



EL CONFLICTO EN LA ESFERA DE LA NUEVA NORMATIVIDAD EDUCATIVA

Faustino Peña Rodríguez
Profesor Universidad Pedagógica Nacional

Los elementos que se presentan a continuación son producto de dos investigaciones en el sector oficial de la educación¹, y se sustentan en la afirmación que la nueva normatividad promulgada producto de la Ley General de Educación no ha derivado en una Reforma Educativa, entendida esta última como cambios

prácticos -no sólo teóricos- en la manera de concebir y actuar en la sociedad y la colectividad por parte de los actores sociales.

Conflicto y nueva institución escolar

La serie de conflictos que presenta la escuela hoy día son producto de cambios conceptuales y paradigmáticos en las diferentes instancias sociales, culturales y económicas². Al ser

la pedagogía una disciplina que se pregunta desde los espacios educativos (escuela, comunidad, familia, medios de comunicación) de esas relaciones no podía menos que verse afectada por la dinámica de sus cambios a los cuales les ha ido dando respuesta en la medida que está comprendiéndolos en unos casos, adaptándose en otros y por último asumiendo una posición crítica.

¹ *Dinámicas de conflicto como sistema de aprendizaje, parte II y III*, dirigidas por Francisco Gutiérrez; la cual tuvo como investigadores asistentes a César Rocha, Jenny Caicedo, Soledad Niño, Twigg Ortega y Fausto Peña.

² No se quiere dejar entrever con lo anterior, que en la escuela del pasado no exis-

tieran conflictos, si los había, lo que sucede es que eran de otra índole, o, tenían otras raíces.

Es así como a partir de la promulgación de la constitución de 1991, del surgimiento de nuevos paradigmas sociales³ y de algunos intentos que pusieron el énfasis en que la sociedad pasara de una democracia representativa a una participativa, un nuevo discurso afronta e invade a la escuela, o las dos cosas. Afronta en tanto a la escuela le ha tocado hacer frente a la nueva normatividad estando en pleno funcionamiento; invade en cuanto no se hizo un proceso de acomplamiento a ella y seguramente ésta tenía actores que la seguían pero también muchos que estaban en desacuerdo pero no tuvieron tiempo de expresar su inconformidad o de proponer cambios.

En los casos investigados, el nuevo discurso se encuentra ahí y ha originado una polarización de los actores involucrados conduciendo a que unos estén a favor y otros en contra, sin encontrar el punto de equilibrio que les permita ponerse de acuerdo. El problema radicó esencialmente en la polarización de concepciones y de actitudes frente a la propuesta de cambios; no se trata-

ba que todos estuvieran de acuerdo y se subieran al tren dejando de lado sus intereses y su posición crítica, pero sí que estuvieran en disposición de diálogo y entendimiento, sin abandonar sus luchas individuales y colectivas⁴, pero tampoco dejar a un lado las luchas sociales, las de repensar la educación y sus diferentes componentes.

En uno de los colegios se encontró que los maestros tenían muchos proyectos (de educación sexual, construcción del PEI, ética y convivencia, recreación y deporte, emisora comunitaria, utilización del tiempo libre, conversión social del colegio los fines de semana, etc) pero que gran parte de su problemática radicaba en que los proyectos eran de estos maestros -algunos individuales y otros colectivos- y no institucionales, lo que impedía que se estructurara la institución en su conjunto y se pensara en su articulación integralmente con lo cual se negaba a toda la comunidad educativa la posibilidad de una mejor realización personal, académica y social en cuanto se establecían relaciones poco armoniosas por

ese motivo. De esta forma, se encuentran presentes los instrumentos que posibilitarían construir una institución diferente acorde a los nuevos procesos -proyectos individuales y colectivos- pero hace falta articulación hacia un proyecto común o como la Ley General lo nombra, un proyecto educativo institucional.

