para responder a las necesidades y aspiraciones de mejoramiento de la calidad de vida de los educandos y familias a los que éstos pertenecían. Desde esta perspectiva se habla de un plan dual de formación que se integraba en una estrategia pedagógica común de aprender solucionando problemas de la comunidad. El Plan dual correspondía, por un lado, a los Planes y Programas oficiales de Colombia y que son elaborados por el Ministerio de Educación Nacional; y, por otro lado, los temas, valores y necesidades de desarrollo de una cultura de paz y de diálogo para las comunidades que rodean la Escuela Normal Superior Montes de María, del Municipio de San Juan Nepomuceno, de Bolívar.

### **3.- EXPERIENCIAS QUE MUESTRAN INNOVACIONES SISTÉMICAS DE LA GESTIÓN ESCOLAR O EDUCATIVA: LA IMPORTANCIA DEL ESPACIO LOCAL.**

#### **3.1.-Proyecto innovador en la gestión educativa en zonas rurales de El Salvador: Educación con la Participación de la Comunidad (Educo).**

En la realidad salvadoreña de una guerra civil, las comunidades rurales ubicadas en zonas conflictivas no recibían ningún tipo de educación, no existían escuelas cercanas ni programas desarrollados estatalmente. Por lo tanto, dichas comunidades, que habían tenido un proceso de maduración política, se organizaron con el fin de llevar educación a sus

habitantes.

Por lo tanto, la concepción de Educo surge en los años 1980 como una preocupación de las comunidades que durante la guerra se organizaron para crear sus propios servicios educativos. Se hablaba entonces de “Escuelas Rurales Populares” que se articulaban entre sí, supervisadas por un Comité Técnico de Educación del Frente Guerrillero Farabundo Martí, y con una propuesta curricular que integraba el conocimiento básico (lecto-escritura de la lengua castellana, historia de El Salvador combatiente y Matemática) con aprendizajes de oficios o actividades de subsistencia rural.

Es a partir del ascenso al poder de los gobiernos democráticos, inicialmente todos de identidad derechista, que en 1992 el Ministerio de Educación, reconoce este capital social y político, adopta una estrategia que busca aprovechar las capacidades de las comunidades para incrementar la cobertura del sistema educativo, marcando un cambio en la concepción de las políticas educativas (Unesco, 2006).

Educo se incorpora entonces como parte de la política educativa en el Plan Quinquenal del Sector Educación 1989/94 de El Salvador. Además, el programa ha estado vinculado a los esfuerzos de participación de organizaciones no gubernamentales y se ha coordinado con los Ministerios de Hacienda, Trabajo y Salud.

La profesora Amparo Cabrera, psicóloga de profesión, se incorpora como personal técnico a la coordinación de Educo, en el año 1996, con el segundo Plan Quinquenal de Desarrollo de la Educación Pública Salvadoreña.

### **3.2.- Anticipémonos al futuro resolviendo nuestros problemas ahora: alcaldes escolares en la sierra andina peruana, Distrito Santa Rosa, Provincia de Jaén, Perú.**

Los profesores nos propusimos, nos cuenta uno de los coordinadores técnico-político de esta experiencia, profesor Jerson Chiquilin Cubas, afrontar la situación de crisis administrativa y pedagógica que tenían las escuelas rurales del Distrito Santa Rosa, Provincia de Jaén. Para ello se construyó un proyecto de innovación, cuyos propósitos fueron los siguientes:

- Comprometer a los profesores y estudiantes en un proceso de reflexión sobre su ser y quehacer en la escuela, como un punto de partida para la toma de decisiones que contribuyan a la mejora continua del quehacer educativo.
- Lograr la participación organizada de los padres de familia, instituciones representativas de la comunidad, los alumnos y trabajadores del colegio en la toma de decisiones relativas a la marcha institucional, en el marco de un ambiente democrático.
- Promover el desarrollo de interacciones sostenibles con la naturaleza a través del proceso de diversificación curricular y el desarrollo de actividades de aprendizaje alrededor de los principales lugares ecoturísticos del distrito.

