

## Tras el camino perdido de las experiencias educativas<sup>22</sup>

Adriana de la Rosa Alzate  
Profesora del Departamento de Lenguaje  
Universidad Autónoma de Occidente

Alicia cumplió todas estas instrucciones, y explicó lo mejor que pudo que se había extraviado en su camino.  
—No sé qué quieres decir con eso de tu camino —dijo la Reina—; todos los caminos que hay aquí me pertenecen  
(A través del espejo y lo que Alicia encontró allí)<sup>23</sup>.

El diálogo anterior entre Alicia y la reina de corazones bien puede representar un diálogo entre los maestros y las distintas instancias que hoy tienen injerencia en la escuela. La profusión de discursos sobre el deber ser, que prometen reformar la educación, que dictaminan lo que debe hacerse, son tantos, tan dispares, tan confusos, que la expresión “había perdido su camino” se puede aplicar a la figura del maestro y a lo que es la escuela hoy, e igualmente, por qué no, a los investigadores. Así mismo, la respuesta de la reina, que inicialmente parece absurda, lleva a preguntarse si existe un dueño para los caminos de la escuela y del maestro, otra inquietud es si los maestros son dueños, o están dispuestos a serlo, a trazar sus propios caminos.

Se suele hablar con total naturalidad de experiencias innovadoras; proliferan en documentos oficiales términos que definen e identifican las propuestas que llevan a cabo los maestros, que se consideran dignas de resaltar: experiencias significativas, experiencias transformadoras, innovaciones educativas, etc.; pareciera, entonces, que hay un acuerdo total en lo que ellas son.

En este texto nos interrogamos por su sentido y, además, por la razón por la que vale la pena aclarar qué es aquello que tiene valor para los maestros. ¿Qué diferencia habrá entre lo que tiene valor para los maestros y lo que tiene valor en las normas oficiales? Nuestra intención es que este rastreo conduzca a la formulación de preguntas potentes desde las cuales interrogar el alud de informaciones sobre el tema, abordarlas desde otro ángulo, desde una noción educativa de experiencia.

---

22 Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación “Sistematización de experiencias significativas mediadas por TIC”, el cual forma parte del programa de investigación realizado por el CIER SUR: “Contexto escolar, TIC y cambio educativo”. Investigación financiada por Colciencias con el contrato No. 0655-2013, en la que participaron los profesores Claudia Roldán, Gloria Rincón Bonilla, Jorge Caicedo, Jesús David Cardona, Andrés Felipe Gallego, Lina Andrea Reyes, Daniela Muñoz, Juan Camilo Zúñiga y Carmen Elena Yela. El capítulo recoge algunas de las discusiones que se realizaron en el marco del seminario “Formación docente y experiencia”, dirigido por el profesor Alberto Martínez Boom, que se llevó a cabo entre enero y diciembre del 2015.  
23 Este fragmento se tomó de: Arboleda, D. (2015). Los caminos de Wonderland. Revista Babar. Recuperado de <http://revistababar.com/wp/los-caminos-de-wonderland/>.

El interés por entender lo que es una experiencia significativa se inscribe en una investigación realizada entre los años 2014 y 2015, en el marco de un programa auspiciado por el Ministerio de Educación: "Construyendo capacidades de educación con el uso de TIC", sobre el que volveremos más adelante.

En este estudio, se reconstruyó la experiencia de un grupo de maestros, en tres colegios públicos, dos en la ciudad de Cali y uno en Yumbo, aunque en este texto nos centraremos en la experiencia de los colegios ubicados en la ciudad de Cali. El propósito sería entender cuál es la finalidad de destacar algunas prácticas de los maestros y de las instituciones, develar a qué propósitos sirven; de lo que se trata es de ¿cómo dar sentido a la multitud de discursos que asedian a los maestros y a los investigadores? ¿Qué es lo que designan estos términos? ¿Desde dónde interrogar esta abrumadora cantidad de información?

## Breve preámbulo - permiso para la digresión

En este proceso de indagación nos apoyaremos en Lord Chandos, un personaje creado por Hoffmannsthal (ciertamente, no tiene un nombre glamoroso); este escritor, en una carta que dirige a Francis Bacon, describe una extraña enfermedad que lo aqueja: él podía degustar las palabras, probar cada una y sentía cómo algunas de ellas "se me descomponían en la boca igual que hongos podridos". Larrosa explica que el mal de este personaje "no es decir lo que piensa (ese es el problema banal de la libertad de expresión, de la 'opinionitis' generalizada, de la charlatanería y del bullicio universales, el problema, en definitiva, de los deslenguados), sino algo mucho más aterrador: pensar lo que dice. O, dicho de otro modo, sentir que puede estar presente en lo que dice" (Von Hoffmannsthal, 2008, citado por Larrosa, 2010, p. 93).

Procederemos parcialmente a la manera de Lord Chandos, decimos parcialmente porque, mientras él se sume en un mutismo profundo y se niega a escribir por más de dos años –lo que puede parecer una reacción exagerada (ya quisiéramos hacer algo así)–, pretendemos mirar con cautela ciertos términos que circulan en los discursos oficiales.

Nuestro propósito es, como enfatiza Larrosa (2010), *sentir que se puede estar presente en lo que se dice*. Hay que advertir que no es una tarea sencilla imitar el poder de este personaje para determinar el grado de contaminación de términos que aluden a lo que hacen los maestros, aunque ¿cómo dudar de las buenas intenciones de las metas del discurso oficial, de alcanzar una buena educación para jóvenes y niños? ¿Cómo dudar de las políticas que se ponen en práctica para su consecución?

El recorrido que seguiremos pasa por hacer varias aproximaciones sobre cómo se llegó a las escuelas y a los maestros; para esto, nos apoyaremos en un análisis por planos que funcionan a manera de *zoom cartográfico* (Martínez Boom, 2007), con el fin de construir un panorama más organizado. En este modo de proceder se encuentran tres planos: el plano del sistema, el plano de las instituciones y el plano del maestro. Se aclara que no son secuenciales ni articulados, cada uno tendrá su propia velocidad, ritmo, tiempo y dinámica; la manera como se pueden articular, se encuentran o se repelen, es parte de los problemas que deberán resolverse (Martínez Boom, 2007).

En este documento hay también una vocinglería, en la que está la voz oficial, las muchas voces de la filosofía, nuestras voces como investigadores, las de los maestros, los coordinadores y las de los estudiantes. En este tránsito seleccionamos algunos lentes desde los cuales interrogar la experiencia de un grupo de maestros con una emisora escolar que ha funcionado durante diez años.

## **Los planos: lo que nos llevó hasta este recodo del camino**

Históricamente, se señala que el plano del sistema educativo no ha existido siempre. Este cobra fuerza a partir de la década de los cincuenta en los países de América Latina, cuando la educación dejó de ser un tema exclusivamente de orden interno, un asunto de los Estados nación y se convirtió en un objeto de discusión, de toma de decisiones en las cumbres y reuniones internacionales (Martínez Boom, Noguera & Castro, 2003; Zambrano, 2012).