Entonces, aunque la escuela está tratando de responder a los nuevos retos, en su práctica aún está lejos de responder a los nuevos procesos sociales y las viejas prácticas de descontextualización y desarticulación con la realidad, aún la rondan. Subsiste aún la verticalidad en las decisiones por parte de los directivos, la renuencia de los otros estamentos a concertar cambios, seguir añorando el colegio o la educación del pasado, la poca motivación para participar de los procesos que se dan dentro de la escuela⁵.

Sumado a lo anterior, se encuentra la estructura de la educación en el país y especialmente con la forma de ser de el maestro. Mientras otrora el cuerpo docente dirigió su actividad a llenar planillas, seguir el currículo y los planes de estudio diseñados por el Ministerio de Educación Nacional, parcelar los contenidos y seguir disposiciones en las cuales su poder de invención era bajo -o por lo menos tenía otras formas, los conflictos se dirigían principalmente a reclamos por el sala-

³ Esos nuevos paradigmas estarían asociados a la visión y conceptualización en torno al conocimiento y al poder como elementos constituyentes de nuevas relaciones sociales (Para ampliación de esta visión léase, TEDESCO Juan Carlos, *Educación y sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos*, en: *Revista Colombiana de Educación No. 27*, Bogotá, 1993); CEPAL-UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1992; GIROUX Henry, *los profesores como intelectuales*, ed. Paidós, Madrid, 1990.

⁴ A lo largo de las dos investigaciones se pudo constatar la existencia de conflictos individuales y colectivos. En los primeros se vieron involucradas personas en particular y su dinámica no afectó el conjunto de la institución; los segundos, en los cuales se vieron involucrados grupos pequeños afectando a la institución en general producto de la defensa de intereses colectivos que no se articularon con los generales, los cuales pueden haber surgido de conflictos individuales pero cobraron una forma diferente a lo largo de la conformación posterior del conflicto, en la medida que hubo alianzas, tomas de posición frente al conflicto, etc.

⁵ Esa poca motivación está asociada al poco interés que encuentra la gente hacia la nueva normatividad y a las trabas institucionales para que haya más participación.



rio, los horarios, la ubicación geográfica, etc.

Ahora, con la nueva normatividad, aunque los anteriores problemas de vez en cuando resurgen, el conflicto básicamente es otro, se busca una institución participativa, comprometida con los procesos de cambio en todos los órdenes, así como de los que la representan -maestros, alumnos, directivos, administradores, padres de familia-, aspectos que los diferentes actores no siempre están en disposición de asumir, en ocasiones porque no los convence aquello de la participación⁶ y en otras porque no han aprendido a concertar y a coger, estableciendo así reglas de juego claras y concretas⁷.



Lo cual ha generado una serie de conflictos e inconsistencias que mantienen la escuela rezagada frente a los procesos de cambio -nuevas formas de socialización, de entender la cultura y de relacionarse entre culturas, globalización, etc- toda vez que desde hace mucho tiempo la sociedad le viene exigiendo a la institución escolar que se modernice y propicie la participación acorde a los nuevos procesos sociales. Así, se pudo constatar el temor que existe por abrir los procesos integralmente y coger con el conjunto educativo, al igual por tener en cuenta la cultura de los diferentes actores y partir de ella en la interac-

el ánimo de hacer análisis, producir acumulado sobre manejo y gestión de conflictos, en fin sobre aspectos pedagógicos y educativos que suceden al interior de la institución y que merecen ser tenidos en cuenta como elementos que posibilitan la proyección.

ción social y por involucrar a los actores que sin pertenecer a la institución, hacen parte del contexto en el que está inmersa. El temor se refiere a cierta resistencia que interfiere con los procesos, pero aún así las instituciones hacen esfuerzos para superarlo o por lo menos para no dejarse dominar por él.

Si por el lado de las escuelas el rezago es evidente, no lo es menos de parte de los organismos gubernamentales. Las Secretarías de Educación a través de los Cadel (Centros Administrativos de Educación de la Localidad) siguen exigiendo el registro del PEI con una clara actitud de vigilancia en el sentido que las escuelas y colegios se ajusten a ciertas reglas, y no en el sentido que les abriría más posibilidad, esto es, en sentido proyectivo, es decir, solicitar el PEI con la intencionalidad de ayudar a construirlo también. Lo anterior se asimila al control que ejercían antes las Secretarías de Educación mediante las cuales controlaban que se estuvieran ejecutando los planes de estudio ordenados y diseñados por el Ministerio de Educación Nacional y toda la normatividad ordenada por éste.

