



Fotografía: Enriqueta Flores Guevara y Lon Brehmer.

¿Proyectos innovadores o inventiva educativa? Reflexiones sobre una experiencia en Michoacán

Jesús Michel Cuen

Consultor independiente | México
michelcuen@gmail.com

Introducción

Entre decir que en cualquier contexto los niños y jóvenes pueden aprender lo esencial de la enseñanza escolar, y afirmar, por otro lado, que cualquier contexto (incluida la escuela) es lugar y tiempo de aprendizaje para los niños y jóvenes que lo habitan, la diferencia es enorme; la actividad educativa, y desde luego la innovación, no tienen el mismo sentido en una y en otra afirmación.

En Michoacán, un estado de la República Mexicana, era necesario mirar las dinámicas de deshilachamiento social, territorial y mental durante el taller inicial sobre procesos innovadores que el Programa de Escuelas de Calidad (PEC),¹ convocó en noviembre del 2013. En virtud de muchos años de experiencia, y de su cercanía con multitud de docentes michoacanos, la maestra Juanita Estrada y el

maestro Jorge Ramos —entonces coordinadores del PEC— propusieron a docentes de distintas escuelas, de los diversos niveles de educación básica (de preescolar a secundaria), ubicadas en las diferentes regiones del estado, una serie de talleres en el CREFAL para realizar una sistematización de los proyectos innovadores del ciclo 2013-2014 y dar paso a nuevos proyectos que tuvieran mayor fuerza en sus rasgos de innovación. Quien escribe este artículo fue invitado por Juanita, Jorge y por el CREFAL para coordinar los talleres y el trabajo que, entre taller y taller, realizamos en la plataforma de ese Centro. Unos sesenta maestros, la mayoría directores, participaron en el proceso. Por parte del CREFAL, Guadalupe Miranda estuvo presente y participó en la lectura y valoración de proyectos.

Durante los once meses del proceso hicimos cinco talleres. La plataforma fue diseñada para que después de cada taller los maestros participaran compartiendo y comentando escritos acerca de: 1) las transformaciones recientes de la relación entre contextos y prácticas educativas; 2) lo hecho en sus proyectos innovadores, que estaban en marcha, y sobre nuevas posibilidades innovadoras. Tales eran los espacios de trabajo en esa plataforma. Importa decir que debido a la sobrecarga de trabajo administrativo que implica la función directiva de la mayoría de los participantes, la comunicación en la plataforma no fluyó como esperábamos.

Un poco narrativo, un tanto analítico, el texto que sigue es memoria y reflexión acerca del proceso vivido, *un proceso que giró en torno al desencadenamiento de posibilidades innovadoras desde la relación entre práctica educativa y contextos de abandono y deterioro*. A lo largo de los meses del proyecto los maestros escribieron mucho, pero dada la extensión de este artículo, me limitaré a retomar algunos casos; elegí aquellos que expresan mejor las miradas que nos permitieron ampliar el panorama para asumir la realidad social y valorar la capacidad de inventiva que surge, se renueva o persiste en muchos sectores de Michoacán, sobre todo entre niños, niñas y jóvenes.

La idea de innovación —como muchas otras— no traza un campo unívoco, homogéneo y cerrado. Pero,

como hoy ocurre en muchas cosas, se insiste en la innovación y en la necesidad de trabajar para uniformar lo que, desde los ámbitos técnico y empresarial, se reconoce como tal: lo que disminuye costos, lo que acelera procesos, lo que desplaza la siempre insegura intervención humana y, con seguir determinados pasos, asegura resultados o ganancias cuantificables. Es una manera de controlar lo "nuevo" y al innovador. Pero no fue éste nuestro propósito.

Tampoco nos propusimos hallar modelos fácilmente reproducibles. Más bien queríamos dispositivos singulares, capaces de contagiar e inspirar otras singularidades. Importa decir que cuando un programa educativo tiende a prescindir del contexto para formularse, y después se pide que se adapte a la realidad en la que se aplicará, se generan contradicciones entre quienes juegan el rol de especialistas y quienes trabajan a ras de suelo. Cuando, en cambio, se parte del contexto —y se considera su carácter educativo— la práctica docente puede desdoblarse como práctica de investigación y teorización, y como práctica operativa que se entrelazan desde una perspectiva distinta a la del modelo y su aplicación.

