

PENSAR LA ESCUELA: POLÍTICAS EDUCATIVAS VS. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL?*

Clara Inés Chaparro*
Juan Carlos Orozco**
Carmen Alicia Martínez R.***

En su libro «La Gran Bifurcación», al referirse a las características de la educación en la década de los 90 para responder a los retos de la sociedad global del siglo XXI, el científico y filósofo húngaro Ervin Laszlo¹ aboga por una educación holística que posibilite la integración de los últimos frutos del conocimiento contemporáneo, lo cual implica un replanteamiento de la institución escolar con miras a lograr en su interior una efectiva interrelación de los nuevos hallazgos de las ciencias y las tecnologías contemporáneas con los de las artes y los principales sistemas de creencias, así como a asegurar una real integración de la institución escolar con la sociedad en la que se encuentra inmersa.

Es bueno señalar cómo la crítica de Laszlo se dirige especialmente hacia las instituciones que la sociedad contemporánea considera más sobresalientes y cuyos logros constituyen a grandes rasgos los estándares reconocidos de calidad académica. Al respecto anota el autor:

«En general, mientras más prestigiosa es una escuela, más refleja e inculca las ideas y los valores de la sociedad que la coloca en su pedestal. Esto es un obstáculo importante en el intento de reformar las escuelas primarias y las universidades de élite.

«En estas augustas instituciones, la «tradición» tiende a ser valorada hasta el punto de res-

*tringir la visión y mediatizar la innovación. No es sorprendente que tales instituciones produzcan con frecuencia líderes dedicados a mantener el statu quo. Pero lo que nuestro mundo necesita no es un sistema educativo orientado hacia el mantenimiento del statu quo, ni torres de marfil de aprendizaje especializado, sino ambientes educativos flexibles y funcionales donde la gente, joven y vieja, pueda entrar en contacto con conceptos e ideas relevantes para su presente y para su futuro».*²

Estas apreciaciones resultan especialmente significativas frente a la dinámica que habrá de generar en nuestras escuelas las actuales políticas educativas y en particular el diseño, y posterior puesta en marcha, del Proyecto Educativo Institucional, consagrado por la Ley 115 de 1994 como el centro de actividad de la institución escolar y punto de partida para la construcción de los planes decenales municipales, regionales y nacional de educación.

A propósito de este hecho, es bueno reiterar que en las prácticas educativas no sólo circulan relaciones con el conocimiento sino que se definen y propagan relaciones de poder que es necesario develar y analizar, en especial cuando se busca imprimir a tales prácticas un sentido de transformación de la realidad social.

De allí que abordar el estudio de las dimensiones ideológica y política de la educación es una

* El presente artículo recoge las reflexiones que los autores realizaron para los programas de Especialización en Planeación y Gerencia de Proyectos de Desarrollo Educativo y Social, UPTC-CINDE y Especialización en Enseñanza de las Ciencias para el Nivel Básico de la Universidad Pedagógica Nacional.

¹ LASZLO, Ervin, «La Gran Bifurcación. Crisis y oportunidad: la anticipación del nuevo paradigma que está tomando forma», Gedisa Editorial S.A., Barcelona 1990, p.p. 77 s.s.

* Profesora del Dpto. de Física de la U.P.N. Coinvestigadora del Proyecto Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio, Red CEE.

** Profesor del programa de Maestría en Docencia de la Física del Dpto. de Física de la U.P.N. Miembro del equipo editorial de esta Revista.

*** Profesora de la Facultad de Ciencias Exactas, Universidad del Tolima.

² Ibid, p.p. 80.

tarea ineludible, en la medida en que los diferentes debates que las relaciones entre educación, política y democracia, la definición de proyectos culturales o los alcances de la educación como medio de intervención social para la transformación cultural constituyen tópicos de análisis a los cuales no puede substraerse un profesional que ha comprometido sus acciones con el desarrollo educativo y social a nivel de su entorno local y regional.

traernos, está generando también nuevos tipos de desigualdades⁴; desigualdades que se hacen más notorias en los contextos en que suelen desenvolverse las prácticas sociales y educativas de los maestros colombianos y las cuales terminan comprometiendo el sentido de las afirmaciones e intenciones como aquellas que por ejemplo ponen su acento en situar a la educación como eje de desarrollo humano, económico y social.