Igualmente, existe mucho temor o poco interés porque los consejos directivos sean deliberantes en el sentido que señalen el rumbo hacia donde deben tender las instituciones, reduciendo a sus integrantes en muchos casos a simples escuchas o aprobadores de todo. En los casos en que intentan o se convierten en agentes activos del colegio, las directivas ven ese proceso de

⁶ Participar es entonces mucho más que votar en las elecciones, usar un medio de comunicación, opinar sobre él; es entonces hacerse cargo de la cotidianidad, de la toma de decisiones, de la construcción de una conciencia colectiva que al mismo tiempo que tenga ver con la cotidianidad lo haga de su transformación. En otras palabras, interactuar con las condiciones de reproducción y producción sociales, articulando los macroprocesos sociales, políticos, económicos con los procesos micro y a partir de allí analizar la interrelación entre poder, cultura y comunicación. PEÑA Rodríguez Faustino, *la comunicación como un acto pedagógico*, en: *Revista Interacción No. 14, Centro de Comunicación Educativa Audiovisual*, Mayo-Julio de 1997, p.

⁷ En los estudios de caso, se vio claramente que en la medida que los actores lograron concertar, participar, coger las relaciones sociales mejoraron ostensiblemente. Así empezaron por establecer algunas reglas de juego claras y concretas, como hacer público el conflicto cuando fuera del ámbito de todos, mantenerlo en privado o en pequeño grupos cuando tuviera que ver con aspectos que no afectan a toda la institución, mantener una vigilancia constante sobre lo que pasa en la institución para ponerlo en discusión con

mala forma, aduciendo que se están inmiscuyendo demasiado⁸ o les están quitando protagonismo⁹. Entonces, estos directivos luchan porque en los consejos se nombren a los amigos, al bonachón, al que se mete en todo pero no conoce muy bien la dinámica y cómo proyectar la institución.

⁸ En uno de los colegios analizados, el Consejo Directivo con muy buena intención, se reunía, pensaba sobre las dificultades, intentaba darle un norte al colegio pero el rector obstaculizaba los procesos y no acataba las decisiones del Consejo en la práctica, aunque en las reuniones estaba de acuerdo y se comprometía verbalmente a ejecutar los acuerdos. Esto lo hacía porque le interesaba sacar adelante el PEI que él había diseñado. Cabe resaltar que el rector no actuaba de mala fe sino motivado por su proyecto personal, con lo cual se pretende esclarecer que no se trata de un problema moral sino racional en cuanto cada quien diseña estrategias e intereses para la interacción.

⁹ En otro caso analizado, fue nombrado como rector de un colegio un maestro que llevaba ejerciendo por muchos años la docencia pero era la primera vez que dirigía una institución escolar. Llegó, igual que el de la anterior nota movido por muy buenas intenciones pero sin experiencia y viendo a los otros como rivales: pronto discutió con el profesor que durante cuatro años lideró casi sólo el proceso del PEI y argumentó en el consejo académico que lo liderara otro porque ese profesor era muy problemático; se alió con los profesores que creaban más intrigas, apoyaba a los que no hacían nada o se excedían con los alumnos, etc. Es claro que el rector pretendió acabar con el conflicto dejando fuera de juego a uno de sus actores; esa fue su estrategia práctica, y su estrategia discursiva -aunque las dos se entrecruzan, llevar el conflicto a lo público pero tergiversado o por lo menos colocándose en una posición de agraviado. Creaba conflictos con todo aquel o aquellos que le pudieran quitar protagonismo e incluso le decía a los alumnos que él era el dueño del colegio y que cuando quisiera los echaba.