Estas ideas, organizadas en el proyecto de innovación “Anticipémonos al futuro resolviendo nuestros problemas ahora” fue uno de los 50 proyectos seleccionados en el marco del Primer Concurso Nacional de Innovaciones Educativas en el área de Gestión Institucional. En tal virtud recibió un premio de 14, 000 nuevos soles (4.000 dólares aproximadamente) para el desarrollo de las actividades en el transcurso del año 2002. Lo esencial de la experiencia es el cambio democrático de la gestión de cada escuela participante, incluyendo en su dirección la figura del “alcalde escolar” un miembro elegido por las familias y las comunidades rurales que eran del entorno escolar y que tenía la función de dirigir administrativa y curricularmente la organización de la Unidad Escolar. Los profesores y directivos de cada escuela eran asesores del alcalde. A nivel comunal, posteriormente se reunían estos alcaldes populares y elegían entre sus miembros “los alcaldes escolares comunales”, llegando con ese nivel de representatividad hasta el nivel regional de la Provincia de Jaén.

**4.- LAS RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN POPULAR DE ADULTOS.****4.1.- Experiencia: "Taller danza integradora para adultos con discapacidad visual / 2006 – 2009", Santiago, Chile.**

En palabras de la profesora Ángela Vega Sepúlveda, coordinadora de este taller para adultos ciegos, "la experiencia educativa del taller busca abordar el movimiento desde los conocimientos básicos y concretos que tenemos del mismo cuerpo (conciencia corporal) y de cómo éste puede llegar a una comunicación a través del movimiento con el otro. El fin de la Danza, en nuestro trabajo, fue orientado al desarrollo personal del goce del movimiento. En este taller, la danza no es una experiencia netamente visual, da protagonismo al cuerpo como medio expresivo que puede entrar en movimiento sin importar características o condición física, abriendo nuevos accesos a prácticas que favorecen una participación activa y constructiva" de las personas que se comunican y se instigan entre sí, para desarrollar sus propias capacidades de autonomía y seguridad, en la continuidad de su vida comunitaria o familiar.

**4.2.- Segunda posibilidad para personas reclusas en cárceles de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.**

El propósito explícito del proyecto es reeducar a las personas condenadas y reclusas en las cárceles de los Municipios de Florencio Varela y el de La Plata, Provincia de Buenos Aires, aprendiendo un nuevo oficio que les permita descubrirse como ciudadanos útiles para la sociedad, al mismo tiempo que adquirir los instrumentos para un desempeño laboral más pertinente al servicio social. La coordinadora del Proyecto, Dra. Adriana von Kaul, descubre la posibilidad de reciclar PC desechados y transformarlos en materiales educativos de apoyo para escuelas públicas que atiendan alumnos/as no videntes. Se instalan en las cárceles Talleres de Formación y Producción de Computadores Braille, permitiendo a los propios reclusos gestionar todo el proceso de formación, selección y entrega de los PC reciclados. La experiencia muestra el cómo los reclusos van transformando su propia visión de vida y comienzan a generar empresas de capacitación y autogestión comercial, que instalan cadenas de inclusión de presos, libres y centros educativos de asistencia especial. Se inicia esta experiencia en 1998 y en la actualidad tienen una cobertura, apoyada por el propio poder judicial federal, en todas las cárceles de la Provincia de Buenos Aires.

**4.3.- Pré – Vestibular Comunitario "Profesor Muniz Sodré", en Duque de Caxias, Baixada Fluminense, Río de Janeiro, Brasil.**

La organización responsable de esta experiencia educativa es el Centro Aplicado de Pesquisa em Educacao Multi-Étnica – CAPEM, de Río de Janeiro. La experiencia en sí corresponde a la creación de un programa de formación y concientización sociocultural de jóvenes adultos populares, que viven en condiciones de extrema pobreza y que son fuertemente discriminados y perseguidos por la Policía Estadual de Río de Janeiro, por los barrios en que moran (Baixada de Fluminense) y por el color de su piel (descendencia africana). En este escenario desde el año 1994 y bajo la coordinación de la profesora Geanne Pereira Campos, se habilitó un local comunitario y en torno a él se impartió un programa de preparación de los jóvenes para que recuperen sus estudios escolares atrasados y se preparen para rendir el Examen Vestibular, que les abre las posibilidades de ingresar a la educación superior brasileña.