¿Constituyen, pues, los PEI la mejor respuesta al deterioro de la institución educativa?

Este análisis deviene de especial importancia en una época en la cual, como lo señala Manuel Castells: «nos encontramos en un proceso de transformación estructural en las sociedades avanzadas. Este hecho es consecuencia del impacto combinado de una revolución tecnológica basada en tecnologías de información/comunicación, la formación de la economía global y un proceso de cambio cultural cuyas principales manifestaciones son la transformación del rol de las mujeres en la sociedad y el aumento del desarrollo de una conciencia ecológica»⁵, aspectos todos ellos que necesariamente deben verse reflejados en el rumbo de las acciones educativas de los próximos años y que, por lo tanto, empiezan a jugar desde ya un importante papel en la definición de políticas educativas. Frente a cuya formulación y puesta en acción se requiere tener en cuenta que este acelerado proceso de avance de un nuevo tipo de sociedad, al cual no podemos sus-

A propósito de este aspecto, es bueno recordar que la concepción de desarrollo no constituye una elaboración acabada y única sino que, por el contrario, se encuentra estrechamente vinculada con las orientaciones ideológicas y económicas que imperan en un determinado momento así como también depende de las relaciones de poder, de las condiciones geopolíticas y de las tensiones hegemónicas que caracterizan un tránsito dado de la historia.

Así, habría que reconocer que la actual política educativa no difiere sustancialmente del modelo explicitado por el gobierno anterior: El Plan de Apertura Educativa, mediante el cual «se puso en circulación categorías operativas como «servicio domiciliario», «subsidio a la demanda», «normatización de la oferta», etc, tendientes a someter la educación a la lógica del mercado y la rentabilidad»⁶.

⁴ FLECHA, Ramón, «Las nuevas desigualdades educativas» en Nuevas Perspectivas Críticas en Educación, Ediciones Paidós Ibérica S.A., Barcelona 1994.

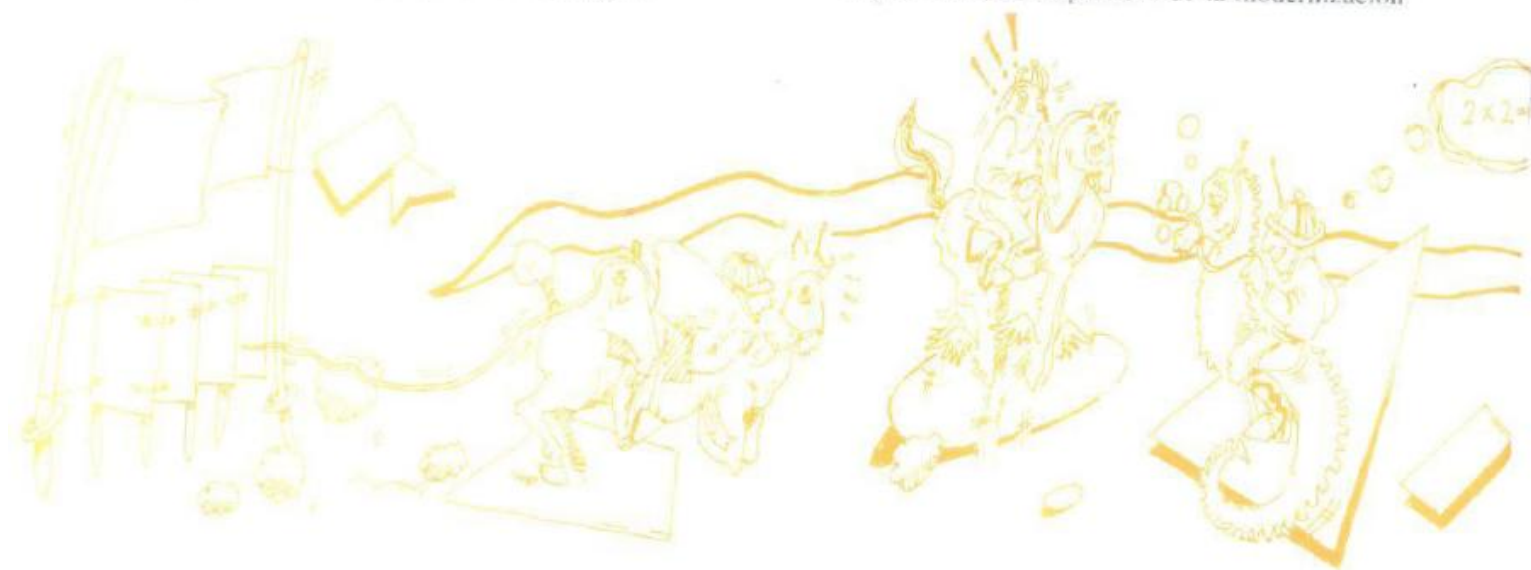
⁶ RODRÍGUEZ, Abel, et. al., «Ley General de Educación: Alcances y Perspectivas», Tercer Milenio-Fundación Social, Santafé de Bogotá 1994.