Así se prefiere desde esta instancia imponer que llegar a acuerdos y construir conjuntamente. Por eso, la institución desconoce sus procesos, su acumulado, su historia y prefiere inventar procesos y soluciones cada vez que necesita resolver algo. Ese desconocimiento no impide que los nuevos vientos corran y que los actores se cuestionen sobre el papel de la escuela, la educación, la pedagogía lo que sucede es que en muchas ocasiones se convierten en esfuerzos aislados que llevan a pequeños cambios en la percepción del trabajo escolar, haciendo falta el hilo conductor que una todos esos esfuerzos y las condiciones de posibilidad se conviertan en cambios más grandes.

El conflicto y diseño de estrategias en la institución escolar

Se encontró en las instituciones escolares analizadas que los actores utilizan tres clases de estrategias en su interacción discursiva y práctica para llevar a cabo la relación pedagogía y sociedad.

En primer lugar, aquellas dirigidas a que la institución crezca, se pregunte por el alumno que está formando, el futuro de la sociedad, la relación con el contexto, la potenciación del talento, etc. En segundo lugar, aquellas que obstaculizan lo que otros proponen, bien sea en forma práctica o teórica aunque sobresale la primera. En tercer lugar, aquellas que prefieren acomodarse a la dinámica que les propone la institución y entran en el



juego del menor esfuerzo para no crear según ellos más conflictos. Una dificultad en este último caso es cuando la institución como tal tiene una dinámica poco potente o no tiene un hilo conductor, lo cual produce que cada cual haga lo que puede y a cualquier ritmo.

Las estrategias utilizadas por los actores de la dinámica escolar -así como por los actores en general- no siempre son las mismas, aunque todas tienen un sentido para ellos en cuanto parten de la racionalidad de los individuos. Ante determinados eventos no siempre utilizan la primera, segunda o tercera estrategia, entre otras cosas porque la utilización de determinada estrategia va ligada a la forma de percibir las cosas, por lo cual juegan con una gama de posibilidades que les permite asumir una actitud de apoyo-crítica (primera estrategia), de re-



sorte¹⁰ (segunda estrategia) y de acomodación (tercera estrategia).

De lo anterior, no se desprende que en el juego social todo sea valido, sino que dado que cada actor construye estrategias de interacción es necesario que en la interrelación colectiva y social se develen esas estrategias individuales de tal forma que se construyan intereses colectivos y sociales a partir de los individuales.

Conflicto, evaluación y participación

En cuanto a los diferentes actores involucrados en el proceso se percibe una amplia dificultad para hacer de la escuela un espacio democrático y participativo. El docente aún conserva el arma de la evaluación como estado y no como proceso y se reserva el derecho de ser quien tiene la última palabra. Además no tiene un concepto claro de lo que es la evaluación mezclando en ella aspectos como asistencia, disciplina, puntualidad, etc, lo que denota una normatividad que no ha avanzado al ritmo de los avances sociales en cuanto a libertad, autonomía, autogestión.

El alumno de la educación oficial sigue ligado a los parámetros institucionales, en cuanto a hacer lo que le piden, profundizar y

participar poco. Estos al igual que el consejo directivo y los maestros no han creado mecanismos sólidos para la escogencia de sus representantes y al igual que en la sociedad en general el mecanismo es quien se postule, sin que el grupo representado tome decisiones sobre quién quiere que los represente. Es más, en las diferentes instancias sobresale que los votantes apoyan a uno u otro candidato para salir de ese impasse y que no les vaya a tocar a ellos, dejándolo posteriormente sólo y el representante permitiéndolo; habría que ahondar en nuestra cultura por qué eso es así, ¿será que igual que el que elige, al representante le interesa que lo dejen sólo?

Clases de conflicto en la institución escolar

Se encontraron al interior de la institución escolar diferentes clases de conflictos. Uno de ellos cuando fue el rector quien asu-

mió concepciones de avanzada social, entonces los maestros y demás funcionarios se le opusieron argumentando en unos casos, demasiada exigencia, en otros que era muy tirano o que no era participativo. Sin embargo, se encontró igualmente en la experiencia de investigación que cuando se abren espacios para que se de la participación es muy poca la gente que participa.