Primer componente del proceso: reconocer lo que pasa y lo que nos pasa

Cuando innovar —la acción de innovar— está ocurriendo o va a ocurrir, y cuando eso sucede en el mexicano estado de Michoacán, lo primero que hay que estudiar son los procesos que han estado modificando vertiginosamente, y de manera conjunta, la realidad territorial, la condición de sus habitantes, y el medio social y cultural que articula esa condición con la diversidad territorial. Se trata de un estado con gran riqueza en ecosistemas y culturas ancestrales que, sobre todo en las dos últimas décadas, ha sido afectado por fenómenos de violencia, movilidad poblacional debida a la inseguridad, pérdida de raíces y miseria, con escasas posibilidades de un porvenir distinto. En un lugar de ese estado, y durante varias semanas, una pequeña persigue a Soco, su maestra, y le insiste en que hay que leer un cuento que se llama "El Maromero": ¿qué es lo nuevo que esa

niña trae con tal insistencia? O ¿qué novedad puede surgir para Soco, esa educadora que se apasiona con la lectura de cuentos, que invita a los papás a las sesiones, y que sueña con que esos niños hagan sus propios cuentos y los representen a cielo abierto?

“Hacer de la educación una relación en la que los niños se forman como seres imprescindibles”, escribe esa maestra. Lo innovador, entonces, puede expresarse al producir un proceso, acto y relación que se centran en inventar, dentro del sentido de educar, y para la creación de nuevas posibilidades. No es asunto menor enunciar la formación de seres imprescindibles cuando se trata de Michoacán, ese conjunto de zonas abandonadas, de existencias desechadas, destinadas a la miseria y la violencia, y de movilidad poblacional en busca de un lugar seguro para habitar, de una confianza básica en sí mismo y en el otro.

Las primeras miradas y diálogos nos mostraban, en resumen, una desterritorialización brutal en los últimos años cuyo signo es la *fragmentación* de lo que estaba articulado. Era éste un rasgo común de la realidad social/escolar: fragmentos a la deriva que, con más o menos intensidad, caracterizan los contextos de las escuelas que participaron o, mucho mejor, la confusión entre el adentro y el afuera de las escuelas. Pero hay que precisar cada fragmentación en el ámbito educativo —lo que cada vez implica para la práctica educativa— cuando esa fragmentación ya no pertenece solamente a un afuera incierto, que hasta hace algunos años se podía observar desde las certidumbres y seguridad del recinto escolar y los equipos docentes. Se trata de un *trabajo analítico* que requiere construir o hallar categorías propias y un espacio de distanciamiento para formular los problemas, para mirar lo que nos pasa con lo que pasa.

El hambre, la desnutrición y la “comida chatarra” hacen estragos en el ambiente educativo. También los efectos de la inseguridad territorial implican rasgos a largo plazo en niños, jóvenes, familias y entornos sociales, signos que se expresan en los procesos de aprendizaje escolar. Miseria y deterioro ambiental, como ámbitos de la práctica del vivir y de la convivencia, difícilmente resultan congruentes con programas que conciben el espacio escolar como lugar

aséptico, neutral, uniforme, en el que bastaría con realizar adaptaciones que contextualicen lo que se propone en los programas.

