

De lo global a lo local:



Carmen Elisa Moreno Ruiz

UN ITINERARIO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA*

POR: RAÚL BARRANTES

Licenciado en Ciencias de la Educación. Especialista en Filosofía e Historia – Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Profesor de Uniminuto.



E

En este artículo pretendemos hacer una conexión entre el discurso de la política educativa internacional y el contexto del país, a partir del documento *Conferencia Mundial de Educación para Todos*, en el tema específico de las innovaciones educativas.

La brevedad del citado documento contrasta con su importancia: por la difusión que se le dio, el momento de su aparición, los participantes que convocó y los compromisos que originó. Por tal motivo, podríamos ubicarlo como promotor de un giro cualitativo en la política educativa.

En el 2000 se llevó a cabo la Conferencia Mundial de Dakar (Senegal) donde se mantuvo la línea de la década anterior, sin mover parámetros de la Conferencia precedente en Jontiem (Tailandia). Esta conferencia fue clave porque integró las estrategias regionales que tenían como foco de atención la educación básica y le dio una dimensión global al tema. Ningún documento educativo como éste ha tenido la virtud de recoger tantas firmas y de tan diferentes partes. De ahí que se trate de una estrategia planetaria y actual. La conferencia de Jontiem co-

* El presente texto hace parte del informe *De la homogeneidad de las políticas a la singularidad de las innovaciones, como resultado de la investigación Aproximación hermenéutica a los discursos de la innovación* (código: 1405-11-10046), cofinanciada por COLCIENCIAS y SOCOLPE.

mienza diciendo que toda persona tiene derecho a la educación y se refiere a una declaración, también universal, de hace más de cincuenta años, consignada en la carta de los derechos humanos.

Queremos subrayar, en tanto llama mucho la atención, que se hable de una cifra alarmante de personas que no logran adquirir "*conocimientos y capacidades esenciales*", reivindicando, por ello, la educación como un derecho universal. No se expresa allí la preocupación por la supervivencia de las culturas o de establecer mecanismos para la reproducción cultural, se dice que hay algo con jerarquía de esencial que absolutamente todos los seres humanos deben tener, y si es así, esto se coloca por encima de las culturas que configuran el planeta.

Esta idea de pensar la educación básica como esencial llama la atención en una dirección determinada de lo educativo, sobre una orientación homogénea para el conjunto de los habitantes del mundo, pues se afirma que tanto jóvenes como adultos estarían en inferioridad de condiciones al no poseer las "*capacidades esenciales*". La denominación que se utiliza allí es la de *necesidades básicas de aprendizaje* para denominar aquello que es lo esencial. Si bien se dice que las necesidades básicas de aprendizaje dependen de cada cultura, de cada país, también se afirma que *debe haber* algo esencial que es común a todos los habitantes del planeta.

Las políticas estratégicas que se trazan allí apuntan a ver las necesidades básicas de aprendizaje desde tres ángulos: las herramientas esenciales para el aprendizaje, los contenidos básicos de éste y la garantía para que lo esencial permita una educación permanente a través de la vida de los individuos.

Pero hay también allí, en ese breve documento, unos giros sobre los cuales queremos llamar la atención, relacionarlos con el contexto que vivimos hoy, aquí en nuestro medio, en nuestro país, y señalar que se mueven unos intereses muy fuertes que determinan nuestra escuela. Se insiste en que los conocimientos sean útiles, pero se enfatiza que, independientemente

de los contenidos que seleccione un país -pues cada quien es autónomo al respecto-, se deben relacionar con capacidades de raciocinio, con valores y con unas aptitudes específicas. Se señala, además, que a pesar del fuero de cada país para establecer los planes de estudio, existen unas necesidades básicas y universales de aprendizaje: protección del medio ambiente, búsqueda de un equilibrio entre población y recursos, reducción del sida y protección contra el consumo de drogas.

Estas son las únicas indicaciones que se manifiestan en el documento con respecto a los contenidos para la educación básica. Como se puede observar, tienen una relación con variables económicas y, por tanto, en la medida en que estarían implicados grandes recursos financieros, se tendrían que considerar las predicciones en este sentido, las cuales tenderían a romperse en el futuro, si, por ejemplo, se sobrepasan los pronósticos en salubridad. Cada uno de los contenidos que se señalan tiene detrás un problema que compromete grandes inversiones de capital. En el caso del sida, si no se controla adecuadamente, los gobiernos se verían obligados a invertir grandes recursos en salud; lo mismo ocurriría si se extiende mucho más el consumo de drogas psicotrópicas.