En ese mismo colegio, el rector abrió los canales de participación y anunció públicamente que se presentarían propuestas sobre el Proyecto Educativo Institucional -PEI- que los maestros y directivos proyectaban, cuando se cumplió el plazo de presentación la única propuesta fue la del rector, la cual creó polémica, pero durante la gestión del conflicto nunca fue presentada otra propuesta, sino que discutían sobre la propuesta de «otro» y además los ataques se dirigían a la persona que la presentó y a los que la seguían y no a lo que proponían estas personas.

En otro caso, se presentaron conflictos, cuando algunos maestros tomaron la iniciativa e hicieron propuestas. Así un grupo de maestros fueron los que lideraron las propuestas y proyectos, encontrando obstáculos de parte de los directivos en cuanto no permitían que se conformara una propuesta sólida, recurriendo a reuniones para temas sin mayor importancia, el chisme, o simplemente no asistiendo a las reuniones.

De lo anterior se desprende que no se ha logrado, por lo menos en los casos investigados, que



¹⁰ Se le llama así porque asume una posición de obstaculizar lo que otros proponen, podría hacerle preguntas a la propuesta, proponer, contraproponer, mostrar las incoherencias, etc.-. En últimas, se quiere decir, que al igual que obstaculizar, las críticas podrían ir dirigidas a construir.

se tejan lazos en donde la cooperación mutua sea el común denominador. Más bien, se encuentran pugnas entre lo individual y lo colectivo, que no logran articularse.

Ahora bien, es importante aclarar que el anterior panorama se ha dado sobretodo en la educación oficial, la cual cuenta con una problemática asociada a los sindicatos, el tipo de población que beneficia y la cultura propia del empleado oficial. En la educación privada los procesos participativos se reducen considerablemente y en tanto la institución pertenece a un actor identificable y concreto, impone desde arriba el Proyecto Educativo Institucional con todo lo que éste entraña y los actores se tienen que acomodar a esas exigencias si quieren continuar en la institución¹¹.

De allí se desprende una clara diferencia entre educación oficial y privada. La educación oficial mal o bien ha iniciado -aunque en forma obligada- unos procesos de participación y democratización de la institución escolar y por este motivo los conflictos abundan, aunque se puede proyectar que en el futuro las institucionales oficiales se van a estabilizar, capitalizando y depurando lo que han construido fruto de

la nueva dinámica. En la educación privada estos procesos son tímidos y aún no presenta esa clase de conflictos, precisamente por lo dicho anteriormente, ante lo cual cabe la pregunta para los mismos y para la sociedad en general ¿será que la participación y la democratización no paga?

Conflicto y Estado

En lo que respecta a las instancias institucionales José Fernando Ocampo¹² hace un diagnóstico sobre la educación que ahonda en la problemática tratada, en el cual señala puntos focales de la problemática entre los cuales se encuentran: la educación en Colombia no ha sido una prioridad del Estado; el Estado ha ido a la deriva en cuanto no ha dise-



ñado políticas a largo plazo que le den coherencia al sistema educativo, de lo que desprende que se necesita una revolución educativa en esta década y que haya responsabilidad del Estado.

Así las cosas, el conflicto de la institución escolar tiene muy pocos defensores a nivel estatal, nivel que ve la escuela como algo incómodo que frena los procesos de apertura y privatización; aunque el neoliberalismo defiende la educación como una de sus condiciones de posibilidad no existe coherencia ni articulación en el proyecto gubernamental dirigido a la escuela pública que permita que este objetivo se logre «en los círculos gobernantes son pocos los que defienden la educación pública, algunos con rubor dicen defenderla pero en la práctica están comprometidos con el sector privado de la educación. Desde hace 30 años el país no ha visto un replanteamiento de fondo en defensa de la escuela pública por parte de las clases dirigentes. Por el contrario han reforzado su compromiso con las estrategias de privatización y los planes educativos trazados desde los organismos internacionales»¹³.