Entre las acciones más significativas que se desarrollan están:

- Impartir cursos de regulación de estudios y de preparación para el Vestibular.
- Fortalecer la conciencia étnica-cultural de estos jóvenes, así como recuperar su confianza en la participación ciudadana organizada.
- Articular sistemas de pares tutoriales con estudiantes universitarios comprometidos con estas poblaciones populares.

- Incorporar movimientos culturales y sociales presentes en la Baixada de Fluminense para dinamizar el currículo y los procesos de aprendizaje en el aula, de manera colaborativa.
- Realizar eventos culturales y formativos con las familias y las comunidades, con los mismos propósitos de valoración étnica y ciudadana, a las cuales pertenecen estos jóvenes populares.

## **5.- INNOVACIONES VINCULADAS A LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES.**

### **5.1.- Formación Inicial de Educadores Diferenciales, desde una perspectiva crítica. Universidad de Playa Ancha, sede San Felipe.**

La coordinadora de este proyecto, profesora Lorena Godoy, nos relata su proceso de toma de posición crítica ante los programas de formación de Profesoras para la Educación Diferencial o Especial y como en su práctica docente ella comienza a generar una estrategia de contextualización curricular, ampliando la importancia de las prácticas docentes en formación y generando módulos de integración realidad educativa y formación de la especialidades de atención diferencial. En el inicio del año 2007, Lorena se hace cargo de la Coordinación de la Carrera de Formación de Educadoras Diferenciales, en la sede San Felipe, y desde ahí sus procesos de contextualización van ampliando el diseño curricular y transformando la aplicación de una Metodología General de ABP, en toda la oferta académica de la sede.

### **ALGUNAS CARACTERÍSTICAS COMUNES DEL ESFUERZO INNOVADOR**

Hacemos referencia en este apartado a los rasgos comunes y no a sus diferencias, porque estas últimas nos parecen que quedan en evidencia en la descripción individual de cada experiencia en los propósitos innovadores que tienen, en sus actividades principales, en sus logros formativos y en sus contextos históricos y situacionales que las entornan a cada una de ellas.

#### **1. Lo común de las experiencias.**

Asumiendo la responsabilidad del sesgo azaroso<sup>11</sup> en la selección de todas estas experiencias, que aquí hemos resumido, pensamos que el caso de cada una de ellas en una perspectiva analítica de encontrar sus puntos o características comunes, nos parece epistemológicamente más relevante que un proceso descriptivo de sus realidades particulares. El análisis del discurso estructural de las monografías de cada una de ellas, nos permite descubrir sus tendencias comunes que encontramos instaladas en la realidad de ellas; y el sistematizar estas tendencias, nos parece el aporte original de este artículo.

Lo otro, es decir, la descripción detallada y rigurosa de los rasgos distintivos de cada una de ellas y luego sus tendencias comunes derivadas estadísticamente de esa descripción, nos parece interesante para opciones epistemológicas positivistas, pero ello no es nuestro caso. Nosotros adoptamos la opción hermenéutica crítica transformativa como referente científico social. Señalamos enfáticamente esta distinción analítica, ya que un lector situado en otro paradigma epistemológico nos podría acusar de esa falta de rigor positivista, pero nos disculpamos por ese equívoco epistemológico que provocamos en ese lector. Siempre el asumir una opción teórica investigativa supone un riesgo, el nuestro es sacrificar la argumentación teórica de nuestra opción epistemológica, teniendo en cuenta no sólo la dimensión espacial y temporal de este artículo, sino que también el carácter anticipatorio del mismo, en cuanto a su contenido indagativo.

<sup>11</sup> Para nosotros constituye un sesgo de selección "azaroso" el hecho que incluimos en esta descripción aquellas monografías que recibimos, hasta el 30 de marzo de 2010: sin duda todas ellas son interesantes y relevantes para el propósito de esta publicación, pero había otras 22 seleccionadas por sus dimensiones de calidad que simplemente no cumplieron con sus envíos prometidos.