El plano del sistema se referirá a las políticas educativas que se caracterizan por los indicadores, por la eficiencia y la eficacia, se centra en las cifras, en las estadísticas, la llamada búsqueda de la calidad, que se repite, incesantemente, en buena parte de los documentos oficiales, con las que se busca cumplir las metas establecidas, generalmente, por otros organismos (OCDE, Banco Mundial y Unesco): "Pero hay otro plano que se cruza con ese, que es el que llamamos el plano de los bordes, en el cual hablamos de la escuela, pero no en tanto que sistema y como estructura para su funcionamiento, por ello tiene una espacialidad y una temporalidad distinta. El plano de los bordes puede ser un no-lugar, en tanto no es reconocido" (Martínez Boom, 2007, p. 5).

El plano institucional nos ubicará en la escuela, que tendrá sus propias dinámicas, su componente administrativo de gestión de la educación; no queremos reducir este plano a la mirada simplista que piensa la escuela como mera ejecutora de las demandas del plano del sistema. Finalmente, está el maestro y el estudiante, quienes, en su encuentro en el aula y fuera de ella, también construirán sus propios sentidos. Nos apartamos de la mirada lineal en la que el plano del sistema incide directamente sobre el maestro en el aula, aunque tampoco caeremos en el extremo de desconocer su influencia.

¿Cuál es el aporte de este análisis por planos? Hacer evidente que las lógicas de cada plano buscan propósitos distintos y, en consecuencia, estos permean y determinan lo que se busca al destacar lo que hacen maestros, directivos y estudiantes, etc. Creemos que es importante diferenciar la intencionalidad desde el sistema educativo, desde las instancias que determinan la política educativa, de las intencionalidades de la institución educativa y de los actores inscritos en ella. Cuando se habla de experiencia en forma indistinta, se desconocen los desencuentros que pueden existir entre estos planos. Quisiéramos también enfatizar que diferenciar estos planos lleva a que profesores investigadores piensen en cuál es el sentido de su ejercicio docente, de lo que hacen y las razones por las cuales vale la pena detenerse en recuperar este sentido. Como señala un grupo de profesores de la Universidad Pedagógica: "lo que interesa del análisis por planos son sus posibilidades diferenciadoras, relacionales y problematizadoras" (Martínez Pineda, Calvo, Martínez Boom, Soler & Prada, 2015, p. 31).

## El plano del sistema: el desembarco de los coreanos

Antes de documentar el encuentro con los maestros, en el mes de noviembre del 2013, haremos una contextualización sobre los antecedentes de este trabajo. Las instituciones educativas formaban parte de las 50 escuelas innovadoras en el país que el Ministerio de Educación seleccionó en el año 2013 para promover el uso de las tecnologías en el aula, las que también se denominaron escuelas laboratorio. A la convocatoria se postularon las instituciones presentando información sobre la infraestructura de la que disponían (sala de sistemas, acceso a internet, número de computadores, tabletas, etc.), en forma complementaria se describían las actividades institucionales y de aula que se desarrollaban, en las que las tecnologías tenían un lugar central.

En los documentos oficiales recientes las experiencias se denominan ahora innovaciones educativas con apoyo de TIC, y se destacan porque se afirma que permiten formar a los sujetos para que sean parte de la sociedad del siglo XXI. ¿Qué tan distintas son estas innovaciones de las experiencias significativas y la denominación más reciente de experiencias transformadoras?

Si bien la referencia a la innovación educativa aparece en documentos oficiales desde los años ochenta (Decreto 2647 de 1984), es en el plan de desarrollo 2010-2014 en el que explícitamente la innovación se vincula al uso de tecnologías, las cuales forman parte de lo que dicho plan denomina como proyectos asociados a la competitividad, junto con el aprendizaje del inglés. El impulso a la llamada innovación educativa toma forma en la creación del Sistema Nacional de Innovación Educativa; por ello, desde el 2009, se crea la Oficina de Innovación Educativa con uso de nuevas tecnologías (Decreto 5012), cuyo objetivo es contribuir a la consolidación de competencias para el uso y apropiación pedagógica de las TIC.

Este nuevo componente de la política pública se impulsa desde el año 2009, en el marco del convenio con el gobierno coreano ICT Education Capability Building Project, en el que se presta asesoría al Ministerio de Educación para promover el uso de las tecnologías, a través de cuatro componentes: infraestructura (dotación de equipos, conectividad), formación docente en uso de TIC, producción de contenidos digitales e investigación. El sistema de innovación opera a través de los llamados Centros de Innovación Educativa Regional, que son cinco en el país (Occidente, Centro, Sur, Norte y Oriente), y el Centro de Innovación Educativa Nacional (CIEN) ubicado en Bogotá (MEN, Plan sectorial de Desarrollo 2010-2014).

Este convenio con el Gobierno coreano se respaldó en el Conpes 3507, que abiertamente se denomina el Conpes de los coreanos<sup>24</sup>. En este se hace referencia a la reunión de la Unesco, específicamente a la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información que se realizó en dos momentos, en Ginebra, en el año 2003, y en Túnez, en el año 2005. En estas cumbres "se dictaron los principios bajo los cuales los países miembros se comprometen a desarrollar una política sobre la debida

---

24 "Concepto favorable a la nación para contratar operaciones de crédito público externo hasta por la suma de US 40 millones, o su equivalente en otras monedas, destinadas a financiar parcialmente el programa de fortalecimiento del uso, apropiación y formación de alto nivel en tecnologías de la información y la comunicación para ampliar la cobertura, mejorar la calidad del sistema educativo y fomentar la innovación e investigación para la competitividad". Recuperado de <https://sites.google.com/site/ueictcapability/documentos-referentes>.

inclusión a la sociedad de la información". De modo que los países miembros tienen "el compromiso mundial necesario para promover el acceso de todos los países a la información, el conocimiento y la tecnología de las comunicaciones en favor del desarrollo" (República de Colombia - Conpes 3507, 2008, p. 2).

En el mismo documento se habla de establecer asociaciones entre países desarrollados y en vías de desarrollo "con fines de investigación, transferencia de tecnología, fabricación y utilización de los productos y servicios TIC, son indispensables para la promoción de la creación de capacidad y una participación mundial en la Sociedad de la Información"; adicionalmente, se menciona que Corea recibió un premio de la Unesco por el desarrollo alcanzado en el uso de las TIC en educación (República de Colombia - Conpes 3507, 2008, p. 2).

Lo anterior explica, en parte, que se estableciera el convenio con el Gobierno coreano, como país desarrollado que exhibe indicadores altos en el uso de TIC en educación<sup>25</sup>. Se trata de un empréstito en el que una de sus condiciones es que se contratara a una empresa coreana para dotar a las escuelas innovadoras y a los Centros de Innovación Educativa Regional con los recursos necesarios para producir 33 *coursesware* y 16 000 contenidos digitales en lenguaje, matemáticas y ciencias. El dinero que salió de las arcas del Gobierno coreano ingresa nuevamente a este país a través de la empresa LG (asesora), con, obviamente, los intereses producto del crédito.

Figura 1. Metas del proyecto "Centros de Innovación Educativa"



Fuente: Ministerio de Educación Nacional<sup>26</sup>.

25 En la licitación internacional abierta por el Ministerio de Educación, el valor del contrato con la empresa que instalaría la infraestructura para el funcionamiento de los CIER fue de US\$ 34 586 176. Este valor en el 2014 equivalía a \$ 69 172 352 000. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-319549.html>.