La reforma de fondo de la educación pública no se puede reducir a la expedición de una nueva normatividad aunque, como se ha dicho, esta última era necesaria; además se necesita que la reforma vaya acompañada de

¹¹ En este sentido, es necesaria más investigación, pero los pocos casos que conozco ha sido así. La investigación giraría en torno a analizar la forma como se pone en funcionamiento la nueva normatividad en las instituciones privadas, cómo es el proceso que se lleva para la implementación del PEI y sus diferentes componentes.

¹² OCAMPO José Fernando, «Hacia una revolución educativa en Colombia», en: *Revista Educación y Cultura* No. 25, Bogotá, 1991, p. 19.

¹³ GANTIVA SILVA Jorge, «Principio y fines de la Educación Pública», en: *Revista Educación y Cultura* No. 25, Bogotá, 1991, p. 18.



un cambio de actitud articulado institucionalmente, de los diferentes actores de la comunidad educativa. El Estado -por lo menos en el modelo que se ha implementado en nuestro país- no puede seguir dejando a un lado sus responsabilidades en lo que tiene que ver con la calidad y la cobertura de la educación, si realmente espera construir una sociedad diferente. Esas responsabilidades tienen su punto central en el compromiso con la educación pública de tal forma que se consiga a través de ella un verdadero desarrollo social, que haga de ésta una prioridad nacional como se dice en tantos documentos pero que en la práctica no se aplica.

Conflicto y comunidad educativa

Se desprende de los principios esbozados en la Ley General de Educación, que a través de la nueva normatividad se deriven cambios que conduzcan a la reforma educativa. Es decir, se pretende que las normas cambien la forma de la sociedad en su conjunto de concebir y relacionarse con la educación.

Así, la reforma educativa sigue siendo una necesidad urgente por cuanto es poco lo que se ha cambiado la estructura de la educación en la práctica. Estas siguen ligadas a concepciones tradicionales sobre el conocimiento, el aprendizaje, la participación y el conflicto.

La nueva normatividad representa si se quiere decir así un buen comienzo pero es tan sólo uno de los ingredientes de la refor-

ma educativa. Sin embargo, ha derivado en conflicto en tanto falta más compromiso de los estamentos involucrados para lograr la transformación de las prácticas educativas. En este sentido, la nueva normatividad tiene sus puntos fuertes en la posibilidad de inclusión de todos los actores en el proceso, y en su contra, el poco compromiso de los actores con ella en lo que por supuesto se incluye al Estado, «...en la base de un nuevo paradigma de la teoría educativa, es preciso asociar una revalorización del papel de los actores sociales y una consideración del espacio educativo como un espacio de conflicto y de pugna social, donde cada sector se comporta de acuerdo a estrategias que es preciso conocer»¹⁴.

Estrategias que llevan consigo el problema de los intereses. Parte de la problemática de la participación es que a la gente no le interesa participar, o no reconoce como suyos los elementos por los que se le invita a participar.

Si las personas se mueven o participan a partir de intereses, habría que buscar estrategias para que esos intereses estén ligados a dos aspectos fundamentales; por un lado, estén ligados a los problemas sociales, y por el otro, que esos intereses aunque sigan siendo particulares se logre que a la gente no le interese sólo su pequeña parte-

¹⁴ TEDESCO Juan Carlos, «Los Paradigmas de la Investigación Educativa», en: *Revista Colombiana de Educación No. 18*, Bogotá, 1986, p.26.



la sino la escuela, la ciudad, el país y el mundo en general. Es decir, que los intereses sean cada vez más amplios en la medida que la gente entienda que los problemas sociales en alguna medida nos afecta a todos, no en la perspectiva de amenaza - si no hago algo ahora mañana me tocará a mí- sino en la de solidaridad¹⁵, constitución y construcción colectiva, toda vez que en la participación nos conocemos y reconocemos mutuamente. Precisamente, en los dos casos estudiados, se echó de menos esa conjunción, en ocasiones se le dio demasiada prioridad a lo social y se dejó de lado lo individual, o no se reconoció quedando sin legitimidad, y en

¹⁵ Entendida la solidaridad como la construcción de proyectos colectivos-sociales (ética, normas, ciudadanía), los cuales aunque partan de lo individual se transformen de tal forma que involucre cada vez más actores y se pase de lo micro a lo macro y al contrario en una dinámica mutua, construyendo así bienes públicos, a partir de los individuales y colectivos.

otras ocasiones sucedió al contrario, lo ilegítimo fue lo social.