Por tanto, antes de desarrollar las tendencias resultantes del análisis estructural del discurso innovador de todas estas experiencias, nos gustaría hacer un balance de la existencia actual de ellas y de las razones de su situación institucional:

<b>Nombre de la experiencia</b>	<b>Estado o situación actual</b>	<b>Posibilidades de desarrollo futuro</b>
1. Aprendiendo Inglés en el juego	Desaparece cuando la profesora innovadora deja la institución.	Ahora la profesora está tratando de innovar en su nuevo colegio.
2. Proyecto de Ciencias Lúdicas	Continúa ampliándose, ya que cuenta con el apoyo de la Municipalidad de la Comuna de Lo Prado.	Se amplía la metodología y es muy auspiciosa su instalación institucional.
3. Proyecto de Lecto-Escritura, en el Colegio Almenar.	Continúa desarrollándose con otras profesoras, pero la perspectiva inicial de instalar una cultura escolar de la innovación desapareció.	El Colegio cambió la prioridad y sólo se rescata lo metodológico.
4. Proyecto de Educación Intercultural.	La profesora sigue a cargo de la coordinación y se sigue profundizando en la pedagogía, pero no hay apoyo extra institucional para la ampliación de su aplicabilidad.	El Gobierno local no apoya el proyecto, tampoco la autoridad ministerial. Pero se van agregando al conocimiento de la experiencia profesoras de otras escuelas de la región.
5. Proyecto "Recriando e criando lendas e mitos."	Continúan realizando y perfeccionando el trabajo en la misma escuela y desde el año 2010 comienzan a trabajar con otras comunidades rurales.	No hay apoyo financiero e institucional para que se amplíe, pero el IMAQ continúa actuando.
6. Proyecto Educo de El Salvador.	No continúa como tal. El Gobierno Nacional lo transformó en un programa oficial de educación básica regular.	Desapareció como proyecto de participación comunitaria.
7. Proyecto "Alcaldes Escolares"	La participación de las comunidades en el desarrollo de la gestión de las escuelas es más restringida, desde el cambio de política del Gobierno Nacional del Perú, en 2009.	Actores involucrados están en otras actividades. Los "Alcaldes Escolares" continúan con menos atribuciones.
8. Proyecto Taller de Danza para Adultos no-videntes.	Continúa desarrollándose como un desafío personal de la Coordinadora, quien ha ampliado su esfera de acción a otros talleres con adultos discapacitados, con apoyo de otras artes.	Es una iniciativa privada sin fines de lucro que requeriría para su continuidad del apoyo del Estado chileno.
9. Proyecto Segunda Oportunidad.	Sigue vigoroso en las localidades iniciales y su acción se ha ampliado a otras instituciones carcelarias de la Provincia de Buenos Aires y con otros contenidos y herramientas en la reconversión socio-productiva de los reclusos.	Con el apoyo del Poder Judicial de la Provincia, se han ampliado a todo Buenos Aires.

10. Proyecto de Formación Inicial de Educadoras Diferenciales, en Chile.	Sigue vigoroso en la sede San Felipe, Universidad Playa Ancha.	No hay apoyo para adoptarlo en la sede Central de Valparaíso.
11. Proyecto CRECEN de Colombia.	Sigue desarrollándose en la Escuela Normal Superior de los Montes de María con un impacto social de nuevo liderazgo social de estos comités, desde el año 2008 dejó de ser un proyecto centrado sólo en una escuela para proyectarse a nivel regional de varias escuelas del Departamento de Bolívar.	Se mantendría vigente hasta que el Gobierno Nacional las integre al Sistema Regular de Educación.
12. Vestibular para jóvenes populares, Baixada de Fluminense, Brasil	Se han habilitado otros locales comunitarios para impartir el Programa Vestibular, pero surgen nuevas problemáticas sociales que van ampliando la intervención de CAPEM.	Se ha generado un modelo de intervención social y educativa que comienza a ser valorado por el Gobierno Nacional.

Según este balance, que muestra la realidad de la evolución social e institucional de los procesos de innovación educativa en América Latina, los rasgos comunes de estas experiencias serían:

- Son todas experiencias que surgen y se sustentan en la conciencia crítica o creativa y el impulso emprendedor de los actores sociales que asumen el esfuerzo de innovar sus prácticas, más que en políticas educativas oficiales que las reconozcan y las acojan. Más bien, lo que se constata es que cada vez que intervienen los Gobiernos de turno su incidencia es negativa, ya que influyen en los propósitos estratégicos de las intervenciones o simplemente las abortan. Salvo en el caso de Brasil donde ambas experiencias comienzan a ser distinguidas como acciones políticas de desarrollo social, por el Gobierno Nacional actual. Son experiencias que cambian rutinas y culturas institucionales dominantes, particularmente en manifestaciones pedagógicas y curriculares para el nivel sistémico que correspondan, sobre todo cuando se encuentran en su fase de desarrollo.
- Hay poco reconocimiento de las políticas reformistas oficiales al esfuerzo de los educadores por la realización de estas experiencias, no integrándolas a los logros académicos e institucionales de mejoramiento de la educación tradicional, que aportan estas experiencias.
- En el sentido contrario al punto anterior, tampoco hay mucho interés de los actores innovadores por difundir y legitimar su esfuerzo ante las autoridades sistémicas/gubernamentales; por lo general la tendencia es no vincularse con las políticas reformista de los gobiernos, ni buscar apoyos más amplios de los directivos directos, a quienes se les debiera comprometer con la experiencia, para darle sustentabilidad en el tiempo a dichas innovaciones y mayores márgenes de participación en su gestión, de parte de las poblaciones incluidas.
- Pareciera que los actores innovadores se sumergen autorreferencialmente en cada innovación, sin vislumbrar la proyección sistémica educativa del cambio. Naturalmente están las excepciones de las experiencias en Argentina y de Brasil, donde el mayor impacto y continuidad se sustenta en la conformación de redes de apoyo de las experiencias, o, como en el caso de la experiencia de la Baixada de Fluminense, se articula fuertemente con el movimiento cultural y social de autoafirmación étnica-social de la región.
- El medio académico universitario o institucionalizado en diversas agrupaciones científicas, particularmente aquel vinculado con la formación inicial o postgradual de educadores, se

hace insensible a la difusión y compromiso con estas experiencias innovadoras, expresándose muchas veces en un rechazo al actor crítico/transformador que aspira a darlas a conocer en ese medio.

- En fin, son experiencias que muestran las contradicciones estratégicas que tienen los procesos de innovación pedagógica y curricular en América Latina, las que al no tener mayor articulación con el movimiento social y cultural que entorna a sus beneficiarios, tienden a desaparecer cuando el actor individual motivado y emprendedor de la innovación, desaparece del escenario experiencial.

## **2.- ANTICIPANDO CONCLUSIONES.**

Desde el punto de vista de nuestros propósitos analíticos iniciales, podríamos afirmar que en el caso de la Educación Latinoamericana todavía la innovación pedagógica y curricular no es una cultura vigorosa; por el contrario, comprobamos lo difícil que resulta innovar precisamente por los obstáculos de todo tipo que colocan las clases políticas a todo lo que no sea homogeneizar resultados y estandarizar conductas y prácticas docentes. Y en esto si hay una cultura dominante que se ve en todas las decisiones y acciones políticas que se implementan de parte de los gobiernos de turno. El discurso político oficial destinado a la innovación tiene una práctica "transformista" o "camaleónica", que se expresa continuamente en el verso "todo cambia en el discurso para que nada cambie en la acción".

Pero también los educadores tenemos ciertas dificultades personales y profesionales para persistir en nuestros esfuerzos innovadores y críticos. Nos sentimos segregados a los primeros obstáculos que nos interrumpen nuestro ejercicio de ser libres y no sabemos buscar aliados para seguir. No constituimos redes, no buscamos apoyos extra-experiencia, no sabemos negociar con el poder instalado, pero lo peor es que no sabemos problematizar lo que hacemos. O somos autocomplacientes o nos autoflagelamos, pero no buscamos perspectivas de complementariedad y colaboración. Y en la crítica innovadora, al igual que en el amor, sólo es bueno y se vigoriza cuando lo realizamos con otro/a u otros/as. En efecto, innovar es un gran acto de amor y compromiso con el futuro mejor.

Y es precisamente porque reconocemos todos estos obstáculos, que son por lo demás humanos e históricos, es que pensamos que a pesar de lo difícil que resulta cambiar en educación, ello es posible si descubrimos la fuerza y la articulación con los otros, precisamente con aquellos que se benefician humanamente con el cambio y la innovación necesaria para ser más felices.