26 Ver: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-317256.html>.

El discurso de la innovación y de la calidad también se encuentra en otros países latinoamericanos. Para citar unos cuantos ejemplos: el programa Enlaces del Gobierno chileno, el programa Ceibal en Uruguay. En el programa de Chile aparece como justificación los mismos términos que se encuentran en las normas colombianas:

Durante las últimas dos décadas, el Ministerio de Educación de Chile ha desarrollado una política llamada Enlaces (links) para aplicar las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en las escuelas. El objetivo de la política ha sido la de mejorar la equidad y la calidad del sistema educativo mediante la creación de una red nacional para apoyar el aprendizaje y desarrollo de competencias TIC en las escuelas (Claro et al., 2013, p. 1).

Estos términos y metas se repiten independientemente del país, de los territorios, de las personas. La educación dejó de ser un asunto de orden nacional y está subordinada a instancias internacionales, las cuales trazan metas y estrategias, en un proceso que se denomina de agenciamiento:

Llamamos agenciamiento a aquellas formas gubernativas que expresan relaciones biopolíticas que el mundo moderno no conoció, porque se ubican más allá del límite del Estado nación. La función del agenciamiento no es ni producir la ley ni fundar la soberanía; busca, en su defecto, cooperar, coordinar, brindar una finalidad deseable para todos, es decir, con capacidad regulativa de la vida [...] los agenciamientos y la función experta deciden, en buena medida, lo que hay que llevar a cabo y el modo de hacerlo. Buena parte de los programas y los proyectos que se impulsan en los países en vías de desarrollo, así como sus metas e indicadores, proceden de esta dinámica y de sus prácticas (Martínez Boom & Orozco, 2010, p. 112).

No se trata de pensar estos cambios como un fenómeno positivo o negativo, pues no es esta la mejor manera para comprenderlos; estos se caracterizan porque son parte de cierta "industria política del aprendizaje", así se entienden desde los intereses que se promueven. Los análisis revelan que son construcciones, de manera más exacta se les llama "ficciones", lo que pone de relieve que a través de estos discursos se construyen mundos, sujetos e ideales de sociedad, aunque hay que resaltar que estos modelos tendrán unos beneficiarios que no son precisamente las mayorías.

Son varias las consecuencias que señala el sociólogo Stephen Ball de esta "industria política", una de ellas es la despolitización, lo que conduce a que los gobiernos aparezcan libres de toda responsabilidad y, en cambio, es el individuo el único responsable de su vida, porque ha de estar preparado para desarrollar las habilidades y competencias que le demanda el mercado laboral y que le permitirán permanecer vinculado; por ello, estará dispuesto a ser un sujeto multiusos, flexible y re-entrenable: "lo que deja a los aprendices en la búsqueda de soluciones individuales para problemas del sistema" (Coffield, 2001, citado por Ball, 2013, p. 71)<sup>27</sup>.

---

27 Esta caracterización del nuevo individuo flexible aparece en el más reciente programa de investigación de Fedesarrollo "Construcción de metodologías comparativas e indicadores para medir el uso de TIC y sus impactos en el salón de clase", en el que se dice: "Estamos en una era de automatización, de constante conectividad, cambio acelerado y flexibilización laboral" (Schwab, 2016, p. 3). Debido a esta transformación, también están cambiando las competencias y habilidades requeridas en la economía del conocimiento. El mercado laboral actual demanda trabajadores con pensamiento crítico, capacidad para la resolución de problemas, interpretación y análisis de información, inteligencia emocional, flexibilidad, adaptación al cambio y trabajo en equipo (Abbott, 2014; WEF, 2015; Greenhill & Martin, 2014; Trilling & Fadel, 2009; Binkley et al., 2012; citados por Martínez & Ramos, 2016, p. 3).

## ¿Qué es esto de la experiencia?

El panorama sobre lo que son las experiencias significativas, o lo que se considera innovador en educación, es abrumador; circulan tantas definiciones sobre lo que son, lo que pueden ser, que no es fácil tener una comprensión cabal de lo que quieren decir. Intentamos en este apartado construir una aproximación de lo que se entiende por experiencia educativa significativa, cuyo significado dependerá de la instancia que lo enuncie (ministerios, organismos, expertos, maestros, etc.) ¿Quién o quiénes determinan que lo que hace un maestro o un grupo de maestros se puede calificar de significativo? ¿Cómo entendemos los maestros qué es lo significativo de lo que hacemos?

Haremos un recorrido sobre cómo se ha definido y concebido la experiencia, las voces oficiales, hasta la conceptualización de algunos autores (Agamben, 2007; Larrosa, 2003, 2010). Se finalizará mostrando qué es lo que la teoría permite concebir y auscultar en relación con lo que ocurre en contextos particulares. Así mismo, aspiramos a establecer qué es lo que esta experiencia interroga también a la teoría.

Empezamos la investigación y revisión teórica por lo que nos parecía que debía ser el principio. Desde la definición del Ministerio de Educación, la que tenía un largo listado del deber ser, son ocho condiciones: desarrollar un aprendizaje significativo; fomentar las competencias; lograr autorreflexión crítica, innovadora; necesidad del contexto; fundamentación teórica y metodológica coherente; generar impacto en la comunidad; mejoramiento continuo de la institución educativa; contribuir a la llamada calidad educativa (portal Colombia Aprende). Se presentan unos criterios que dan lugar a unos niveles, así: nivel aprendiz, practicante, guía y experiencia maestra.

El trabajo en torno a las experiencias significativas data de 1995. Para ser reconocidos ciertos haceres de los maestros, de un grupo de maestros, o de toda una institución, se debían seguir una serie de pasos: en primer lugar, verificar si cumplían con los requisitos establecidos, recopilar información, organizarla y socializarla. Aunque esta iniciativa parte de mediados de la década de los noventa, se relanza en el 2003, en el marco de los planes de mejoramiento de las instituciones educativas, y se plantea como fuente de aprendizaje para los docentes. Las experiencias se registran y se publican en el portal Colombia Aprende, y se socializan en los foros educativos que comprenden distintos ámbitos: local, municipal, departamental y nacional.

De la descripción anterior, la identificación y el seguimiento de las experiencias significativas se justifica porque generan cambios institucionales. Esta es una meta que aparece frecuentemente en muchos de los documentos oficiales (derechos básicos de aprendizaje, excelencia educativa, competencias TIC para el desarrollo profesional docente). La escuela debe cambiar. Un análisis somero llevaría a preguntar: ¿cambiar qué?, ¿para qué? No es claro entonces qué clase de cambios se esperan.

Nos detendremos en una característica que se enuncia y es el hecho de que se hable de una práctica concreta; vista así, ella está inscrita en un contexto determinado, en una institución concreta, con unos modos de hacer específicos, con unos maestros que tienen unas historias y trayectorias concretas. Por tanto, no se entiende que el

mismo documento en el que se caracterizan las experiencias plantea que estas deben ser replicables: "logra que otras instituciones la ajusten, la adapten y la repliquen. Es posible que logre un reconocimiento e influencia en otros ámbitos distintos al de su origen" (MEN, 2009, p. 35). En esta misma línea, otros autores también señalan la contradicción:

Estas precisiones permiten afirmar que las experiencias pedagógicas son singulares, y esta distinción establece distancias con las llamadas "innovaciones educativas" o "experiencias significativas" que buscan replicarse masivamente en otros contextos y con otros actores, como si estos fuesen idénticos. Si bien su reconocimiento y difusión es relevante y válido, el asunto es que no se pueden masificar como si fuesen recetarios, porque los sujetos de la experiencia y sus circunstancias son diversas. En la circulación de las experiencias, puede hablarse de ampliación de sus usos y sentidos o de reterritorializaciones (Martínez Pineda et al., 2015, p. 65).