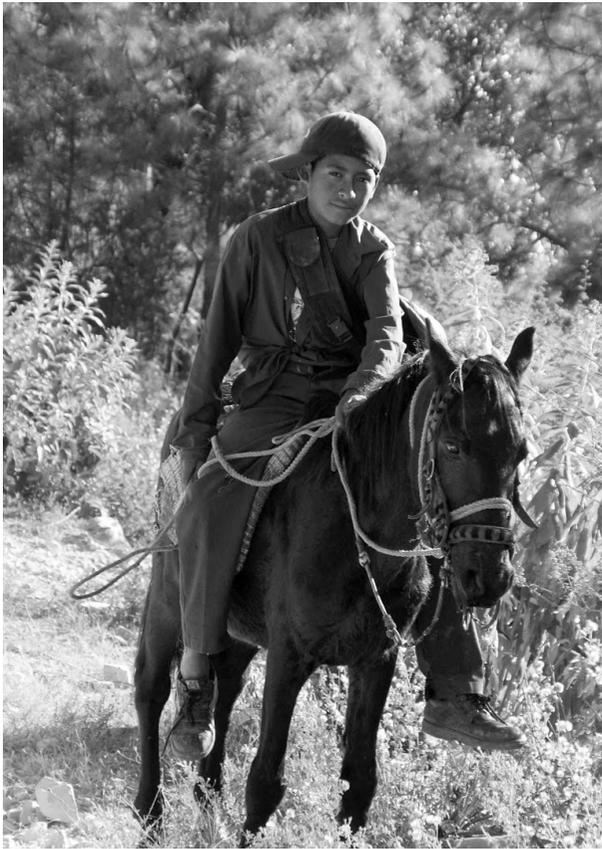
En otro lugar, en uno de los todavía bellos rincones de Michoacán, pero también sujeto a dinámicas de abandono y miseria, de erosión ambiental, un grupo de niños le plantea a su maestra Tere una serie de preguntas, hipótesis e interpretaciones que tienen que ver con el campo científico. Los niños tienen sus propias teorías y ella siente la necesidad de tomar en serio lo que le plantean esos pobladores de un entorno en vías de convertirse en zona de deshechos.

Los textos que los maestros compartieron en la plataforma son relatos simples, hechos de narrativas locales entre historias devastadoras, pero que entretejen relaciones conductoras de nuevas posibilidades si, al tiempo que se intensifican las relaciones educativas, se busca ir más allá, de signo en signo, hacia recomposiciones que instauran nuevas circulaciones sociales, territoriales y mentales.

Segundo componente del proceso: buscar y tener ideas

Un texto de Carlos Calvo, “Los procesos educativos y la emergencia de complejidades caóticas y autoorganizadas”, bien leído y meditado por los maestros, nos fue de gran utilidad para vislumbrar puentes entre fragmentos a la deriva. Importa tal cuestión puesto que los *esfuerzos innovadores reales y activos* se movían en esa dirección, es decir, hacia articular de nuevas maneras lo desarticulado; tomar en cuenta las necesidades imperiosas y urgentes; conectar procesos que subsisten sin atención y en el abandono; generar relaciones posibles en vez de persistir haciendo como si la destrucción de antiguas relaciones sólo fuera un paréntesis a la marcha normal de las cosas que, tarde o temprano, se reanudarán por decreto.

Situarse en tal encrucijada iba siendo una condición. Equivale a resituar la propia práctica educativa como servicio a la vida sabiendo que la vida contiene su propio potencial innovador y que el educador puede, desde una relación auténtica, discernir sus signos junto con el otro —alumno/a, padre/madre



Fotografía: Enriqueta Flores Guevara y Lon Brehmer.

de familia, compañero/a— promover sus fuerzas, acercarle recursos. Toda innovación pasa por el tar-tamudeo, por un balbuceo, recorre a gatas el piso antes de ponerse en pie para ensayar nuevos equilibrios y crear esos puentes o conexiones entre realidades fragmentarias y a la deriva.

Y desde tal perspectiva, veíamos que no sólo no conviene esa orientación que mezcla lugares de abandono y deterioro con deseos de recursos tecnológicos para dar la sensación de modernización (computadoras, aulas de medios, aprendizaje en el uso de las tecnologías mediáticas). Tampoco nos contentábamos con las soluciones que se han propuesto para resolver las problemáticas que han sido identificadas como indicadores para definir a la situación michoacana como “en grave rezago educativo”, ya que esta manera de entender la escuela da pie a una estrategia que aspira a que se conserve ocupada en sus propios rasgos, centrada en sí misma, en lo mismo, y de modo cada vez más acelerado. Más bien, quienes quieren enseñar a leer o desean introducir tecnologías de

la comunicación en la escuela, ante todo requieren aprender a leer los signos inscritos en sus lectores potenciales y en los contextos que habitan, y a comunicarse con ellos. Diseñar puentes, elaborar dispositivos, diagramar nuevas conexiones, todo para renovar los sentidos de las relaciones educativas en el presente, en los lugares concretos y en los agentes e instancias que participan en esas relaciones.