El documento no se compromete con prescripción de otros contenidos. Si vemos un poco la historia reciente del país en materia de política educativa, encontramos que se ha puesto cada vez menos énfasis en los contenidos de la educación básica; tal coincidencia es necesaria dejarla enunciada al tiempo que nos formulamos la pregunta ¿por qué hoy, en la estrategia mundial de educación y en la estrategia educativa particular del país, no hay un énfasis en los contenidos de la educación básica? Lo que se esperaba en ese momento eran orientaciones en torno a un ajuste del diseño curricular: ¿qué pasó allí, qué giro de fondo se produjo en la política educativa?

La importancia que tenía en otro momento la prescripción curricular se reflejaba en el sistema educativo justificando, por ejemplo, la existencia de funcionarios para vigilar el trabajo de aula en la

secuencia y dosificación de contenidos; en ese entonces, se veía necesario relacionar a los estudiantes con gran cantidad de temas dispuestos en las disciplinas convencionales. ¿Por qué, pues, ese énfasis se desdibujó en la actualidad y prácticamente desapareció? ¿Qué cambios se produjeron con el citado giro? Esta es la pregunta que nos parece importante de formular al mirar los planes de educación, relativamente nacionales, pues no hay que olvidar que la UNESCO, el BID y el Banco Mundial han tenido un papel muy importante en la reforma de la educación de los llamados países tercermundistas.

Por otra parte, una de las estrategias en educación básica es garantizar la educación permanente. ¿Por qué se dice esto? ¿Por qué resulta importante una estrategia de educación permanente? En este sentido es inevitable reconocer que han aparecido diversos agentes educativos, diferentes a la escuela, que tienen el objetivo de distribuir el conocimiento. La escuela ya no es un lugar privilegiado en donde los individuos entran en contacto con la cultura; hay nuevas estrategias de nivel no formal; los medios de comunicación tienen una expansión considerable, e, incluso, se habla hoy de la ciudad educadora, es decir, hay nuevos agentes y agencias educativas.

De un Estado centralista en diferentes órdenes, que establecía lo que se debía hacer en educación, hemos pasado a un Estado regulador. Hoy se considera que la familia debe educar, también el sector productivo, la iglesia y la sociedad en general. En otras palabras, la responsabilidad ya no reside únicamente en el Estado, se distribuye a todos los niveles de la sociedad. Por otra parte, la respuesta a la pregunta ¿qué se necesita saber hoy? implica demasiadas cosas y no es posible reducirlas a los contenidos de un programa o pretender que a una determinada edad se sabe o se aprende lo que se necesita para la vinculación laboral: la circulación de información hace que constantemente estemos necesitados de renovada actualización.

Sin embargo, a la escuela se le atribuye la tarea de socializar cada vez más y más contenidos, sin sus traerle ninguno de los que se le encomendaron ante-

riormente, es decir debe socializar normas y hábitos, poner en contacto a la población con los rudimentos de la lecto-escritura y las operaciones aritméticas básicas, y, además, tiene la responsabilidad de incluir otros lenguajes distintos a los letrados. La escuela era sinónimo de la cultura cultivada, hoy se dice, desde otros ámbitos, que se debe acceder a lenguajes diferentes, pues vivimos en un mundo más visual y los medios como la televisión y el cine tienen unos códigos que se deben descifrar y es imperioso darle herramientas idóneas a los estudiantes.

Esta yuxtaposición de programas que se le ha encomendado a la escuela y que constituye un peso enorme, se pretende adicionarla con la tarea de proporcionar las herramientas que permitan acceder a los contenidos escolares y a la información que circula por diferentes canales, sin detrimento de su función tradicional, esto es, socialización de las gramáticas básicas de las disciplinas.¹ Lo anterior significa que la escuela es un simple paso por el mar de información que actualmente se irriga a través de disímiles vías y por ello las herramientas para acceder y discernir información serían la garantía para hacer posible que después de la escolaridad se sigan procesando los lenguajes con los cuales tenemos relación.