Esta naturaleza de las experiencias de ser irrepetibles puede desanimar a quienes creen (incluido el Ministerio de Educación) que el valor más importante es que se replique a otros maestros e instituciones, de lo que se deriva la pregunta lógica: si no se puede transferir, ¿cuál es entonces su valor? La respuesta es que su valor reside, justamente, en el carácter de singular; además, es valioso el hecho de que ocurra en un medio en el que proliferan tantas críticas sobre la escuela y sobre lo que hacen los maestros. Por cierto, resulta sospechoso este unanimismo en torno a la crisis de la escuela. Mostrar las búsquedas y los aciertos de los maestros, ya es por sí solo un ejercicio que contribuye a la recuperación de su quehacer, a crear comunidad, a mantener la esperanza. No se trata de que otros hagan lo mismo, sino de que los maestros se permitan recorrer y encontrar su propio camino para hacer que su práctica sea gratificante para sí y para sus estudiantes.

Recientemente, el Ministerio de Educación habla de experiencias transformadoras, en el marco de la expedición del llamado índice sintético de calidad (ISCE), que pretende dar cuenta de la excelencia educativa. Esta es la nueva herramienta de evaluación, cuyo propósito es que las instituciones establezcan cómo se encuentran y cuáles son las metas que se deben plantear y a dónde "quieren llegar". Como lo plantea el documento: "Afirmar que queremos elevar la calidad educativa es fácil de decir. Sin embargo, es indispensable saber en dónde estamos, a dónde queremos llegar y cómo lo vamos a conseguir" (Ministerio de Educación Nacional, s. f., p. 1).

El índice se construye a partir de cuatro indicadores: progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar. El centro del índice sintético son los resultados de las pruebas Saber; la eficiencia se relaciona con el número de estudiantes que aprueban el año; el progreso es un indicador que mide la disminución de estudiantes de la institución que tiene un puntaje insuficiente en las pruebas; la contraparte es el aumento de estudiantes con puntajes avanzados. En relación con el ambiente escolar, se mira el seguimiento al aprendizaje de los estudiantes.

La manera como se presentan los indicadores, en primera persona del plural, produce la falsa impresión de que se recogen las necesidades de las instituciones y de los maestros: "a dónde queremos llegar y cómo lo vamos a conseguir". Todos sabemos de los artilugios del lenguaje, que, gracias a sus marcadores y recursos, simula un enunciador colectivo; por ello, la frase se respalda, se legitima, en que interpreta



muy bien lo que se necesita. Ya se ha señalado el efectismo de los eslóganes y las frases fabricadas para llamar la atención, para distraernos de nuestros problemas auténticos (Martínez Boom, 2014).

En este punto es oportuno recurrir a Larrosa: "La palabra experiencia nos ha servido y nos sirve, para situarnos en un lugar, o en una intemperie desde la que decir no: lo que no somos, lo que no queremos" (2010, p. 88). Si la experiencia y la experiencia, en tanto pensamiento, es el lugar desde el que habitamos, se podría responder "no es eso lo que necesitamos lograr, lo que necesitamos es..."; la frase inconclusa exige una precisión: ¿qué es lo que necesitamos?

No por mucho intentarlo la calidad será más humana de lo que ya es. En su defecto, invitaría a dejar de pensar problemas que no son los nuestros. La calidad inició como preocupación del Banco Mundial y, por extensión, devino en indicador de gestión de los ministerios de educación, de la OCDE y de Pisa. Asumir problemas que no son los nuestros es un procedimiento común a una filosofía conservadora que dice descubrir verdades trascendentales, pero en el fondo lo que han hecho es construir una serie de problemas filosóficos abstractos, carentes de interés para todo el mundo, excepto para sus inventores (Martínez Boom, 2014, p. 16).

Más adelante, para insistir en la necesidad de repensar los problemas, se afirma que:

En este recorrido por la racionalidad problemática de la calidad podemos advertir que incluso si se resuelven los problemas de la calidad (que solo son sus indicadores) no hay garantía de que esto resuelva los problemas de la educación. O por lo menos, es muy poco probable que los imaginarios de la calidad den cuenta de problemas tan cotidianos como la violencia escolar, la corrupción, el malestar docente, los problemas de la sociedad o de la cultura (Martínez Boom, 2014, p. 16).

## La distancia entre lo que es y lo que puede ser

Del terreno de las aparentes certezas, de las definiciones lisas, asibles de la voz oficial, pasamos al terreno movedizo de las preguntas y de las incertidumbres. En este punto estaríamos de acuerdo en que un trozo de madera no se puede confundir con la silla; lo que sí podemos afirmar es que el trozo de madera es potencialmente la silla. Si trasladamos este ejemplo a lo que ocurre con las comprensiones sobre la experiencia, pareciera que el trozo de madera y la silla son la misma cosa. La experiencia es, de entrada, lo que hace el maestro o los investigadores: experiencia y actividad se identifican. No obstante, ya hace exactamente un siglo que Dewey llamaba la atención sobre esta manera errada de concebir la experiencia: "La simple actividad no constituye experiencia" (1963, p. 142), de lo que se deriva que la actividad puede, eventualmente, convertirse en experiencia.

Esta afirmación de Dewey puede producir sorpresa, molestia, porque si hay algo que es nuestro sin duda, sin vacilaciones, es nuestra experiencia. Sentimos que el futuro es incierto, pero el tiempo transcurrido en nuestro ejercicio docente es un bien que nos pertenece. Es más, se suelen hacer recomendaciones para tomar en cuenta la experiencia tanto del profesor como del estudiante, lo que se fundamenta en la creencia de que esta se posee.

Si Dewey nos produce incertidumbre, algunos autores serán tajantes al aseverar su imposibilidad:

En la actualidad, cualquier discurso sobre la experiencia debe partir de la constatación que ya no es algo realizable. Pues así como fue privado de su biografía, al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia: más bien la incapacidad de tener y transmitir experiencias quizás sea uno de los pocos datos ciertos de que dispone sobre sí mismo... sin embargo, hoy sabemos que para efectuar la destrucción de la experiencia no se necesita en absoluto de una catástrofe y que para ello basta perfectamente con la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad (Agamben, 2007, pp. 7-8).

Lo que nos dicen es un golpe certero a nuestras precarias seguridades, ni siquiera nuestra más preciada posesión nos pertenece. Sobre la experiencia, Agamben sostiene que el cambio más decisivo entre la antigüedad y el mundo contemporáneo es que "lo cotidiano y no lo extraordinario constituía la materia prima de la experiencia que cada generación le transmitía a la siguiente" (2007, p. 9).