En relación a nuestro propio aprendizaje académico, el trabajar durante 16 años en la docencia universitaria postgradual en educación, impartiendo un curso de "innovación y cambio en la educación y el currículo, en una sociedad compleja" y posteriormente, haber participado como evaluador del "Concurso Anual de Proyectos Sociales Innovadores, de Cepal/Kellogs", nos ha enriquecido intelectualmente mucho y nos ha hecho respetar aún más nuestra profesión docente. En el contexto de este aprendizaje nos surgen tres aspectos conceptuales y operacionales que debieran formar parte de una Teoría del Cambio Educativo en América Latina; en primer lugar, la valorización de la posición epistemológica y social del profesional que se atreve a innovar sus prácticas socio-educativas; en segundo lugar, los ejes culturales que debieran nuclear ese cambio socio-educativo; y, en tercer lugar, los principios pedagógicos y curriculares sobre los cuales debieran formarse, o perfeccionarse, o reflexionar los educadores latinoamericanos que aspiran a innovar sus prácticas educativas.

Naturalmente el desarrollo de estos componentes escapa a las posibilidades gráficas de este artículo, así que aquí sólo mostraremos los titulares que, sin duda, constituirán el contenido principal del libro "Un camino que encuentra su rumbo: innovaciones pedagógicas y curriculares de la educación latinoamericana", que se encuentra en su fase final de edición.

## I. La valorización de la profesionalidad epistemológica y educacional del educador:

- La necesidad que él/ella asuma su condición y situación profesional.
- La urgencia de saber practicar la no neutralidad política, social y cultural de su acción pedagógica. Siempre el conocimiento y la acción formativa se desarrolla a favor de alguien y de algo, y en contra de alguien y de algo.
- La capacidad de mostrar cotidianamente su compromiso con el aprendizaje de sus alumnos, estimulando y reconociendo socialmente en el aula los progresos que alcanzan sus estudiantes en los diversos ámbitos de su formación.
- La habilidad para buscar permanentemente el diálogo con sus pares, procurando intercambio de experiencias y conocimientos pedagógicos y de referentes para ampliar su dominio disciplinario.
- La competencia para participar de su organización gremial, reivindicando y luchando por mejores condiciones del desarrollo profesional docente.
- El desarrollar su actitud de responder o buscar conjuntamente la respuesta ante el requerimiento de sus alumnos, argumentando o ejemplificando en sus propias opciones de vida social o mostrando, desde su experiencia humana, la manera como él/ella ha buscado las soluciones a los problemas que más limiten las posibilidades de desarrollo humano de sus alumnos y de él, en cuanto profesional de la formación.
- El buscar el diálogo colaborativo con las familias de sus alumnos, no sólo para comprenderlos mejor sino que para ayudarlos a su aprendizaje cada vez más significativo.
- En fin, tener la actitud y el coraje para participar propositivamente en la gestión democrática de su institución escolar y organizar las actividades en el aula como un encuentro de personas en formación.

Tal vez el tema que aquí proponemos, por estar aún en discusión y no tener una interpretación unívoca, es una problemática que despierta una amplia controversia; sin embargo, por la importancia que él tiene, debiéramos estar de acuerdo en que: **no habrá ningún mejoramiento de la calidad de la educación pública en América Latina, ni tampoco la posibilidad de innovaciones pedagógicas y curriculares que perduren en el tiempo y en la institución educativa latinoamericanas, sin la profesionalidad formativa de sus educadores.**

## II. Los nuevos ejes culturales de la educación para el cambio:

- a) La importancia de la epistemología del cuerpo. El cuerpo humano y el comunitario constituyen la motricidad del sujeto latinoamericano; no sabemos expresar la oralidad sin el énfasis de la expresión gestual. Sin embargo, todavía martirizamos a niños/as en las actuales condiciones materiales en que se desarrolla el movimiento educativo: el espacio estático, el mirarse las nuca, el estar siempre enfrentados al docente y al manejo que él o ella hace de los recursos didácticos o educativos.
- b) La importancia de la afectividad en las relaciones cognoscitivas y pedagógicas. El aprendizaje es sólo posible en la emocionalidad de la motivación y el interés del educando por conocer. Sin embargo, continuamos en un paradigma pedagógico en que el educando debe aprender aquello que le enseña el profesor, incluso aquello que niega el mundo de su vida o que le niega su existencia cotidiana, particularmente en la lógica del lenguaje y del razonamiento de su entorno.
- c) La necesidad de la inclusión de lo diverso y la valoración de lo intercultural. Vivimos en lo diverso y en lo multicultural, no sólo en el lenguaje y en todo tipo de representaciones simbólicas, sino que en la convivencia social comunitaria: la existencia de género, el juego de códigos diversos, las expresiones genéticas sociales, lo étnico, lo musical, la dramaturgia de lo cotidiano, son manifestaciones de lo diverso de la realidad que debe incluirse en la escuela. Sin embargo, continuamos con evaluaciones homogeni-