Otra de las estrategias que traza el documento en mención consiste en darle existencia a algo esencial en el aprendizaje, del orden de las herramientas y no de los contenidos. Cuando se hablaba de lectura, escritura, expresión oral, cálculo, se discutía en términos de contenidos. El documento lo hace con respecto a las herramientas, es decir, no se trata de un fin en sí mismo, sino de un medio para obtener otra cosa. ¿Para dónde se dirige dicha estrategia? En contraposición al enciclopedismo, en donde la información y el contacto con diferentes disciplinas y contenidos culturales constituían el fin, ahora esto mismo pasa a ser el medio. Un instrumento para solucionar problemas de la comunidad, buscarle utilidad en los individuos y en la comunidad, de cara a la problemática que se vive hoy a nivel local, regional y nacional.

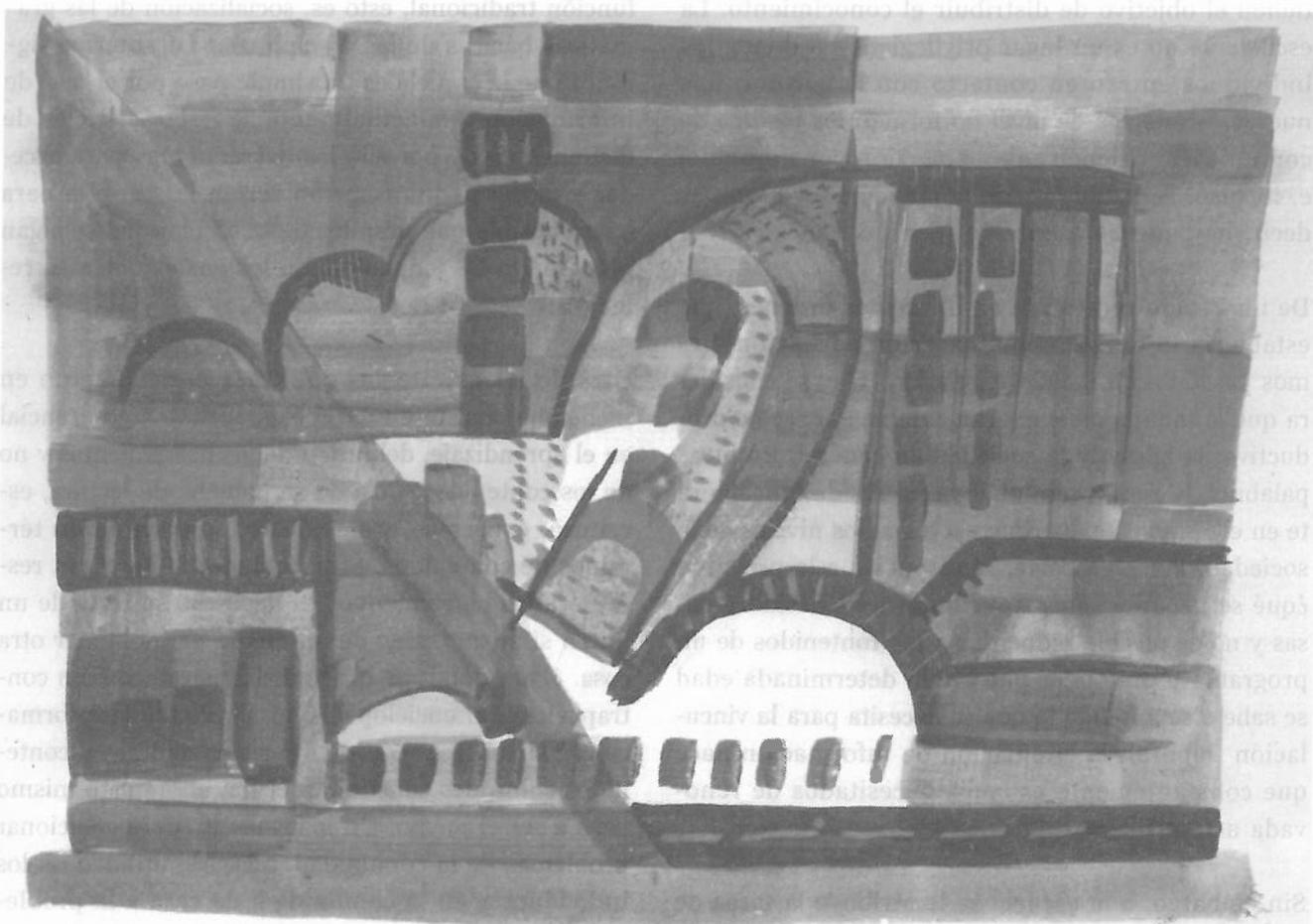
En este aspecto encontramos consistencia en lo que se plantea a nivel de muchos documentos de política internacional y desde algunas investigaciones educativas del país. Lo que debemos visualizar es que se piden conocimientos útiles, es decir que el contacto de la información en su goce estético, por ejemplo, no es tan legítimo, como aquello que utiliza un conocimiento para resolver un problema, en donde la interpretación más promovida es la de ver el "problema" como uno de aquellos que está en el seno de la comunidad de la cual hace parte la escuela. Lo que se propone hoy, entonces, es relacionar con mucha firmeza la escuela con la comunidad cercana.