Los talleres y el trabajo en la plataforma, como tiempos y lugares para detenerse, para reflexionar y conversar, no seguía un “manual para innovar en seis sesiones”, sino que se construía sobre el movimiento que realmente existe en distintos lugares y en los docentes que ahí trabajan, que mueve a la niñez y juventud en sus aprendizajes, para peores y mejores cosas. Es ahí donde la inventiva tiende a ocurrir y a pasar desapercibida. Llega a suceder cada vez que un educador se embarca en la creación de un espacio acogedor del otro, y cuando éste busca hacerse un territorio de existencia —aunque sea mínimo— que abarque, articule y proyecte lo que lo habita.

La inventiva educativa se da más de lo que creemos pero nos distrae una idea de innovación hecha para apartarnos de los procesos de su creación, para juzgar esos procesos o para traducirlos en el modelo, la mercadotecnia, que hoy goza del prestigio hecho posible para quien reduce una situación a un esquema mínimo. Imperio de los productos y resultados, pero sin los procesos que les dan sentido y que nutren las culturas y su diversidad para relacionar medios, habitantes, lenguas, modos de ser. Por eso es que tampoco es asunto menor darse un tiempo y un espacio para detenerse en un mundo cada vez más dispuesto para la aceleración.

Había que seguir los movimientos: el de la niña y el cuento; el del grupo y su inquisición científica, pero también otros, como el que hace necesario que una escuela atienda la alimentación de los niños y niñas; la urgencia de renovar espacios escolares para que en el espacio educativo puedan ensayarse modos de convivencia distintos al de la inseguridad y violencia de una población, o el que se refiere a nuevas maneras de discriminación hacia los llamados “niños o niñas con necesidades especiales”.

Tercer componente: diseñar una práctica operativa

La práctica implica una idea que no abandone el movimiento de los procesos ni haga abstracción de la realidad local. Este fue el siguiente paso: una idea articuladora, como una acción, un espacio, un tiempo que reuniera y renovara, que realizara una modificación de la situación inicial de manera tan modesta como fuerte. Tal idea tendría que ser susceptible de ser elaborada como micropolítica que resiste y se aparta de la dinámica de fragmentación. “Transformar mentes, corazones, vidas laceradas, violentadas, poco o nada amadas”, decía Soco. Y es que la niña que quería que se leyera “El Maromero” en el grupo, era una pequeña que había padecido la violencia y que en el espacio grupal abierto para leer y hacer cuentos, encontró una vía de acceso a lo que había vivido, una forma de expresarlo y de elaborarlo, de reencontrarse con un medio de escucha acogedora, en vez de permanecer abatida, aislada, atormentada. Una micropolítica de la recomposición de sí y de la apertura de posibilidades desde el presente frente a la macropolítica de la fatalidad y de la condena a la expectativa permanente de un signo liberador que se espera llegará de fuera y de arriba. Mejor que de innovaciones, búsqueda de grados de autonomía alcanzados.

Y la maestra Tere se puso a estudiar acerca de las preguntas e hipótesis científicas de sus niños. Pero también invitó a un grupo de científicos de la UNAM. Sin temor, aquellos niños hablaban, explicaban, preguntaban. Puede entonces ocurrir una ampliación de ese espacio frente al deterioro ambiental creciente del entorno, si el nuevo ámbito científico escolar también abarca a las familias. Se trataría de ir generando una comunidad capaz de hacerse cargo de la deforestación, del mal uso del agua y del territorio... Y la idea podía ir ganando terreno a medida que creciera la participación y el aprendizaje colectivo. Implicaba un cambio en las relaciones, ir haciendo a un lado el individualismo que sostiene modos de sobrevivir en los que cada quien usa lo que puede y tira lo que ya no usa sin mirar el campo común. Nuevas conexiones a partir de una escucha respetuosa a lo

que plantean los niños, entre lo que escuchan, miran, piensan, sienten, y lo que hacen y ven que se hace en su territorio de vida.