zantes, con desempeños mínimos y estandarizados, es decir, todo lo que excluye al educando.

- d) La pertinencia ética y estética epocal y generacional en la formación valórica de los educandos. Vivimos la individualidad como una forma de segmentar la existencia social de lo propiamente cultural y humano; la competencia entre iguales es la negación de todo lo que es el desarrollo humano; lo humano es lo propio de lo solidario, de lo complementario, de la reciprocidad y la colaboración natural entre pares. La vida son estos valores y ellos están ausentes de la acción educativa actual.
- e) La articulación del desarrollo local con la política pública nacional, constituye la base política de las democracias participativas; ciudadanos sin acción política en lo que concierne sus vidas cotidianas, en los espacios y territorios económico-productivos y socio-institucionales donde éstas se dan o se instalan, es desmaterializar la escuela y vaciarla de su contenido social.
- f) Lo anterior son los antecedentes que permiten organizar en el currículo la intervención sistémica del conocimiento científico y cultural de la historia universal y los procesos de formación de la capacidad crítica, la creatividad, el emprendimiento, la resolución de problemas, la construcción de mundos nuevos, en cada ámbito de la acción humana. De aquí la necesidad de articular en el currículo lo programado oficialmente y lo emergente de la vida cotidiana de los educandos. Hay que generar comunidades interactivas escolares donde cada actor pone su especificidad en el progreso del aprendizaje.

### III. La formación inicial y continua de los educadores:

- a) Una formación y perfeccionamiento del profesional que se centre en la ocurrencia de la escuela: ella es el único dato de realidad que nos hace conocer lo pedagógico, la didáctica de lo específico del conocimiento científico y cultural, las teorías del aprendizaje, el diseño y el desarrollo del currículo, la evaluación y el apoyo al crecimiento progresivo del conocimiento, la gestión de los procesos formativos y administrativos, entre otras variables.
- b) Una formación y perfeccionamiento que siempre refiera al contexto o entorno del proceso enseñanza/aprendizaje. Ningún aprendizaje es significativo sin entender el pretexto, el contexto y el texto mismo del contenido curricular. Contextualizar es la acción profesional por excelencia del educador innovador.
- c) Una formación y un perfeccionamiento centrado en la reflexión crítica y en la capacidad investigativa del sujeto en formación. No hay innovación sin crítica a lo que existe y a lo que hacemos, pero tampoco hay crítica sin actuar transformativamente sobre lo que existe y lo que hacemos. Crítica e innovación son dimensiones de una misma acción: educar.
- d) En fin, una formación y un perfeccionamiento en que aprendemos a ser felices educando y que enseñamos felicidad en el educando cuando ellos aprenden de nuestras intervenciones pedagógicas y las superan en sus aplicaciones críticas e innovadoras.

### BIBLIOGRAFÍA

**CABRERA, A.** (2009). "Proyecto innovador en la gestión educativa en zonas rurales de El Salvador: Educación con la Participación de la Comunidad (Educo). Monografía presentada en el Segundo Semestre 2007, en el Curso "Innovación y Cambio en la Educación, en una Sociedad Compleja", Facultad de Educación, PUCCH, Chile.

**CHIQUILIN CUBAS, J.** (2009). "Anticipémonos al futuro resolviendo nuestros problemas ahora. Alcaldes Escolares en el Departamento de Jaén, Perú. Monografía presentada en el Primer Semestre 2007, en el Curso "Innovación y Cambio en la Educación, en una Sociedad

Compleja", Facultad de Educación, PUCCH, Chile.