En una declaración suscrita por jefes de Estado (Conferencia Iberoamericana de Educación, convocada por la OEI), en 1985, se dice que [...] *es fundamental*

educar para la capacitación en la generación de soluciones útiles y prácticas tanto manuales como conceptuales y dar una visión holística integradora de conceptos, en lugar de las antiguas enseñanzas atomizadas e impartidas desde una perspectiva autoritaria, formalista, crítica y meramente retransmisora de conocimientos.

Por lo tanto, el conocimiento es una herramienta, no es el lugar a donde tributa la acción escolar, sino que se pasa por allí para buscar soluciones prácticas.

En un estudio que hizo la FES (Parra Sandoval: 1995) para Colciencias habla de modernizar la escuela y, palabras menos o palabras más, confirma la cita anterior. Lo dice en estos términos: modernizar la escuela significa recuperar el sentido de la totalidad



Nelson Ortega Toscano

de la educación, vincular la enseñanza y el aprendizaje a la resolución de problemas de la vida cotidiana, significa trabajar alrededor de la creatividad, participar activamente en la construcción de sociedad y de ciudadanos, permitir la creación de conocimiento útil, válido y pertinente para la sociedad y su desarrollo.

Esta finalidad explica por qué hoy, en la escuela colombiana, lo que resulta legítimo en la construcción de planes educativos institucionales es hacer proyectos productivos. Cuando el MEN hizo un listado de PEI sobresalientes, encontramos, como una tendencia marcada, proyectos con este carácter que hacen vínculo con las necesidades económicas de una comunidad, de tal modo que en la actualidad se hacen mermeladas en una escuela o microempresas o se hace una serie de cosas que se consideran útiles, pues la escuela debe disponerse a actuar en consonancia con aquello que es necesario, que es vital y que consulta la comunidad. Nos parece que eso es consecuencia de esta estrategia de política educativa mundial, de entender que el conocimiento es una herramienta y no es el fin en sí mismo.

No es un secreto, por consiguiente, que las necesidades básicas de aprendizaje están determinadas por las relaciones internacionales y por el intercambio, es decir, somos consecuentes con una estrategia de globalización, en el sentido económico.

Ahora bien, si ya no se ordenan contenidos, entonces, en su lugar, ¿qué se pretende de la escuela y del maestro? ¿Por qué encontramos a la escuela tan ocupada, a los maestros tan presionados y con retos muchos mayores que los que se tenían antes? Con anterioridad a la venida de las misiones alemanas a Colombia, el maestro no tenía que preguntarse qué debía enseñar pues contaba con un listado de temas escritos en los planes; allí estaban los contenidos de todas las materias. Posteriormente se incluyeron las guías *-contenidos más objetivos-*; quiere decir que los temas que se trataban tenían una razón de ser, eso era lo que allí se señalaba. Luego apareció el programa *-no el mero listado de temas-*, y con este concepto se trajo la idea de que los contenidos no

podían ser de cualquier manera, debían estar organizados, contar con una secuencia lógica, tener un origen y un fin y partir de un diseño específico. En la década de los años 80 surgió la noción de currículo para reemplazar al programa. Bajo esta concepción, el diseño de la acción escolar tiene una fuerza suprema, se entiende como una estrategia que va dirigida a los estudiantes, que pasa por encima de los profesores y desconoce su papel de agente cultural. Durante ese decenio se llevó a cabo la implementación de lo que se llamó *Tecnología Educativa*; es aquí donde encontramos la difusión de las ideas sobre currículo con mayor insistencia.