⁵ CASTELLS, Manuel, «Flujos, redes e identidades: Una teoría crítica de la sociedad informacional», en Nuevas Perspectivas Críticas en Educación, Ediciones Paidós Ibérica S.A., Barcelona 1994, p.p. 15.

En efecto, los lineamientos y las acciones que han caracterizado el devenir de lo educativo en América Latina, y de manera particular en Colombia, durante la última década se inscriben en un contexto de globalización de la economía y universalización de la cultura en el que se plantean los procesos de apertura económica y de modernización del aparato productivo como el imperativo más relevante para las naciones contemporáneas y, por ende, como la empresa a la cual deben orientarse todos los esfuerzos y todas las acciones, en especial aquellas encaminadas a la formación de un capital humano altamente permeable a los rápidos cambios tecnológicos, con una gran capacidad para la adaptabilidad socio-cultural y, en lo posible, totalmente ajeno a las ideologías.

la mentalidad productivas con miras a asegurar óptimos niveles de competitividad en los ámbitos de generación, comercialización e intercambio de bienes y servicios, dentro de los parámetros de los organismos económicos internacionales y en respuesta a las crecientes demandas de expansión de las transnacionales. *En este sentido, podría afirmarse que la Misión de Ciencia y Tecnología destaca el papel de la educación en la perspectiva de afianzar la racionalidad técnico-instrumental y de preparar una sociedad culturalmente habilitada para asumir la dinámica del consumo.*

En relación con el desarrollo de la racionalidad normativa, ésta se plantea a partir del presupuesto según el cual el imperativo de la modernización



En esta perspectiva, las directrices que, tanto a nivel nacional como internacional se han venido explicitando durante los últimos años respecto a la educación apuntan, en especial, a generar las condiciones para asegurar una inserción pacífica de las sociedades y las naciones en ese universo contemporáneo dominado por la racionalidad técnico-instrumental el cual demanda un contexto socio-cultural cruzado por la racionalidad normativa⁶.

En el caso particular de Colombia, por ejemplo, el trabajo desarrollado por la Misión de Ciencia y Tecnología apuntaba precisamente a subrayar las condiciones y sugerir las estrategias necesarias para un proceso de modernización alrededor del cual se transformasen la infraestructura y

exige como correlato el imperativo de la modernidad⁷. En la medida en que no se puede renunciar a la modernización, so pena de vernos confinados al subdesarrollo, se hace imprescindible acceder a una racionalidad político-normativa que asegure mediante la construcción de un apropiado marco de restricciones y necesidades, mediante la consolidación de una mínima cultura de base apropiadamente homogeneizada, las dinámicas sociales que la modernización requiere⁸; democracia instrumental, políticas globales de educación básica, disminución del gasto público en especial en lo correspondiente a la inversión social, fortalecimiento de los mecanismos de control de la socie-

⁶ LECHNER, Norbert, «La búsqueda de la comunidad perdida: Los retos de la Democracia en América Latina», Revista Fin de Siglo N° 5, Cali 1993.

⁷ En este contexto se presenta, por ejemplo, el documento de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo.

⁸ LECHNER, N., op. cit., p.p. 6-7.

dad civil, dedicación preferencial de la investigación y de la educación superior a los problemas directamente relacionados con el sector productivo, asunción de modelos gerenciales de alta eficiencia empresarial en la dirección del Estado, entre otros. De este propósito busca ocuparse especialmente el proceso que se inicia con el trabajo de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo.