Centrarse en lo cotidiano, recuperar lo que puede parecer anodino, es un planteamiento central en torno al rescate de la experiencia. Apoyándose en Montaigne, Agamben afirmará que la experiencia es "incompatible con la certeza y una experiencia convertida en calculable y cierta pierde inmediatamente su autoridad. No se puede formular una máxima ni contar una historia donde rige una ley científica" (2007, p. 15).

Frente a la ilusión de poseerla, Agamben, el filósofo italiano, distingue entre hacer experiencia de tener experiencia, distinción que es enigmática: ¿qué diferencia existe? Nos ejemplifica con don Quijote y Sancho, quienes se convierten en ejemplo paradigmático del hombre contemporáneo y del despojo de la experiencia: "Don Quijote el viejo sujeto del conocimiento, ha sido encantado y sólo puede hacer experiencia sin tenerla nunca. A su lado Sancho Panza, el viejo sujeto de la experiencia, sólo puede tener experiencia sin hacerla nunca" (2007, p. 25).

Esta distinción entre tener y hacer experiencia es casi indescifrable. Larrosa nos explica lo que ocurre con el llamado sujeto moderno, al que él describe como: "Al sujeto del estímulo, de la vivencia puntual, todo le atraviesa, todo le excita, todo le agita, todo le choca, pero nada le pasa. Por eso la velocidad y lo que acarrea, la falta de silencio y de memoria, es también enemiga mortal de la experiencia" y señala además un defecto que es devastador, este sujeto "[...] se ha hecho ya incapaz de silencio" (2003, p. 7).

De lo anterior, se deriva que una condición para la experiencia es la conciencia de que no se tiene, que lo que hacemos nos es ajeno: ¿cómo desear aquello que desconocemos? ¿Por qué detenerse, perder el tiempo, en reconocer la experiencia? En otras palabras, ¿cómo aproximarnos a nosotros? La frase enigmática de Agamben (2007) empieza a tener un poco de sentido: transitamos por el mundo, pero lo que nos ocurre en él no siempre es claro, se necesitará mucho esfuerzo para hacernos a este acontecer; esto suena casi psicoanalítico.

Dewey nos dará algunas pistas para superar el nivel de la simple actividad, nos dirá que "Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de

pensamiento" (1963, p. 147). Que la experiencia esté atravesada por el pensamiento implica establecer relaciones entre las actuaciones del sujeto y las consecuencias que se derivan de su actuar; por ello, la experiencia se relaciona con el padecer, no necesariamente en el sentido del martirio, sino en la vía de sentir, de dejarse atravesar por lo que la actuación ocasiona.

Es enfático en señalar que en la tradición escolar el pensamiento y la actividad permanecen separados, lo que se constituye en el obstáculo más fuerte para impedir la constitución de la experiencia y, por tanto, del pensamiento. Una condición para generar pensamiento, en el sentido más duro del término, es que esté vinculado a una situación empírica, en la que el sujeto tenga un problema que resolver, que esté inmerso en ella; por tanto, lo que puede parecer una afirmación evidente, vincular experiencia y pensamiento, no lo es tanto:

Estamos tan acostumbrados a una especie de pseudoidea, a una media percepción que no nos damos cuenta de lo semimuerta que es nuestra acción mental, ni de cuanto más profundas y extensas serían nuestras observaciones e ideas si las formáramos bajo las condiciones de una experiencia vital, que nos obligara a usar el juicio, a perseguir las conexiones de las cosas que manejamos (Dewey, 1963, p. 146).

Dewey llama la atención sobre no pasar tan rápidamente ni hacerse ilusiones sobre lo que significa pensar; Agamben, por su parte, lo aclarará aún más al criticar la comprensión habitual de experiencia: "en efecto está orientada ante todo a la protección de las sorpresas y que se produzca un shock implica siempre una falla en la experiencia. Obtener experiencia de algo significa: quitarle su novedad, neutralizar su potencial de shock" (2007, p. 55). ¿Qué implicaciones tiene que a la enseñanza, a la escuela, a lo que hace el maestro, se le neutralice su potencial de desconcierto?

Este planteamiento es iluminador para entender que las comprensiones rutinarias confabulan en contra de la posibilidad de comprender lo que hacemos y nos ocurre. Se consolida la ilusión de comprender y quedamos resguardados de las dudas. Desde Agamben (2007), una señal clara de emergencia de la experiencia es el desconcierto.

Tan oportuno como es tratar de entender qué es la experiencia, es necesario saber lo que no es:

Lo que interesa de la experiencia es el valor que agrega, su destello único y singular. Si asumimos que la experiencia pedagógica del maestro se construye, que no la configura el simple paso por la institución, que no son los años de permanencia en un cargo o la acción rutinaria los que nos dotan de experiencia, se hace necesario entonces direccionar los actos de formación hacia este valor, poco obvio, de la configuración de la experiencia pedagógica del maestro, en tanto sujeto individual y colectivo. La experiencia se dota de valor porque contiene la ampliación del horizonte conceptual de los maestros, a través del reconocimiento de sus propios problemas y de su papel activo en la búsqueda de soluciones y alternativas situadas en un territorio. Es decir, en la configuración de la experiencia, los maestros estarían más cerca de asumir sus propias potencias como actores sociales, culturales y políticos, pero no desde su esencialismo, sino desde la posibilidad de asumir cada problema como parte de su experiencia (Martínez Pineda et al., 2015, p. 61).

Las normas del Ministerio de Educación proponen una manera de ser maestro. Decir que proponen es un eufemismo, pues, para ser más exactos, existen mecanismos para que maestros y rectores respondan a ellas; las compensaciones, bonificaciones o la amenaza a través de la evaluación del profesor, resultan argumentos muy persuasivos.

Sabemos que las normativas y los documentos oficiales no inauguran realidades, por fortuna su sola expedición no tiene un efecto inmediato en instituciones y maestros; no obstante, son tantos y tan insistentes que no se puede eludir el efecto que pueden llegar a tener. Los traemos aquí para intentar entender qué nos dicen sobre las experiencias, innovaciones, etc.

No creemos que se agencien nuevas prácticas sin sujeto, pero si se vehicula un modelo de sujeto que, como se plantea, esté dispuesto a cumplir con las funciones asignadas, que acepte como meta alcanzar el índice sintético de calidad para su institución, alcanzar la excelencia que se le propone, que no es la excelencia de la enseñanza, ni de los estudiantes, ni de ningún modo de los maestros; alguien que no se haga la pregunta de si esto es lo que él, sus estudiantes y, en general, la figura del maestro necesita, sino que este sujeto adocenado acepte sin más acatar estas metas (Martínez Boom, 2015).

¿Qué se considera digno de contar? Si el Ministerio no nos lo puede decir, habrá que preguntarnos y preguntarles a los maestros. Un trabajo reciente nos da algunas pistas. Las experiencias innovadoras se podrán reconocer porque interrogan el plano de la formación, de las instituciones y de los sujetos maestros. En cuanto a la formación, se priorizan "las necesidades de formación, en lugar de las demandas de formación", esto es, no se trata solamente de que los maestros hagan un curso de 'capacitación' para ascender en el escalafón o para engrosar las cifras de los ministerios y de las secretarías, es la interrogación honesta de maestros y directivos sobre aquello que les ayuda a revisarse y transformar la enseñanza. Sobre las instituciones, se señala que son el lugar de la formación, porque son sus linderos y los sujetos que las habitan (directivos y docentes), con sus trayectorias particulares, los que permiten configurar las necesidades de formación. Por otra parte, se destaca el carácter situado del proceso formativo: "Estas experiencias controvierten el plano de los saberes, pues: a) Reconocen el saber pedagógico. b) Reconocen el papel de la experiencia en el devenir maestro. c) Reconocen los saberes que producen las trayectorias individuales e institucionales" (Martínez Pineda et al., 2015, p. 50).