En la Tecnología Educativa se habla de principios, contenidos, metodología, recursos, evaluación; todo eso constituye un paquete bien diseñado que cualquiera podría llevar a cabo. Sin embargo, esta estrategia apenas duró una década, por lo menos como plan de política educativa, pues en la década siguiente, con la ley 115, nos encontramos con una reforma que deja lo anterior en la trastienda y trae a cuento un discurso bastante distinto. La idea curricular de diseñar toda la acción escolar se deja de lado y se abre paso a una idea de currículo más en relación con la cultura.

Allí se plantea que el maestro debe estar en capacidad de seleccionar los contenidos, de convertirse en un seleccionador de cultura a su manera. En realidad los libros de texto cumplen una función de ayuda al maestro, pues le ahorran el trabajo de pensar que debe enseñar. Esta idea de relacionar el currículo con lo cultural implica someter la educación al concierto de fuerzas que están en la sociedad y que presionan por determinado ideal de formación, esto significa que la escuela debe atender las demandas sociales.

Pasamos, entonces, del listado de contenidos, de un diseño cerrado para la acción escolar, a entender lo educativo como aquello que se relaciona directamente con las demandas sociales que están en los contextos microsociales, pero que están también en la sociedad global, es decir, se abre la compuerta

para que todos los sectores y fuerzas sociales demanden de la educación algún ideal. Se entiende, así, que la escuela es depositaria de todas las presiones, pero se sigue manteniendo la idea de que la educación básica debe poner en contacto a los estudiantes con las gramáticas fundamentales de las disciplinas: además de ocuparse de las materias que están en la escuela debe atender otras demandas adicionales. Ahora bien, esto significa reconocer que el maestro es portador de cultura, que tiene interiorizadas ciertas creencias y una determinada forma de entender lo social y las relaciones de poder.

La última reforma parte de reconocer que tanto la información como lo cultural se filtran en la escuela y que es muy difícil contener y controlar ese proceso. Tal afirmación es importante, pero al lado de ésta se le dan al maestro y a la escuela unas responsabilidades que reemplazan los contenidos aunque ni la política educativa internacional y la nacional las prescriben. En lugar de contenidos tenemos un listado de responsabilidades. En este sentido se afirma que:

[...] las tendencias actuales en innovaciones se dirigen más a elaborar estrategias y modelos de intervención con el profesorado que no a definir las prácticas docentes que éste debe llevar a cabo...de la prescripción de contenidos y métodos de enseñanza, a la prescripción de los procesos por los que aquellos llegarán a elaborar sus propias innovaciones.²

De este modo podemos comparar el listado de responsabilidades con el de contenidos que existía antes. La lista de responsabilidades también desborda a la escuela y abre la compuerta para que ésta se ocupe de todo lo que le exige la sociedad.

En resumen, las responsabilidades que hoy se le endosan a la escuela se pueden agrupar de la siguiente manera: investigar, democratizar, integrar el conocimiento, innovar, gestionar y establecer lazos entre lo microsociedad y la sociedad global. Ante estas obligaciones surge la siguiente pregunta: ¿Cómo ha respondido la escuela colombiana a las demandas que se le hacen, a las responsabilidades que se le ad-

judicaron de manera clara desde los años 90 y, en particular, desde la reforma educativa?

Antes de abordar este interrogante es importante señalar que no es suficiente cambiar contenidos por responsabilidades si esto no se acompaña con estrategias que viabilicen la orientación. La reforma educativa es ya parte de la estrategia pues incluye los elementos sustanciales en los que hemos insistido. Los Proyectos Educativos Institucionales tienen su razón de ser si los establecimientos se lo apropian como mecanismo para tomar su propio rumbo. Los procesos de descentralización que acompañan la reforma y la evaluación de la calidad de la educación buscan orientar diversos componentes en función de resultados; de igual modo se ha propuesto hacer la evaluación de los docentes.