Estos breves comentarios nos permiten, de paso, sostener que la promulgación de una determinada política en educación no está exenta de finalidades ideológicas concretas que se han de traducir en acciones que afectan de una manera u otra a todos los actores sociales que participan de la dinámica educativa. En efecto, dependiendo del modelo de desarrollo que se adopte en relación con la educación y la cultura, se harán los correspondientes énfasis y se dedicarán los esfuerzos pertinentes para que la sociedad civil se adapte a dicho modelo. En vista de ello, por ejemplo, resulta de especial interés analizar la forma en que, en los distintos niveles y en las diferentes instituciones

la posibilidad de avizorar proyectos alternativos y nuevos órdenes para la sociedad; se deja de lado la construcción de espacios para un ejercicio pleno de la razón; y se desecha, de paso, la utopía de un mundo mejor; en esta perspectiva se produce una clara deshumanización de la cultura:

«Porque en este mundo, donde el conocimiento ha llegado a constituirse en el valor de cambio más importante. Nosotros no tenemos ni libertad ni conocimiento; lo único que tenemos es una nueva esclavitud construida sobre nuevos prejuicios». Una esclavitud que se traduce en la enajenación de comunidades enteras en pro de un reconocimiento efímero: situar a uno de los miembros de la sociedad en un lugar destacado dentro de una comunidad de expertos; exportar cerebros destinados a resolver problemas que en muy poco responden a los conflictos reales de la comunidad; crear escuelas de genios sacrificando de paso su condición humana. Legitimado con todo ello la tiranía de los expertos sobre la sociedad quienes, confesando una fe ciega en las bondades de



que conforman la sociedad civil, se asuman las políticas educativas, se considere el papel que en la actualidad juegan los medios de comunicación y los grupos económicos en consonancia con la pretensión de afianzar una sociedad dispuesta al consumismo.

Así y acorde con la instrumentalización y comercialización del conocimiento, actualmente el énfasis se hace en el desarrollo de una capacidad de manejo ágil y eficiente de la información para generar nuevos procesos. En este ejercicio se pierde

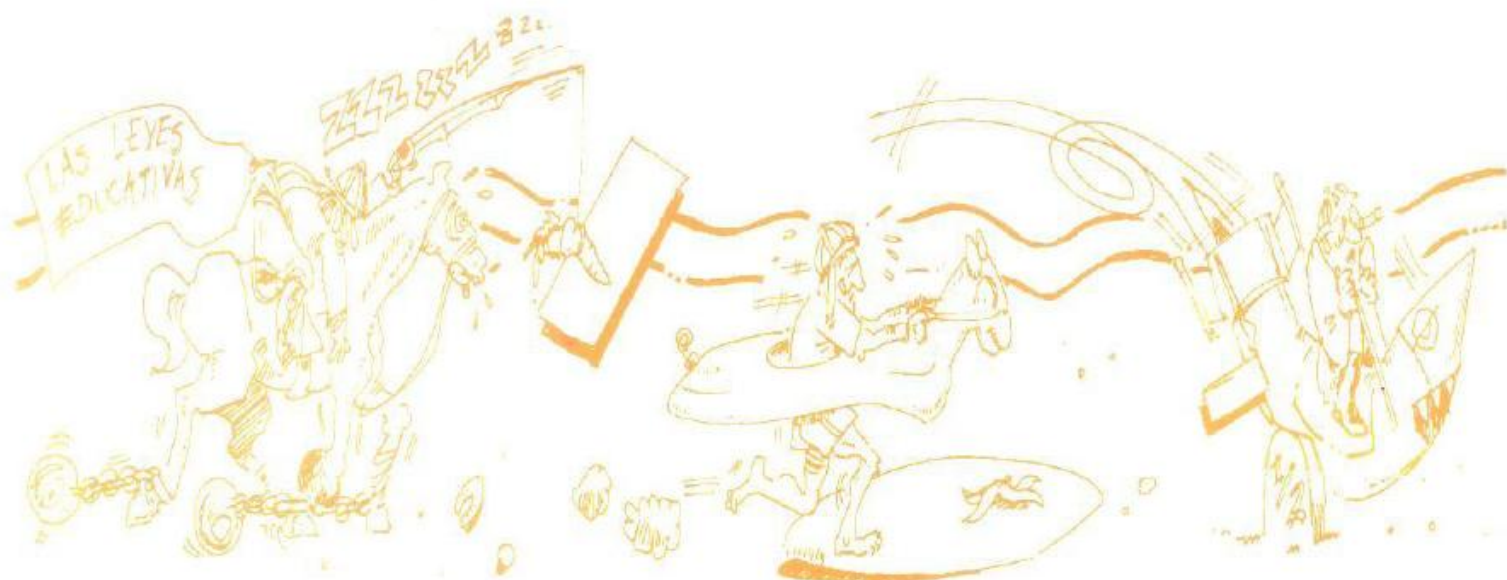
la cultura científico-tecnológica, trazan subrepticamente los rumbos de las sociedades y distraen la opinión pública con discursos esotéricos que venden bajo las más extrañas y veleidosas apariencias».¹⁰