No obstante, también se reconoce que las experiencias tropiezan con obstáculos muy fuertes:

Las experiencias de formación in situ son aisladas, escasas y no logran impactar a amplios sectores de la comunidad educativa, por múltiples dificultades: el acompañamiento es limitado en duración y permanencia en el tiempo, las propuestas de acompañamiento a las instituciones educativas y a los maestros son débiles y escasas; las instituciones educativas sobreponen las rutinas institucionales a arriesgar la construcción de una experiencia que puede resultar potencialmente transformadora; se desconocen las necesidades de "una experiencia semilla de transformación" (Martínez Pineda et al., 2015, p. 52).

Se podría añadir a estas dificultades que maestros y directivos han interiorizado las demandas del sistema educativo y las anteponen a las necesidades reales del

contexto educativo. ¿Qué tanto es comparable lo que señala Dewey, Agamben, Larrosa con lo que plantea el Ministerio de Educación?

## Lo que las políticas no dicen: ¿cómo encontrar experiencias novedosas?

El colegio oficial en el que se llevó a cabo la experiencia está ubicado en el nororiente de Cali, había sido seleccionado porque era una institución innovadora, era una de las diez instituciones adscritas al Centro de Innovación Educativa Regional (CIER SUR). Por ello, durante varios meses (desde noviembre del 2013 hasta mayo del 2014) se conversó con un grupo de maestros: dos maestros de inglés, una maestra de sistemas de preescolar, un profesor de literatura y una profesora de matemáticas, con el fin de decidir qué se consideraba valioso de contar sobre lo que hacían. Lo primero que emergió fue un largo listado de actividades. Los maestros, en la justificación de las razones por las cuales consideraban significativo lo que hacían en sus aulas, describían un sinnúmero de situaciones en las que utilizaban herramientas tecnológicas (blogs, tabletas, teléfono celular, uso de redes sociales como el Facebook, etc.). Este activismo, que se asocia con las tecnologías, ya se ha documentado en la investigación como la visión instrumental que conduce a un inventario de actividades, cuyo elemento en común es que se utilizan las TIC: "Pasar asistencia, ingresar las notas, llevar la planeación, la administración, etc." (Rendón, 2012, p. 11).

El activismo no era solamente de los profesores, a los de fuera de la institución nos angustiaba cómo el tiempo pasaba sin que hubiese una experiencia a la vista, nos asediaban los plazos y el cronograma de la investigación, los requerimientos de Colciencias, las demandas de informes que solicitaban el porcentaje de avance de la investigación, acicalados con colores (rojo para incumplimiento por debajo del 50 %, amarillo cercano al 50 % y verde si se alcanzaban porcentajes de cumplimiento del cronograma cercanos al 100 %).

En este proceso hubo voces escépticas, recelosas, de profesores que señalaban que ya antes los habían visitado de diversas instituciones universitarias que les proponían hacer investigaciones, y de las que, una vez terminadas, no sabían sus resultados, de qué manera los beneficiaban o en qué aportaban a la institución. Ahora, a la distancia, lo que parecía una molestia, una actitud poco colaborativa, se entiende porque era parte del proceso de resistencia de los maestros. En algunos momentos esta actitud se explicó por la negativa a modernizarse, a actualizarse, a estar a tono con los desarrollos para mejorar la enseñanza, el aprendizaje de sus estudiantes y, en consecuencia, como se suele decir, "contribuir a mejorar la calidad de la educación".

Las voces de escepticismo también se hicieron escuchar frente a que la institución se denominara escuela innovadora, porque, según lo manifestó la coordinadora de uno de los colegios, no había coherencia con las prácticas pedagógicas que la respaldaran: "Si la cuestión es de compartir innovación educativa como le llama el Ministerio de Educación, porque cumplimos, entonces el Agustín Nieto está entre las instituciones innovadoras, pero no se ven los resultados en la vida, en lo social, en la convivencia. Pienso que no estamos haciendo el papel de transformación que debe tener toda mediación pedagógica".

Decidir qué era digno de contarse tomó tiempo. Después de cinco meses, escondida en un cuarto del primer piso del colegio, apareció la emisora. Esta era invisible para ellos. La razón para que los profesores la seleccionaran es que era el lugar en el que podían poner en juego la tecnología. La proyección era transformarla de una emisora análoga a una virtual. La historia de esta radio es un relato construido a través de muchas voces: con profesores y estudiantes participantes, profesores y estudiantes que no participaban, directivos, etc. Un tejido de recuerdos que buscaba reconstruir lo que estaba disperso en sus protagonistas; algunos seguirán dispersos, aquí tenemos solo jirones de memorias.

A partir de la revisión de lo que aparecía en los documentos oficiales, hicimos un formato para que los maestros interrogaran lo que hacían y ubicaran su experiencia en un nivel de desarrollo y, de esa manera, plantearan qué hacer. A través del formato caímos en la trampa de meterlos a la fuerza en el molde, de hacer una taxonomía que condujera a establecer si se trataba de una experiencia aprendiz, guía, maestra, etc. En este momento no nos preguntamos ¿para qué hacer esto? Estábamos instalados en la seguridad que da la ilusión de creer que se sabe.

Ya se nos había inoculado la idea de que en la "experiencia" debían estar presentes las tecnologías, pero no cualquier tecnología, la condición era que fuera una novedosa, inusual, un software que pudiera producir sorpresa. Nuestros ojos tenían un espía incluido, el listado de indicadores del Ministerio, los requisitos por cumplir, que miraban por encima del hombro. La emisora debía cumplir con el listado de los ocho indicadores (articulación con el PEI, fundamentación teórica, metodológica, evidencias del aprendizaje significativo de los estudiantes, etc.). No había caso, la emisora no calificaba como proyecto con alto contenido de novedad. Tiempo después descubrimos que los llamados indicadores no consideraban otras cosas que ocurrían, que teníamos los ojos velados y, por estar mirando con el lente equivocado, no podíamos ver lo que era realmente valioso. Costó mucho escuchar valorando lo nuevo, no ver lo que se quería, sino mirar y escuchar a los colegas, a los estudiantes, a los directivos.

¿Cómo salimos de allí?<sup>28</sup> Cuando los maestros se preguntaron sobre lo que habían hecho, qué habían aprendido y qué era necesario hacer para mantener la emisora; además, cuando nos detuvimos en las razones por las cuales una emisora escolar había sobrevivido por diez años (pregunta que no formaba parte de los indicadores). En un momento sistematizar dejó de ser un ejercicio entomológico de recoger, registrar, apilar información, y pasó a significar saber qué se sabe y también saber qué se desconoce, por parte de todos, los colegas maestros y los que veníamos de fuera. Sin embargo, en este punto las profesoras de matemáticas y de inglés desertaron.

## Lo que se dijo de la historia de la radio

A través de un taller de reconstrucción de línea del tiempo, una mañana de enero de 2015, profesores participantes de la emisora, egresados, estudiantes vinculados y otros espectadores, contaron y compartieron sus recuerdos.