Todo esto busca puntualizar unidades de responsabilidad, pero, ¿cuál es, en últimas, la unidad mínima a la que se pretende llegar? En un proyecto de innovación hay una pista:

Para que la escuela adquiera pleno sentido debe trabajar estrechamente vinculada con la realidad de su entorno, debe ser un espacio de vivencia donde la comunidad aprenda a reflexionar, a dialogar, a cuestionar y plantear alternativas de solución a problemas comunes. Proporcionar herramientas conceptuales básicas, sobre el nuevo papel de la comunidad frente al proceso de descentralización y a nuevos mecanismos de participación, de manera que el joven o adulto pueda lograr un conocimiento claro de sus potencialidades de su entorno, apropiarse del funcionamiento de su localidad y constituirse en ciudadano verdaderamente consciente de sus responsabilidades con la sociedad. (Contreras: 1996, 96).

¿Cuál puede ser, entonces, la respuesta de la escuela? Hay dos respuestas que podemos diferenciar, pero en el rango entre una y otra caben otras posiciones. Por ahora nos detendremos en los puntos críticos. Una *primera respuesta*³ revelaría una posición dependiente frente a los discursos de la política educativa, como tendencia, en donde la pedagogía se confunde con los mandatos de la ley y el articula-

do de sus normas reglamentarias. Tal opción no hay que pensarla demasiado, no mediaría discusión suficiente, pero, no obstante, termina enquistando las prácticas escolares en angustia e incluso retiro por parte del maestro. Vemos aquí una actitud acrítica que acepta "lo que hay que hacer" y que sólo pide capacitación para que alguien interprete las tareas.

Bajo esta perspectiva se empieza a incorporar la idea de investigación de una manera particular: se desvirtúa la idea de interpelación de los discursos, de hacer relaciones, de esgrimir una posición propia, y se reduce la investigación a formatos y pasos metodológicos.

En la medida en que se suplanta la prescripción de contenidos por la de responsabilidades, circulan expresiones sobre la escuela; esto no es exclusivo del gremio docente, aparece más desde el deber ser que desde lo que es la escuela, de lo que la constituye. Esta tendencia es muy fuerte también entre algunos de la llamada comunidad académica y, obviamente, entre quienes ejercen cargos administrativos en la educación. Actualmente se tiene la visión de que nada es renunciable en la escuela y que hay un ideal social que ésta puede llegar a satisfacer.

Otra de las características, consecuencia de esta perspectiva, es la *curricularización* de la vida cotidiana. Si en otro momento, lo seleccionado de las gramáticas básicas de las disciplinas no podía ser posible sino en términos de currículos, hoy se concibe de este modo una serie de cosas que son muy amplias, un poco imprecisas. En tanto que a la escuela se le han dado responsabilidades, ésta, entonces, se ocupa de convertir en currículos los asuntos de la vida cotidiana; por ejemplo la educación sexual, la prevención del alcohol, la vida familiar, el cuerpo, el juego, casi todo lo que se quiera, sólo con el soporte en una estrategia difusa de trabajo por proyectos, en la cual se ha llegado a curricularizar elementos circulantes en la cultura que antes no estaban en la escuela.

Una consecuencia adicional de esta tendencia es cómo se desdibuja la didáctica en tanto diseño y el

intento de recomponerla desde lo cotidiano; si antes se creía en un método que garantizaba unos contenidos seleccionados para todas las escuelas y todos los maestros, bien o mal existía la previsión de cómo tratar alguna materia o algún contenido. Como no contamos con una orientación para el tratamiento de algunas cosas, la didáctica se entiende ahora como una negociación. Esta idea, por cierto interesante, no es fácil de resolver, y ante ella se recurre a hacer diagnósticos sobre todo lo posible, como una manera de legitimar desde la "realidad" algunos contenidos y estrategias escolares, buscando extraer los "intereses o necesidades de la comunidad" y los intereses de los niños. Pero no sólo de estos contenidos que surgen de la vida escolar, también de factores asociados a la acción educativa. Existe una preocupación por las condiciones socioeconómicas y por el afecto, entre otros factores, que se suponen están asociados al aprendizaje, y a través de los cuales circulan estereotipos que todos sabemos tienen que ver, por ejemplo, con una familia ideal o con cierta idealización de las relaciones afectivas en los niños; a tales condiciones se le atribuyen mayor o mejor rendimiento escolar.