⁹ FEYERABEND, Paul K., «Por qué no Platón?», Editorial Tecnos S.A., Madrid 1985, p.p. 186.

¹⁰ AYALA, M. M., et al., «Conocimiento, Escuela y Poder. Reflexiones en torno a la democracia en el escenario de un nuevo orden social», mimeo, Universidad Pedagógica Nacional, Santafé de Bogotá, 1994.

En contraste, el análisis de estas relaciones a la luz de consideraciones sobre el desarrollo cultural y humano que propenden por un posicionamiento de los actores sociales como productores de cultura, agentes de transformación social y

estrecho vínculo entre Ciencia y Estado que, a manera de concordato en las postrimerías del siglo, instituye el conocimiento científico como doctrina oficial y coloca a las instituciones educativas a su entero servicio.



gestores de su propio desarrollo, llevan a plantear interesantes cuestionamientos alrededor de las relaciones entre el Estado, la Sociedad Civil y el Sistema Educativo. Entre tales cuestionamientos podrían citarse: ¿Qué tipos de mecanismos debe generar la Sociedad Civil para incidir decisivamente en la orientación de la educación y la cultura? ¿Qué modelo educativo resulta más pertinente para favorecer procesos de desarrollo social y bienestar humano? ¿Qué papel debe jugar el Estado para asegurar la prestación del servicio educativo y el acceso de la población al mismo?

Estos interrogantes resultan de especial pertinencia, máxime cuando las políticas educativas que se han venido divulgando en los últimos años asumen como punto de partida la necesidad de la perspectiva científico-tecnológica como motor de desarrollo. Ahora bien, es innegable que, en virtud de las tendencias e imposiciones globales, la ciencia y la tecnología deben ser incentivadas como actividades que, en la medida en que se desenvuelven, contribuyen al desarrollo cultural y, posiblemente, al mejor estar de la sociedad, pero ello no con menoscabo de otras dimensiones de la cultura, a costa de otras formas de conocimiento y de otras opciones históricas. En este sentido se hace necesario advertir sobre el peligro que prefigura el

LAS POSIBILIDADES DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Debido a los grandes conflictos que atraviesa nuestra sociedad colombiana, se ha hecho más patente la percepción de un gran deterioro de todas sus instituciones. El sistema educativo formal, y el estatal en particular, no escapan a este juicio. Sin embargo, la sociedad torna su mirada hacia él en la búsqueda de soluciones.

Se asume que una de las causas del deterioro de la educación pública es su carencia de propósitos e ideales claros que posibiliten un clima adecuado para dinamizar el desarrollo de cada colegio o institución en particular. Como estrategia para superar esta carencia de ideales, el Estado colombiano ha adoptado la figura de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), a ser desarrollados por las instituciones escolares. Vale la pena anotar que dicha idea se había comenzado a desarrollar de manera autónoma en muchas instituciones antes que se le diera carácter de obligatoria mediante la ley.

Este carácter de obligatoriedad hace urgente un estudio muy cuidadoso de los PEI a la luz de las siguientes consideraciones.

La Constitución Nacional adopta los princi-

pios de la democracia participativa como los orientadores de la vida nacional y, en ese contexto, plantea la formación de ciudadanos democráticos como propósito prioritario de la educación. Tal concepción de democracia implica garantizar que la dirección y acción institucionales reposen en la existencia de múltiples actores y concepciones que se expresen libremente.