Existe una nueva normatividad y discursividad y una invitación a la participación pero aún queda por resolver problemas tales como la *cobertura y la calidad educativa, la marginalidad, la integración de los desplazados, la indigencia, el fracaso y la deserción escolar*. En síntesis ha sido difícil integrar los problemas sociales con los educativos, así como la educación como fenómeno social y como actividad de aprendizaje, «el reordenamiento constitucional y las posibilidades que abre la nueva Ley General de Educación hay que aprovecharla para replantear la educación más allá de lo escolar. En ese espacio que hay que ir ampliando más, es preciso levantar un proyecto educativo para el país»¹⁶.

Ese proyecto educativo-social tiene que ver con posibilitar condiciones de igualdad, oportunidad y acceso al sistema escolar de los grupos menos favorecidos, a través de reformas sociales que contribuyan a disminuir la brecha entre estratos sociales, lo cual se puede conseguir en la medida que la escuela se convierta en espacio de formación para la vida social, para la creatividad y la imaginación «se requiere construir un nuevo proyecto educativo y cultural que haga frente a la injusticia, el atraso y la pérdida de identidad cul-

tural. El país no puede aceptar imposiciones internacionales, sino que debe trazar, con la participación de los maestros y del conjunto de la sociedad, su propio proyecto de educación pública. Se requiere garantizar una educación soberana, capaz de defender nuestros intereses, el desarrollo económico nacional y los valores frente a las pretensiones de dominación imperial y frente a la pobreza material y marginamiento de la cultura universal»¹⁷.

La nueva normatividad asociada a la pedagogía abre la posibilidad de inventar horizontes de sentido para los diferentes actores que participan de ella. El maestro por su parte también se convierte en sujeto y objeto de las reformas y los beneficios de ella. Para superar la querrela es necesaria por un lado, la reivindicación de su trabajo, y por el otro, su concientización frente a las enormes responsabilidades que tiene en las nuevas condiciones sociales.

Lo contrario genera toda clase de conflictos dadas las condiciones sociales de la sociedad moderna. Entendiendo que el conflicto lleva inmerso una problemática pero al mismo tiempo posibilidades de aprendizaje que invitan a la imaginación, a la creatividad y a la construcción individual y social de quienes intervienen en él. Todas esas posibilidades encuentran su punto de concreción en el Proyecto Educativo Institucional, el manual de

convivencia, el gobierno escolar, etc. No se trata de negar el conflicto o verlo como algo incómodo, sino a partir de reconocerlo interactuar con él.

Conclusiones

La nueva normatividad era y es necesaria y requiere aumentar su campo de aplicación, empezando por comprometer al maestro, al alumno y a la institución a ver las cosas y la interacción desde una nueva mirada. En otras palabras, llevar esa normatividad al campo de la reforma educativa, entrecruzando teoría, práctica y cambio individual y social.

La institución escolar no es sólo el sitio donde los niños juegan, se recrean y socializan, sino también el lugar donde se puede pensar y construir una nueva sociedad, donde se construye ciudadanía, un nuevo concepto de justicia. Igual sucede con el maestro, quien no puede reducir su actividad a enseñar contenidos sino también enseñar formas de interacción social¹⁸, y con el alumno, quien no es sólo depositario de saberes, sino que en él están contenidas multiplicidad de posibilidades.

Ahora bien, se requiere igualmente reevaluar conceptos como

¹⁶ MARTINEZ BOOM Alberto, «la lucha por la educación pública: un asunto estratégico», en: *Revista Educación y Cultura* No. 25, Bogotá, 1991, p. 27.