Una de las responsabilidades con mayor fuerza en la escuela de hoy es la de "gestionar". La gestión se ha colocado en un lugar privilegiado, como una estrategia para adecuar el aparato educativo a una sociedad contemporánea; es necesario reflexionar que una de las organizaciones con mayor lentitud de adaptación a su contemporaneidad es precisamente la escuela; es más fácil hacer reingeniería en una empresa cualquiera que en una institución escolar.

Como no es fácil, se hace obligatorio colocar la gestión en el centro de la actividad educativa. En consecuencia, hay que capacitar a los directivos docentes para que aprendan qué es eso de la gestión. Si miramos las otras cinco responsabilidades bajo las cuales agrupamos las demandas que se le presentan a la escuela, nos tendremos que interrogar muchas cosas, ponernos en función de la comprensión de lo que pasa allí, hacer relaciones y discutir para hacer de la escuela un lugar de reflexión y así poder resolver aunque sea una de tales responsabilidades.

Por el contrario, la gestión ha devenido en otorgar funciones a las personas que están allí adentro. La idea de la gestión es la cuerquita que tensiona lo que se llama calidad, la cual tiene muchas acepciones pero, en política, tiene un nombre: desempeños, en versión de logros académicos y ahora de competencias, es decir, en la capacidad de dar respuesta de los aprendizajes que se supone imparte la escuela; es lo que dicen los documentos internacionales y el MEN. ¿Cómo hacer efectivo, entonces, el aprendizaje? Es imperativo organizar la educación de tal manera que pueda lograrlo, es decir, la gestión está en función de mejorar la calidad, entendida como el mejoramiento de los aprendizajes en los escolares, de tal manera que puedan contestar mejor un examen, como el de la Evaluación Censal de Bogotá, que la "*Revolución Educativa*" va a expandir al resto del país.

En la política nacional hay unas estrategias que permitirían, por ejemplo, integrar el conocimiento y que están hechas para eso: son las áreas transversales. Aunque en la escuela se habla del asunto en cuestión, estas áreas transversales o ejes comunes que atravesarían lo que allí se da, no articulan, más bien hacen de esto un asunto agregado para complementar la oferta escolar y soslayan la discusión, porque esto implicaría reflexiones complicadas e incesantes y entonces la salida rápida es que se lleven a cabo, paradójicamente, por fuera de las otras materias.

La gestión está en función de realizar proyectos, es decir, tener más cosas en la escuela; no de jerarquizarlos, por ejemplo; no de saber cuál es el más importante de todos los que aparecen allí, y cuál es la relación que se puede establecer con los demás; cuál incluye a los restantes; cómo se construyen colectivos de docentes para discutir y para hacer trabajo en equipo; de lo que se trata es de hacer proyectos para cumplir. En general la gestión significa hacer más cosas, no mejores, ni más discutidas, ni más reflexionadas, pero sí, hacer más cosas. Se tienen por ejemplo ahora muchos más registros en la escuela, pero éstos no sirven para volver sobre lo que se hace y discutir y comprender mejor la práctica, sino para dejar evidencias que hablen de la escuela como lu-

gar de ejecución y control y para defenderse de las tutelas, es decir son registros "técnicos".

Ahora, si quisiera derivarse implicaciones de la misma idea de gestión lo más consecuente sería buscar la relación entre la organización escolar con las funciones que hoy se le piden: ¿cómo reorganizar una escuela (o cómo hacer reingeniería si se quiere), cómo moldear la institución en función de lo que hoy se demanda? Si fuéramos consecuentes con lo que se dice desde las políticas educativas, tendríamos que hacer otra escuela con una gestión renovada,

El aparato educativo tiene que vérselas hoy con otras diversas formas de acumular conocimientos; ya no se trata de la cultura letrada exclusivamente, no es suficiente enseñar los rudimentos de la lectura y la escritura, pues existen nuevos lenguajes relacionados con lo visual y la multimedia; significa que la escuela debe tener mucho más que libros y aulas para que no funcione con respecto a las demandas del pasado.