---

<sup>28</sup> Además, la casualidad afortunada de asistir al seminario sobre formación docente y experiencia, orientado por el profesor Alberto Martínez Boom.

Desde el 2005, armados con un equipo de sonido, parlantes y una consola, todos los días de la semana, a la hora del recreo (9:30 a. m.), un grupo de estudiantes, acompañados inicialmente por su profesor de inglés y después en el 2008 por su profesor de literatura, dedicaron sus descansos a programar música; un momento dado, cada día de la semana, se dedicaba a un género musical (rock, salsa, pop), mezclado con anuncios y avisos de profesores, avisos sobre días en los que no había clases por jornada pedagógica, reuniones de los grupos del colegio, anuncios de la rectora, recordatorios, etc. Uno de los estudiantes egresados rememora el funcionamiento:

Entonces nosotros poníamos música por temas, por ejemplo, los lunes era música colombiana. Nosotros lo organizábamos por el mes, por ahí tengo las actas. Lunes música folclórica, los martes música popular, los miércoles música clásica y de ambientación, el jueves hacíamos mezcla de todo y el viernes era audición: se ponía música de un cantante y le dedicábamos el tiempo a ese cantante. Cuando había programación especial, hacíamos dedicatorias y las cobrábamos a \$500, porque se nos dañaban los cables y teníamos que comprar los CD, porque en ese tiempo era así, no era tan fácil como ahora con el internet (testimonio de egresado).

¿Qué interés tendría conocer lo que había ocurrido desde el 2005 hasta el 2015 en este pequeño cuarto?

En el relato emergieron como ruido de fondo datos históricos como el de las llamadas fusiones. Antes los colegios eran autónomos, pero, en el 2009, en el segundo período del gobierno de Álvaro Uribe Vélez, por una reforma del Ministerio de Educación, se fusionaron distintas sedes y una se convirtió en sede principal, en tanto otras pasaron a ser sedes anexas.

Lo que dicen los profesores desde afuera: "... hace años la emisora tenía un carácter solamente lúdico, era para que los muchachos se mandaran mensajes de amor, para que se dijeran cositas y para colocar música, esa era la emisora".

Pese a esta característica de entretenimiento, la profesora de filosofía reconoce la pasión que despierta:

Me parece muy interesante, porque los muchachos pueden variar, digamos, las formas de aprendizaje y yo siento que ellos vibran más con ese tipo de cosas que hacen allí. Digamos, si yo les colocara una exposición sobre la importancia de cuidar el agua, en la clase se vuelve algo rutinario, bla, bla, bla, pero cuando están allí, ellos se interesan porque todo les salga muy bien, por traer un personaje para mostrarlo..., y porque son ellos los que están actuando (testimonio de profesora).

La crítica, según la cual la radio era un espacio lúdico, lo que en otras palabras era una manera de pensarla como "perder el tiempo", la compartía la coordinadora de una de las sedes de la institución:

[...] antes sentía que no era una cosa organizada, a pesar de que había profesores dolientes de la emisora. Molesté mucho a uno de mis compañeros, porque quería conocer el proyecto de la emisora; entendía de manera cuadrículada que debía haber un documento que sustentara lo que se quería hacer con la

emisora, mínimo un documento –en donde encontrara– ‘la emisora de nosotros tiene este objetivo, este cronograma’ (testimonio de coordinadora).

La profesora de lenguaje resumió las críticas en torno a la radio y la apreciación de algunos profesores: “Un profesor de matemáticas piensa que ahí se está perdiendo el tiempo, que el muchacho no va a tener un buen puntaje en el Icfes, que no alcanzó a hacer fraccionarios; eso será una pelea eterna”.

Como suele ocurrir, los estudiantes pensaban de modo muy distinto; para ellos, la radio era el lugar para decir lo que pensaban y lo que de verdad los emocionaba, porque “nos escuchan con lo que nosotros queremos decir, que serían muchas cosas”. Lo que para los profesores era una manera de perder el tiempo, a ellos les ilusionaba que los escucharan:

Puesto que lo que hablaban algunas personas era interesante, algunas personas querían hablar de política, otras personas querían hablar de personas especiales, cosas así; pues nosotros, ahora mismo, queremos es sonar muy lejos, nosotros queremos sonar lejos y posiblemente nos escuchen con lo que nosotros queremos decir, que serían muchas cosas (testimonio de estudiante).

¿Es que acaso en el salón de clases no hay quién los escuche? ¿Por qué este espacio se veía como amenazante por otros profesores? ¿Qué rutinas puso en crisis?

Frente a la crítica de que la emisora era un espacio de entretenimiento, los estudiantes encuentran que la música les habla de otros temas y de modo más potente:

[...] la música no es solo para escucharla y ya, la música mucho más antes tuvo sentido social y la gente ya perdió eso, nunca ve lo que tienen las canciones en sí, por ejemplo, en el área de Sociales se ha infundido mucho eso, ver qué tienen detrás, cada cosa cómo es, las canciones qué quieren decir, por qué se han dado. Hay canciones que hablan acá como, por ejemplo, de las problemáticas de Trujillo, pero la gente no se da cuenta de eso y es lo que hay que cambiar. Esta radio ha servido para eso y, en muchos ámbitos, para desarrollar, por ejemplo, hablar en público, como decía él, en las clases de español.

[...] porque la música lo distrae a uno muchísimo la verdad, la música lo relaja a uno en clase, uno está en clase y está estresadísimo, después de salir de clase va y escucha musiquita y ya, como se relaja, vuelve a entrar uno como animado al salón, entonces eso me gusta. Yo soy una persona a la que le gusta muchísimo la música y que a mí me relaja, me pongo a hacer mis tareas y pongo música. Yo creo que entiendo más mis tareas con música que sin música (testimonio estudiante).

La emisora despertaba pasión porque se oían otras voces y los estudiantes abordaban temas que no se restringían a los contenidos curriculares, como lo relata el profesor de literatura:

Aquí mismo en el colegio hay estudiantes apersonados de eso..., hay una chica, por ejemplo, que es muy interesada en el trato de los animales, su pasión por los animales; entonces ella está metida en cualquier cantidad de proyectos que tienen que ver con la alimentación de los caballos, de recoger los perros de la calle, de conseguir alimento. El otro día esta chica trajo a la emisora a una



persona que nos estuvo hablando sobre el maltrato animal. Otro estudiante, que pertenece a una comunidad indígena Yanacona, nos informó sobre lo que hacía en relación con el cuidado de la naturaleza. Ese día fue interesantísimo porque pudimos saber cómo era el pensamiento de la comunidad Yanacona, en dónde se reúnen, qué hacen, qué hacen en los cabildos, qué plantean ellos (testimonio de profesor).

La emisora no figuraba como candidata para que fuera una experiencia destacada, puesto que era objeto de críticas; críticas que recoge el profesor de literatura al tratar de justificar que ella no está solamente para divertimento de los estudiantes, pues revela de paso la oposición entre aprender y goce: *“yo pienso que la emisora no tendría sentido solamente como un instrumento lúdico o de entretenimiento, no, es muy pedagógica”* (testimonio estudiante).