Por otro lado, la idea misma de «Proyecto Educativo Institucional» pareciera implicar que, en una institución particular, una definición de rumbos, objetivos y perfiles comunes -aunque fuera adoptada mediante «consenso»-, impediría la expresión del disenso y podría conducir a adoptar tal proyecto como definitivo y último. Es decir, pareciera que los PEI estuvieran en contravía con el ejercicio de la democracia al interior de las instituciones educativas.

tación de modelos institucionales «foráneos»¹¹ como la forma más inmediata de resolver el problema que la construcción del PEI impone a la comunidad escolar. Pero éste es apenas uno de los riesgos -probablemente no el más importante- a ser resuelto por cada una de las instituciones escolares en su tránsito a la concreción de una nueva imagen de escuela, proceso en el cual las nociones mismas de comunidad y actividad escolares tienen que ser redefinidas en la medida en que el protagonismo que se demanda a la escuela como agente de dinamización de los procesos culturales de su entorno imponen la necesidad de atender a una serie de problemas que hasta la fecha no habían sido parte de la reflexión permanente por parte de los miembros de la comunidad educativa.

Se hace referencia, como ya se señalaba, a los problemas implícitos en la práctica cotidiana de la democracia, en el ejercicio de la autonomía esco-



¿Constituyen, pues, los PEI la mejor respuesta al deterioro de la institución educativa?, ¿A qué aspectos específicos se deben referir los PEI, si no se trata de homogeneizar la institución, eliminando de paso el ejercicio de la democracia al interior de ella?, ¿Qué rol estarían desempeñando actualmente los docentes y demás actores de la institución frente a los PEI?

En efecto, habida cuenta de la subvaloración social de unas instituciones frente a la supravaloración de otras, siempre se halla presente el riesgo de la adaptación acrítica o la desmedida imi-

lar o en la participación efectiva y permanente de todos los miembros de una comunidad en la toma de decisiones, frente a los problemas detectados como prioritarios. Se mencionan también, las dificultades relacionadas con la distribución social de responsabilidades frente al logro de los compromisos adquiridos y con el acatamiento de los acuerdos producidos por consenso como norma mínima para regular las discrepancias entre miembros o sectores de dicha comunidad.

A propósito de estos problemas, el filósofo austriaco Paul K. Feyerabend ha llamado con insistencia la atención sobre la necesidad de democratizar todas las instituciones de la sociedad, y de manera particular a la institución educativa, como un requisito para hacer efectiva una sociedad libre, edificada sobre la participación responsable

¹¹ Entiendo aquí lo «foráneo» en la perspectiva de todo aquello que resulta ajeno o desconoce el contexto particular de la institución escolar en referencia.

de ciudadanos maduros en la toma cotidiana de las decisiones más significativas para el normal desenvolvimiento de dicha sociedad.

Ello implica, entre otras cosas, el imperativo por disponer de espacios en los cuales se definan mancomunadamente criterios para el libre ejercicio del pensar y para asegurar un mutuo desarrollo humano a partir del enriquecimiento de las diferencias, con la clara intención de propiciar a los distintos sujetos un ambiente adecuado para que alcancen su madurez como actores sociales¹².

Tal vez el aspecto más importante de las críticas de Feyerabend es el relacionado con sus observaciones a la clase de conocimiento y a la naturaleza de las prácticas que suele privilegiar la escuela contemporánea, aspectos que cruzan la problemática curricular y que, para este autor, están enmarcados- el uno y las otras- dentro de los parámetros de la cultura científico-tecnológica occidental, la cual se ha constituido de paso en uno de los principales obstáculos para la democracia.

nen que ser guiadas por un pequeño grupo de sabelotodos. La madurez no se encuentra, desde luego, en medio de la calle, sino que se tiene que alcanzar. No se aprende en las escuelas, por lo menos no en las que están organizadas como es usual actualmente, donde el estudiante se le confronta con copias áridas y ya caducas de decisiones que se tomaron en el pasado, sino que se aprende mediante la participación activa en decisiones que todavía están pendientes de resolución. La madurez es más importante que el saber especializado y consiste en algo que se debe perseguir también cuando este proceso entra en conflicto con las delicadas y espinosas charadas científicas. En última instancia, somos nosotros los que debemos decidir cómo se tienen que aplicar las formas del saber especializado, hasta qué punto se puede confiar en él, cuál es su relación con la totalidad de la existencia humana. Los científicos parten, naturalmente de que no hay nada mejor que la ciencia. Pero los ciudadanos de una democracia no pueden darse por satisfechos con una fe tan piadosa. La participación de los pro-

Así, por ejemplo, a propósito del peso cada vez más acentuado que tienen los expertos en la toma de decisiones de la sociedad, Feyerabend sostiene:

«Una democracia es una asamblea de hombres maduros y no un rebaño de ovejas que tie-

fanos en decisiones fundamentales sería necesaria aún cuando esto supusiera una reducción en la cuota de éxitos de las decisiones que se tomen»¹³.