¹⁷ *Revista Educación y Cultura* No. 25, editorial, Bogotá, 1991, p. 2.

¹⁸ Empleo el término enseñar en dos acepciones: uno, ponerse en evidencia a través de mostrar sus saberes, y el otro a partir de la interacción retroalimentar esos saberes, aspectos que le suceden al sujeto que enseña: de la misma forma que enseña, producto de la interacción modifica su concepción de las cosas.



el de orden social, disciplina, evaluación, respeto. En el camino de construir una más firme interacción social no puede entenderse estos en una sola línea, la línea de los derechos o de los deberes. La escuela a través de la pedagogía tiene que enseñar a reclamar los derechos, pero al mismo tiempo a que el individuo sepa que tiene deberes y por supuesto que está en la obligación de cumplirlos. Lo anterior tanto para los alumnos, los maestros, los directivos-docentes, los padres; en fin para todos aquellos que participan en la institución escolar, lo cual permite pasar de una identidad individual a una colectiva.

En esta línea, el manual de convivencia puede ser aprovechado como una herramienta que permita la construcción colectiva y no como sucede actualmente que se dirige a crear normatividad retaliativa. En su afán de que los establecimientos públicos se acogieran a la nueva normatividad, las autoridades educati-

vas implementaron asesorías a muchos de los colegios bogotanos para la elaboración del PEI y sus componentes -manual de convivencia, gobierno escolar- que terminaron negando lo que en teoría se proponía ya que estos asesores prácticamente les hicieron los manuales y los PEI a las instituciones, homogenizando las conductas, los castigos, las situaciones reprochables y llevando esos manuales en la práctica a ser unos reglamentos al viejo estilo pero con un discurso socioeducativo modernizado¹⁹.

En síntesis, la nueva normatividad y la nueva pedagogía está en condiciones de estar acorde a los nuevos procesos sociales, privilegiando la autonomía escolar, desde lo administrativo y lo pedagógico; una nueva organización académica que antes que excluir y homogeneizar incluya y permita el disenso; y la defensa de la educación pública como un asunto que nos compete a todos, «la educación pública debe asumir la tarea de una transformación cultural de nuestro país a través de la cualificación de la participación ciudadana en la producción y en la vida pública»²⁰.

La gente hoy día maneja una forma diferente de percibir y referirse a la escuela y su papel dentro de ella y la interrelación con la sociedad; aunque todavía es tímida la participación de la co-

munidad educativa se puede esperar que en la medida que la escuela se siga fortaleciendo y relacionándose con el entorno va a producir comunidades educativas más comprometidas con sus respectivas instituciones. Fortalecerse significa ver al padre, al alumno, al maestro, al directivo, a los organismos institucionales como parte de la dinámica en forma incluyente y no excluyente, de igual manera, que estos se vean a sí mismos en ese sentido.

Que la comunidad educativa se apropie de su institución a través de liderar y gestionar el Proyecto Educativo Institucional es una necesidad no sólo por las transformaciones sociales de los últimos años, sino también porque es una manera de responderle a las macropolíticas diseñadas por los organismos institucionales, los cuales también tienen su racionalidad y por supuesto sus estrategias e intereses. La comunidad educativa le puede hacer frente así a estrategias de privatización, baja calidad educativa, falta de maestros, baja cobertura, exigiéndole a las autoridades educativas que suplan las respectivas necesidades ya no basados en el sistema anterior que producía que se hicieran exigencias en montonera - para todos los maestros y todas las instituciones por igual- sino con base en el Proyecto Educativo Institucional.

Así el conflicto no se evita -lo cual no es indispensable, ni recomendable- pero sí se estructura sobre unas bases diferentes o más sólidas: las bases de la autonomía y la cogestión.



¹⁹ Lo anterior se desprende de un estudio que en la investigación se le hizo a por los menos cien manuales de instituciones oficiales de Santafé de Bogotá.

²⁰ *Revista Educación y Cultura No.25*, editorial, Bogotá, 1991, p. 2.