A pesar de las críticas, en los relatos emergieron indicios de la importancia que dicha emisora tenía en la vida escolar de la institución, a tal punto que, cuando no se hacían emisiones por daños en los equipos, en el año 2011, los estudiantes se negaron a entrar a clases hasta tanto estos no se repararan y se restableciera su funcionamiento. Sin embargo, estas presiones de los estudiantes no llamaron la atención de buena parte de los profesores, ni llevó a que se preguntaran qué ocurría allí y por qué su ausencia generaba estas protestas.

Quedaron asuntos sin resolver, por ejemplo, los profesores se denominaron coinvestigadores, pero, a lo largo de dos años, no fue posible promover algunas prácticas académicas como la lectura y la escritura, que se supone deberían ser comunes tanto en la universidad como en los colegios. En el trabajo primó la oralidad.

## A manera de cierre

Podemos afirmar, entonces, que la experiencia de la que se habla en los documentos oficiales no es de la misma naturaleza de la que hablan Dewey, Agamben o Larrosa. Podríamos decir, más bien, que más que promover su recuperación, la impiden. Pero, una pregunta que tendríamos que hacernos es ¿si tiene sentido hoy en la investigación y en la formación recuperarla? ¿Cuál es la experiencia que vale la pena recuperar?

Lo dicho antes es una perogrullada, no podía ser de otro modo; lo que se plantea en los documentos oficiales no recoge lo que ocurre en la escuela ni a los maestros, tampoco parece tener la pretensión de considerarlos. Las razones por las cuales la política educativa no está sintonizada, ni en la vía de querer resolver estos problemas, ya se ha dicho en extenso (Martínez Boom, 2014; Martínez Pineda et al., 2015).

Atendiendo a las recomendaciones del seminario, luchando contra “el tiempo que se esconde” (como dice un buen amigo mejicano), a contracorriente, nos tomamos una pausa para pensar, dudar y arribar a una comprensión provisoria de qué es la experiencia y por qué es urgente considerarla hoy en la escuela y en el quehacer del maestro, para pensar, pensar, y seguir pensando quiénes somos; camino que recorrimos, en buena compañía, con los colegas del colegio. Lo que presentamos es una parada en el camino, para emprender nuevas interrogaciones, nos permitimos dudar y abandonar la posición confortable de los saberes que se creen ilusamente terminados.

La conversación entre Alicia y la respuesta de la reina de corazones, con la que abrimos este texto: "todos los caminos que hay aquí me pertenecen", se podría equiparar sin problemas a la respuesta (no necesariamente explícita) que se da a los maestros, que en otras palabras se puede plantear como "no busquen otros caminos distintos a los que les trazamos". Se necesita mucha experiencia, esto es, pensamiento y valor, para que los maestros seamos capaces de reconocer las incongruencias que tienen los documentos que pretenden trazar caminos, que toman forma en el Índice Sintético de Calidad, las competencias con TIC, los derechos de aprendizaje.

Fue reconfortante encontrar a un grupo de maestros que, contrariando las disposiciones oficiales de privilegiar lo que se considera que contribuye al aprendizaje eficiente y eficaz, habían persistido por diez años en mantener una emisora, lo que se explica, en parte, por la presencia de maestros sensibles que son capaces de no desatender el buen sentido y la pasión propios y la de los estudiantes. Su terquedad nos interrogó a nosotros, los de fuera, si habíamos sido capaces de mantener esta pasión en lo que hacíamos como profesores e investigadores.

La experiencia se relaciona con la búsqueda de los maestros y también con su resistencia, persistencia, la decisión de no renunciar a encontrar su camino sobre lo que es enseñar, lo que pasa, necesariamente, por recuperar su historia, su saber.

Recordando a Larrosa (2010), para evitar que nos maten las palabras y de paso nos eliminen, que pongan en nuestra boca palabras que no nos hablan y que no dicen lo que queremos ser, es nuestro deber, es nuestra obligación; hacer el trabajo de descontaminarlas, de revivirlas, para que ellas digan lo que somos y lo que no somos; para que digan, sobre todo, "lo que no queremos ser".

## Referencias

Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Ball, S. (2013). El aprendizaje a lo largo de la vida: las subjetividades y la sociedad pedagógica. *Revista Educación y Cultura*, 84, 107-119.

Chartier, A. M. (2012). La lectura y la escritura escolares ante el desafío de las nuevas tecnologías. En D. Goldin, M. Kriscautzky & F. Perelman (Coord.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas* (pp. 157-182). Barcelona: Océano.

Claro, M., Preissa, D., San Martín, E., Jara, I., Hinostroza, E., Valenzuela, S., Cortes, F. & Nussbaum, M. (2012). Assessment of 21st century ICT skills in Chile: Test design and results from high school level students. *Computers & Education*, 59 (3), 1042-1053.

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2008). CONPES 3507. Bogotá D. C.: Departamento Nacional de Planeación. Bogotá. Recuperado de <https://sites.google.com/site/ueictcapability/documentos-referentes>.

Dewey, J. (1963). Educación y democracia. Buenos Aires: Losada.

Larrosa, J. (2003). Entre las lenguas: Lenguaje y educación después de Babel. Barcelona: Laertes.

----- (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En J. Contreras & N. Pérez (Comps.), Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.

Martínez, S. & Ramos, L. (2016). Construcción de metodologías comparativas e indicadores para medir el uso de TIC y sus impactos en el salón de clase. Bogotá D. C.: Fedesarrollo. Recuperado de <http://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/2946>.

Martínez Boom, A. (2007). Investigación e innovación en el aula [conferencia]. Recuperado de <https://issuu.com/amboom/docs/name975bc4>.

----- (2014). Volver a pensar la educación [artículo inédito].

Martínez Boom, A. & Orozco, J. H. (2010). Políticas de escolarización en tiempos de multitud. Revista Educación y Pedagogía, 22 (58), 105-119.

Martínez Boom, A., Noguera, C. E. & Castro, J.O. (2003). Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá: Magisterio.

Martínez, S. & Ramos, L. (2016). Construcción de metodologías comparativas e indicadores para medir el uso de TIC y sus impactos en el salón de clase. Bogotá D. C.: Fedesarrollo. Recuperado de <http://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/2946>.

Martínez Pineda, M. C., Calvo, G., Martínez Boom, A., Soler, C. & Prada, M. (2015). Pensar la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica. Bogotá: IDEP.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Plan sectorial de educación 2010 - 2014. Documento No. 9. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-293647\\_archivo\\_pdf\\_plansectorial.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf).

----- (2012). Escuelas Innovadoras, una estrategia que involucra las TIC y la investigación. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-339048.html>.

----- (2014). ¿Qué es el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)? Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349835\\_quees.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349835_quees.pdf).

Rendón, V. (2012). La computadora llega al aula: la incorporación de las tecnologías digitales a la práctica docente. Un estudio de caso. Recuperado de [http://www.lets.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/TesisSS/Maestria/lets\\_sur\\_tesis\\_Victor\\_Rendon.pdf](http://www.lets.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/TesisSS/Maestria/lets_sur_tesis_Victor_Rendon.pdf).

Zabalza, M. A. (2013). Innovar en tiempos de crisis. Revista de Docencia universitaria REDU. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/187>.

Zambrano, A. (2012). Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional. *Educere*, 16 (54), 11-19.