Los sentidos implícitos en estas observaciones resultan de especial importancia cuando se trata de abordar de manera colectiva el rumbo de una institución cuya actividad afecta necesariamente el desarrollo cultural y las posibilidades de pro-

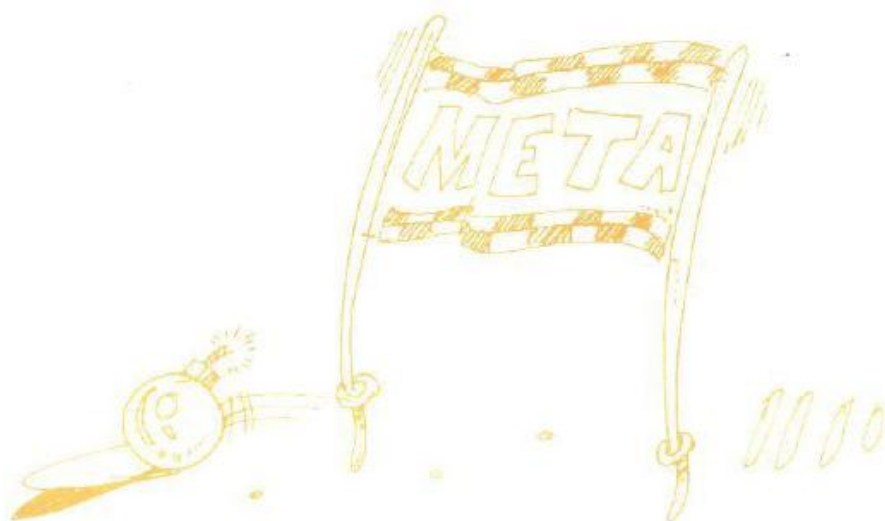
¹² AYALA, M.M., et. al., «Conocimiento, Escuela y Poder. Reflexiones en torno a la democracia en el escenario de un nuevo orden social». Grupo Física y Cultura, Universidad Pedagógica Nacional. Ponencia presentada al «II Simposio Regional sobre la Enseñanza de las Ciencias en la Educación Básica y Media Vocacional», Santafé de Bogotá 1994.

¹³ FEYERABEND, Paul K., «¿Por qué no Platón?», Editorial Tecnos S.A., Madrid 1985, p.p. 77.

yección social y humana de toda la comunidad que constituye su entorno. En esta perspectiva, por ejemplo, llamar la atención sobre la necesidad de abrir un espacio real de encuentro para toda la comunidad educativa en la definición de los Proyectos Educativos Institucionales específicos, resulta apenas obvio: ¿Cómo lograr al interior de las instituciones educativas espacios que permitan vivenciar procesos democráticos en donde la comunidad no se vea abocada a asumir, de una vez por todas, una única perspectiva de acción y desarrollo de la institución de la cual queden excluidos, desde ahora y para siempre, todos aquellos que en un futuro próximo puedan llegar a disentir?

y dentro de él a una propuesta curricular en permanente construcción que dará cuenta de su concepción de hombre, de su política educativa, de su posición pedagógica y de la forma como trata de apropiarse de la cultura, la ciencia y la tecnología, para participar activamente en la construcción de mejores condiciones de vida y pleno desarrollo»¹⁴ y, agregaríamos, para avanzar en la prospección de nuevas realidades posibles.

De esta forma, el PEI constituye el espacio más apropiado para consolidar comunidades educativas autónomas, lo suficientemente maduras



Es así como, la definición de un proyecto institucional trasciende la simple confección de un plan de trabajo en el que se prospectan las actividades rutinarias de la institución. Por el contrario, tal definición impone una serie de requisitos entre los cuales el reconocimiento crítico del pasado, la evaluación cuidadosa de las actividades desde las cuales la escuela ha aportado a su entorno, las necesidades de establecer un diálogo permanente y fecundo entre todos los actores que contribuyen a cohesionar la comunidad escolar y el reconocimiento de interlocutores válidos para la escuela en todos los miembros de la sociedad a nivel local, regional y nacional, serían los más relevantes.