**ESCUDERO RUBÍ, F.** (2009). "LA ESCUELA SE LLENA DE libros gigantes: Desarrollo de un proyecto de innovación en el área de alfabetización inicial y aprendizaje del lenguaje escrito, en los ciclos de preescolar y primer nivel básico del Colegio Almenar del Maipo, Comuna de Puente Alto, Santiago de Chile. Monografía presentada en el Primer Semestre 2007, en el Curso "Innovación y Cambio en la Educación, en una Sociedad Compleja", Facultad de Educación, PUCCH, Chile.

**FERNÁNDEZ, P. y ROSALES, C.** (2009). Abre tu mente a la ciencia. Trabajando habilidades científicas en alumnos de Cuarto y Quinto Básicos. Colegio Lo Prado, Santiago, Chile.

**FREIRE, P.** (1997). Pedagogía de la Autonomía. Siglo XXI Editores S.A., México.

**GODOY, L.** (2009). "Formación Inicial de Educadores Diferenciales, desde una perspectiva crítica. Universidad de Playa Ancha, sede San Felipe". Experiencia presentada por su coordinadora en: "Encuentro de Formación Inicial de Profesores en la Quinta Región, Chile". Universidad Católica de Valparaíso, octubre de 2008.

**GUARDO SERRANO, H.** (2009). "Comité de resolución de conflictos escolares de la Escuela Normal Superior Montes de María, de Bolívar, Colombia. Proyecto presentado al Concurso 2008 de Innovaciones Sociales en América Latina y El Caribe, Cepal/Fundación Kellogs.

**HABERMAS, J.** (1978). Teoría de la Acción Comunicativa. TAURUS S.A., Buenos Aires, Argentina.

**LANDER, E.** Compilador (2005). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Clacso libros, Buenos Aires, Argentina.

**LASALA, M.** (2009). "Nuestras Huellas: Una experiencia de construcción del aprendizaje desde la escuela tradicional hacia la interculturalidad". Tilcara-Jujuy-Argentina. Proyecto presentado al Concurso 2008 de Innovaciones Sociales en América Latina y El Caribe, Cepal/Fundación Kellogs.

**PEREIRA CAMPOS, G.** (2007). "Pré-vestibular comunitario profesor Muniz Sodré, em Duque de Caxias". Proyecto presentado al Concurso 2009 de Innovaciones Sociales en América Latina y El Caribe, Cepal/Fundación Kellogs.

**PINTO CONTRERAS, R.** (2008). El Currículo Crítico. Una Pedagogía Transformativa para la educación latinoamericana. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

**PINTO CONTRERAS, R.** (2010). Un camino que encuentra su rumbo: Innovaciones Pedagógicas y Curriculares en la Educación Latinoamericana. ILAES/UMCE y LOM Ediciones, Santiago, Chile. (En prensa).

**QUIRÓS FERNÁNDEZ, M.B.** (2009). "Integración de la asignatura inglés en la Unidad Educativa Villa Universidad Gabriela Mistral, en la comuna de Lo Prado, Santiago – Chile. Monografía presentada en el Primer Semestre 2008, en el Curso "Innovación y Cambio en la Educación, en una Sociedad Compleja", Facultad de Educación, PUCCH, Chile.

**SILVA NASCIMENTO, M.A. y SATURNINO LIMA, J.R.** (2009). "Recriando e criando lendas e mitos na Santa Luz, da Bahía". Proyecto presentado al Concurso 2008 de Innovaciones Sociales en América Latina y El Caribe, Cepal/Fundación Kellogs.

**VEGA SEPÚLVEDA, A.M.** (2009). "Experiencia: Taller danza integradora para adultos con discapacidad visual / 2006 – 2009". Monografía presentada en el Segundo Semestre 2009, en el Curso "Innovación y Cambio en la Educación, en una Sociedad Compleja", Facultad de Educación, PUCCH, Chile.

**VON KAULL, A.** (2008). "Segunda posibilidad para personas recluidas en Cárceles de la Provincia de Buenos Aires". Proyecto presentado al Concurso 2008 de Innovaciones Sociales en América Latina y El Caribe, Cepal/Fundación Kellogs.

**ZEMELMAN, H.** (1998). Sujeto, existencia y potencia. Anthropos Ediciones, Barcelona, España.

**ZEMELMAN, H.** (2005). Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Anthropos Editorial, Barcelona (España).