Lo anterior exigiría, entonces, nuevos recursos para hacer eso posible; sin embargo, lo que hay por ahora son textos escolares. Por tanto, si se pretende incorporar nuevos lenguajes, tendrían que diseñarse un aula y una escuela en función de ellos y, en consecuencia, el pupitre o el aula, como los conocemos hoy, nada tendrían que ver con tales demandas. No obstante todos estamos de acuerdo en que la escuela se tiene que ocupar de descifrar los códigos culturales que circulan por los medios de comunicación como la televisión. Por otra parte, si no se prescriben contenidos y el maestro es seleccionador de cultura, se necesita otro tipo de estrategias de tal manera que el docente y los estudiantes tengan acceso a diversas fuentes; se necesitan muchos materiales impresos distintos a los textos actuales, lo mismo que espacios de investigación y discusión reales; sólo de ese modo se podrán hacer posibles las nuevas estrategias.

Una institución que sea consecuente con lo que se le está demandando, tendría que producir unas ruptu-

ras, por ejemplo, con las actuales jerarquías que aparecen al interior de la entidad educativa; deberían surgir unas jerarquías más difusas, en donde los liderazgos sean más por iniciativas o por el saber que se porta en un momento dado y no por una estratificación con base en la estructura organizativa burocrática, donde el director siempre será el director, sepa o no sepa. Estas jerarquías tienen que volverse un poco más difusas. Habría que establecer un



diálogo con la ley, con las normas educativas, y entender la ley como orientación en donde no hay que pegarse a su letra; es necesario tener en cuenta que hoy la legislación es más flexible y ambigua que antes. Sin embargo, en la escuela se asimila todavía lo pedagógico a lo legislativo, es decir, que lo que se hace en la escuela responde a lo que se pide en cada uno de los enunciados de las normas educativas.

Otra de tales rupturas sería con las articulaciones que hay en la escuela, es decir, con la capacidad de poder establecer relaciones al interior a través de la discusión; eso significa, por ejemplo, que no es posible el consenso, y sí, en cambio, la exposición de las posiciones desde las cuales se actúa.

Por último, habría que dinamizar el aparato social de la escuela pues tiende a debilitarse por los formalismos. Habría que darle lugar a la confrontación a su interior y poner en juego las múltiples fuerzas que existen en un grupo social donde obviamente los argumentos racionales no son el único elemento, donde también juegan el afecto, los deseos, los per-

sonalismos, los colectivismos; eso significa activar más el aparato social y va en contra de encajar a los sujetos en una función.

Por otra parte, hay una *segunda respuesta* posible, más difícil, que requiere reflexión, confrontación que se asume como desafío. Es el lugar de la innovación, en donde la actuación del maestro busca independencia de esos mandatos a menos que éstos coincidan con el sentido que pretende construir en su práctica. Aquí la responsabilidad reside en un sitio diferente y no necesariamente hay coincidencia de fines; si la hubiese, la satisfacción no se lograría a propósito de tal coincidencia, aquí la responsabilidad es consigo mismo y con sus propios sueños y no con las tareas que se asignan desde el exterior. Allí está implícita la idea de descalificar la política educativa en tanto se cree que desde afuera "no se conoce suficientemente la escuela". A ésta sólo la puede cambiar quien está dentro, con la apropiación adecuada de los datos de la cultura que circulan, colocándolos en sintonía con la complejidad de lo que sucede en ella. Dicha complejidad es el desafío que asume un innovador. Si retomamos el planteamiento de Contreras, se dirá inmediatamente que la coincidencia entre la tendencia de la política y el quehacer del innovador no podía ser más apropiada, pero en un sentido más profundo queda en evidencia el fracaso de la política en virtud de que ésta deja de ser para todos cuando en realidad sólo sirve para la minoría. Por consiguiente la coincidencia sólo aparece por defecto. _____

Bibliografía

- CONTRERAS, José. "Teoría y práctica docente". En: Cuadernos de Pedagogía No. 253. Barcelona: 1996.
- PARRA SANDOVAL, Rodrigo et al. Génesis: investigación sobre el papel de las innovaciones en la modernización de la escuela colombiana. Bogotá: Colciencias-FES, 1995.

Pie de página

- ¹ Para algunos analistas, este conflicto de objetivos es, justamente, lo que resuelve una innovación educativa.
- ² Aquí nos orientamos por la interpretación que hemos hecho de los proyectos no publicados de los maestros y hemos acudido al archivo de los Programas de Formación de Docentes -PPFD- que tiene SOCOLPE.