A este respecto es bueno recordar que, de acuerdo con la Ley General de la Educación, «cada comunidad educativa debe generar y cultivar una dinámica propia en torno al Proyecto Educativo

para prospectar su futuro, lo necesariamente críticas como para sopesar su historia, en estrecho vínculo con todos los actores sociales que se desenvuelven en su entorno, capaces de generar las dinámicas de base necesarias para el fortalecimiento de la Sociedad Civil, de la democracia, así como para la concertación en torno a los programas y proyectos de desarrollo, económico y social en los contextos regional, nacional y global.

Por este motivo, el PEI no constituye en exclusiva una estrategia para el mejoramiento de la calidad de la educación, si bien éste es uno de sus propósitos fundamentales: en la medida en que instaura en las instituciones educativas la responsabilidad de desarrollar un quehacer, acorde con

¹⁴ Ministerio de Educación Nacional (LEÓN E., Teresa et. al.): «Lineamientos Generales de Procesos Curriculares, Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas-Documento 1», Punto EXE Editores, Santafé de Bogotá, 1994, p. 8.

las exigencias y las demandas de la sociedad, de orientar los procesos educativos con miras a posibilitar un desempeño creativo de las personas en los distintos y cambiantes procesos socio-culturales que caracterizan la época actual, así el PEI constituye también una estrategia encaminada a el mejoramiento de la calidad de vida de los distintos miembros de la comunidad educativa.

Este último aspecto toca directamente con toda la problemática de la cultura escolar. Específicamente nos permite llamar la atención sobre un hecho que suele pasar desapercibido para muchos de nosotros: la institución escolar es un espacio vivo en el que se dan encuentro las diferentes dimensiones de la cultura y en el cual se construyen saberes propios, se comparten valores particulares, se edifica una tradición, se da solución a problemas y, mal que bien, se aproxima la construcción de concepciones de mundo singulares, en suma, la escuela misma llega a constituirse en un sistema cultural. Desde este punto de vista, uno de los retos del PEI debe consistir precisamente el potenciar este rol de la institución escolar y con ello contribuir a la consolidación de una identificación institucional desde la cual la comunidad educativa pueda interactuar de manera autónoma y en igualdad de condiciones con otras instituciones y dimensiones de la cultura.

De allí que la reflexión en torno a la cultura que suscita la definición del PEI deba ser permanentemente avivada en la institución educativa. La

¹⁵ Ver, por ejemplo: ELKANA, Yehuda, «La ciencia como sistema cultural: Una aproximación antropológica», Boletín de la Sociedad Colombiana de Epistemología, Bogotá 1983.

forma en que dicha reflexión se decante afecta, por ejemplo la definición de las estrategias curriculares y la manera en que sean asumidos los planes de estudio por parte de la comunidad educativa. En particular, el debate alrededor de la concepción de cultura que cruza el PEI contribuye a definir las condiciones en que se habrán de relacionar y serán consideradas en el espacio escolar las diferentes dimensiones de la cultura¹⁵. Así una determinada institución puede optar por asumir que existen dimensiones de la cultura cualitativamente superiores a otras y que por lo tanto, su consideración en la escuela debe ser prioritaria. Por el contrario, otra institución puede sostener que las diferentes dimensiones de la cultura: la religión, el arte, la ciencia, la ideología, el buen sentido, la música, son todas del mismo rango y que, por lo tanto deben tener la misma oportunidad de ser consideradas en la escuela, sin que se excluyan unas a otras.

Sin embargo, cabría preguntarnos ¿cómo estas nuevas perspectivas pueden ser realmente vivenciadas cuando nuestra tradición educativa ha sido establecida sobre una forma predominante de saber: el científico?

En este sentido el carácter investigativo permitirá avizorar nuevos campos de conocimiento, y maneras adecuadas de intervenir en el establecimiento escolar, así como dotar a los PEI de la necesaria dinámica en la que tenga lugar el diálogo de saberes y se haga posible la construcción de respuestas a las cambiantes condiciones sociales a la vez que se generan vectores de transformación en el seno de dicha sociedad. □

**El PEI constituye el espacio más
apropiado para consolidar
comunidades educativas autónomas,
lo suficientemente maduras para
prospectar su futuro, lo necesariamente
críticas como para sopesar su historia.**