¿En dónde estaba la fuerza de esas ideas? Si bien gérmenes o núcleos pequeños, su presencia trazaba un mediano o largo plazo capaz de moverse en lo central de la situación: *la escuela desbordada y atravesada por dinámicas que no controla y que se le exige dominar desde un lugar en donde sólo puede estar a la defensiva*. Nadie de los que nos encontrábamos en los talleres del CREFAL habíamos imaginado, hace algunos años, realizar actividades educativas en una realidad así, y nuestra formación no nos aportaba los elementos necesarios para ello. Era en los procesos en donde tratábamos de asumir la propia formación para hacernos capaces de responder a necesidades reales articulando condiciones institucionales, sociales, administrativas, personales, etc. Así, en los procesos innovadores hechos a ras de suelo, el educador no está exento de ponerse en juego y de verse en la necesidad de salir de categorías y modos de hacer que le bloquean el acceso a la situación real, o que impiden que los otros se le acerquen en plan de apertura y búsqueda. Tampoco queda eximido de investigar, proponer elementos teóricos o conceptos que sirvan para discernir y, a la vez, para intervenir en la situación.

Perspectivas abiertas

Debido a cambios en la Dirección en el PEC, el proceso no tuvo continuidad. De los 42 proyectos que finalmente entregaron los maestros, consideramos que 30, con más o menos fuerza y/o claridad, tienen una orientación innovadora, es decir, se refieren a una inventiva practicable en las relaciones que constituyen la realidad educativa; son proyectos que pueden modificar la práctica al abrir una vía de enriquecimiento humano y relacional, de recuperación del sentido y valores que renuevan la existencia y convivencia humana. A veces de manera tímida o con fuerza, no siempre bien plasmados en un escrito, tienen en común que dan paso a un movimiento que puede desviarse de la ausencia de alternativas y que abarca situaciones reales,



Fotografía: Enriqueta Flores Guevara y Lon Brehmer.

subjetividades y entornos para abrir una nueva posibilidad, toma de conciencia, convocatoria o comunidad.

Tal es el caso de algunas propuestas que sólo enuncian sin abarcar todos los proyectos: atender nuevos fenómenos de discriminación hacia los niños/as que presentan las llamadas “necesidades especiales” involucrando a diversos agentes educativos (Susy Soto); crear nuevos espacios con perspectivas de convivencia para la paz en la escuela y cuyo referente es la inseguridad y violencia en los espacios públicos (Liz Rivera y Arturo Rodríguez); convertir la necesidad de alimentación en la escuela en fuente de aprendizajes y de creación de una comunidad de aprendizaje (Sara Mora); referir la asesoría pedagógica a la narrativa y creación de un espacio común de aprendizaje y revaloración del educador haciendo posible hablar de y desde la experiencia (Mercedes

Rangel); favorecer el desarrollo de inteligencias múltiples en un preescolar involucrando a diversos agentes educativos (Mayra Ponce). Estas son algunas de las formulaciones de esos proyectos.

Esa geografía oculta de la inventiva de docentes apasionados —construcciones incipientes en terrenos inéditos— también traza problemas más generales y fundamentales: por ejemplo, en un plano ético ¿cómo responsabilizarse de la multitud de situaciones en donde, por la perspectiva local (pobreza, emigración, etc.), el horizonte es de abandono de la escuela, cuando los programas son lineales, progresivos y están hechos para una larga permanencia en la escuela? ¿Cómo hacerse cargo, desde un horizonte ético-político y estético, y en lo que compete a la escuela, de la problemática de abandono escolar de una manera diferente a reprobar alumnos, para

encaminarse a la creación de relaciones posibles desde ellas? En este tipo de cuestiones se pone en juego el sentido de autoridad del docente: en un polo, es quien a fin de cuentas entrega el certificado; en el otro, está presente la necesidad de que el docente recupere el papel necesario de autoridad para propiciar el crecimiento, apoyar la satisfacción de una necesidad y crear el espacio de articulación entre la propia verdad y la verdad del otro en un relato común.

Escritura, diálogo, encuentros y plataforma. En la interacción entre tales elementos se perfilan iniciativas cuyo carácter innovador muchas veces no alcanza a expresarse plenamente en la escritura del docente. El taller propició un espacio y un tiempo de distanciamiento y de posibilidades de conversar sobre la realidad cotidiana y sus cambios dramáticos; momentos de investigación, análisis y escritura que corresponden a las metodologías de la sistematización de la práctica y de la narrativa pedagógica, así como los encuentros con otros que retroalimentan, acompañan, contagian entusiasmo y comparten dificultades. Tales fueron los *elementos del dispositivo para realizar el proceso generador de la inventiva que merece la niñez y juventud* actuales en Michoacán.

Vale la pena dedicar tiempos y esfuerzos a pensar y elaborar iniciativas que enraícen y respondan a realidades como la que atraviesa a la sociedad michoacana. Valdría la pena multiplicar ese tipo de dispositivos: un tiempo de elaboración, uno de poner en marcha la propuesta, tiempos de acompañamiento y de reflexión teórica sobre los problemas que surgen sobre esa marcha. Es de esperarse que el proceso haya tenido la fuerza suficiente como para que muchos maestros participantes persistan en la búsqueda que ya realizaban, y hallen vías para producir las relaciones que esas realidades demandan. Y si la relación que va de la práctica teórica a la práctica operativa no es la de aplicar lo sabido; si la relación de lo operativo a lo teórico no es aportar nuevos datos, sino que cada práctica tiene su riqueza y sus límites, cabe pensar en un tiempo de experimentación y operatividad de lo ya visto y pensado, hasta que cada quien halle nuevos límites como para sentir necesidad de otro tiempo de renovación teórica y analítica mediante nuevos encuentros.

La inventiva también requiere renovar las relaciones que establecemos entre “teóricos” y “prácticos”, su estéril disputa, cuando estamos entre realidades que desbordan a unos y a otros.

Salir de las innovaciones propias de “la movida”² que desplaza las dimensiones propias de la existencia humana en favor del control tecnocrático y sus velocidades es la perspectiva que nos ofrece el acento procesual y el respeto a los tiempos y espacios que demandan los procesos. Implica salir del esquema que Kafka dibuja con Titorelli, ese pintor que, en *El Proceso*, siempre pinta el mismo cuadro. En lo procesual, se trata de recuperar el movimiento humano que corresponde al mundo y sus dimensiones y, por lo mismo, al alma, al principio de automovimiento y de sentidos del mismo. Y en el ámbito docente se trataría de devolver al maestro su producción específica, la que lo aparta de restringirse a distribuir productos elaborados en otra parte, para producir relaciones nuevas con posibilidades de presente y porvenir en la convivencia cotidiana con niños o jóvenes.

Lecturas sugeridas

CALVO, CARLOS (2010), “Los procesos educativos y la emergencia de complejidades caóticas y autoorganizadas”, *Plumilla Educativa*, núm. 7 (diciembre), en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3659329>

Notas

¹ El Programa Escuelas de Calidad (PEC) es un programa gubernamental que busca impulsar el mejoramiento de la gestión educativa para elevar la calidad de la educación en zonas de pobreza: desde aspectos como la construcción hasta cuestiones que logren mejores aprendizajes, las escuelas que participan pueden lograr financiamiento a sus proyectos o apoyo y asesorías diversas. Se puede consultar la página del PEC, en: <http://basica.sep.gob.mx/pec/>

² En *La inseguridad del territorio* (1990, ed. La Marca, Buenos Aires), el escritor francés Paul Virilio opone “la movida”, o movilidad producida por el entorno tecnosocial y sus prótesis (estar en cualquier lado sin movernos de lugar gracias a los nuevos instrumentos tecnológicos) con el movimiento humano por el que habitamos la Tierra y nos ponemos en relación con otros para construir esa habitación.