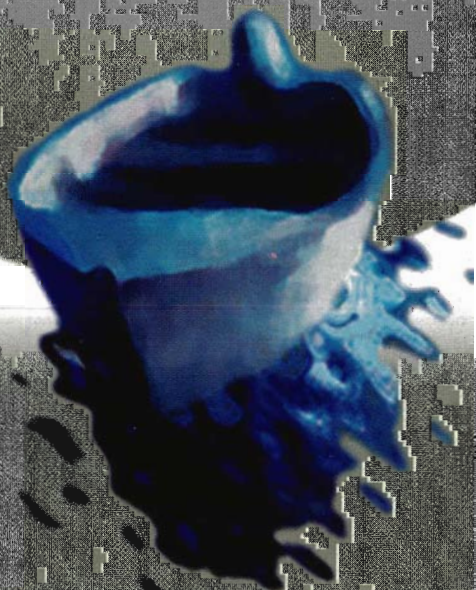


Juan Francisco Aguilar Soto

DE VIAJES, VIAJEROS Y LABERINTOS

Innovaciones Educativas
y Culturas Contemporáneas



IDEP



INNOVE

Handwritten signature or scribble, possibly containing the word "Number" written vertically.

COLECCIÓN INVESTIGACIONES

Juan Francisco Aguilar Soto

**DE VIAJES,
VIAJEROS
Y LABERINTOS**

Santafé de Bogotá, 1998

Juan Francisco Aguilar Soto

DE VIAJES, VIAJEROS Y LABERINTOS

Innovaciones Educativas
y Culturas Contemporáneas



INDICE

PRÓLOGO	
...de viajes, hechiceras y laberintos...	9
INTRODUCCIÓN	17
DE NAVES Y PASAJEROS	
La innovación, el maestro, el alumno y la cultura	23
LA CULTURA FUNCIONA COMO UNA NUBE Y NO COMO UN RELOJ. Culturas juveniles y Cambios culturales	27
ME GUSTA IR AL COLEGIO, PERO NO ENTRAR A CLASES	
Innovaciones educativas y culturas juveniles	41
ME GUSTA LA METODOLOGIA DEL COLEGIO, PERO NO COMO SE APLICA. Los jóvenes y la innovación en el IPAG	57
ME GUSTA LA INNOVACION, PERO NO TANTO DESORDEN	
Los jóvenes y la innovación en la EPE	69
CREENCIAS DE CREENCIAS	
Los paradigmas de la investigación sobre innovaciones educativas	85
ESTO ES UN CAOS	
Caos, complejidades e innovaciones educativas	99
EL ORDEN CONTIENE LA CRISIS QUE LO SOCAVA	
El papel de la innovación en el sistema educativo	113
EL INNOVADOR CONSENTIDO	
Intencionalidad y sentido en las Innovaciones educativas	121
DEL DICHO AL HECHO HAY POCO TRECHO	
Del decir y el hacer en las innovaciones educativas	129
NOTAS	139

*A Paloma Valentina
como un homenaje
de bienvenida
a éste mundo.*

PROLOGO

...de viajes,
hechiceras y
laberintos...

En una experiencia de innovación sobre creatividad realizada en 1989 en la Normal Distrital, en Bogotá, una chica del curso 604 presentó un cuento del cual extraigo la última parte:

... y mostrando las líneas y grietas que había en una de las paredes de su celda, la hechicera preguntó:

— Carcelero ¿qué le hace falta a este barco?

— La quilla, respondió el carcelero.

Y después de dibujar la quilla volvió a interrogarle...

— La Proa, replicó el carcelero.

Y la hechicera seguía dibujando, y cuando ya el dibujo parecía terminado, ante su última pregunta el carcelero respondió:

— Sólo le falta navegar.

Y en ese instante, la hechicera se montó en el barco y huyó navegando por las sinuosas paredes de la celda.

Algún tiempo después me enteré de que el cuento no era de aquella chica pero al indagarle me reafirmó su autoría y tenía buenas razones para hacerlo: otros relatos iguales o aún superiores en imaginación, algunos de ellos escritos en mi presencia.

Pero en fin, como los cuentos no eran reales (o al menos eso pensaba en aquella época), pues poco importaba que fueran de pura verdad sus autores; sólo me preocupó años más tarde, fue cuando empecé a aproximarme al caos y a las complejidades, y a conocer o hallar pautas presentes en multiplicidad de fenómenos y en particular cuándo detecté que unos elementos aparentemente no reales, al juntarse con otros, arma-

ban una especie de detonante que permitía pasar a un nuevo nivel de realidad; esto me sacudió nuevamente como ocurrió aquella tarde cuando “vi” huir a la hechicera navegando por los intersticios de las paredes de su celda.

Hoy, al “dibujar” unas líneas sobre este texto de Juan Francisco Aguilar, creo que su título y su contenido pueden hallar un paralelo casi vivo con esta especie de alegoría, metáfora o parábola de la hechicera porque en esta otra historia también hay VIAJEROS (Chamanes o brujos en papel de innovadores), VIAJES (porque las innovaciones deben abrirse a mundos nuevos como las culturas juveniles), y LABERINTOS, que son la vida misma pero bajo el signo de los cambios culturales contemporáneos.

Para estar preparados para leer las páginas de este libro debemos saber que está escrito por una persona que ha venido haciendo una larga exploración por el mundo de las innovaciones, y que encuentra que todos los cambios en la Escuela son demasiado escolares; la pedagogía parece atrapada en temas como el currículo, el aprendizaje, la didáctica, etc.

Al buscar salidas a este bloqueo epistemológico que impide reales transformaciones en la educación, el autor halla claves fundamentales en los cambios culturales contemporáneos y en particular en las culturas juveniles; es decir, si no vemos la Escuela desde el orden cultural es poco lo que podemos hacer para transformarla.

No he querido decir que la pedagogía sea una cárcel y la Escuela una celda. Creo que aquí hay algo más profundo: al detectar que el discurso y la acción innovadora no pueden salir de temas y prácticas recurrentes, se están evidenciando al menos dos problemas fundamentales: 1) que todo el edificio pedagógico está atrapado en un paradigma, que ya no va más con la nueva época, y 2) (lo que parece ser más grave), que los mecanismos *ad hoc* especializados en la transformación de un sistema, como son las innovaciones, participan también, y fuertemente, de esa dependencia y no tienen la energía suficiente para salir de ese círculo conceptual.

El esfuerzo del autor se centra entonces en buscar en los cambios contemporáneos, en las culturas juveniles, en las experiencias innovadoras y en las investigaciones e interpretaciones que se hacen sobre ellas, la fuerza que haga posible que las innovaciones y en general las conceptualizaciones y experiencias de cambio educativo logren romper la atracción de ese vórtice paradigmático, para poder jalonar a la

escuela y en general a todo el complejo educativo y pedagógico hacia las entrañas del nuevo siglo.

Considero que en este trabajo Aguilar logra decantar lo que podrían ser algunas bases o principios epistemológicos y sociológicos sobre los cuales se debería intentar una reformulación de la teoría sobre las innovaciones educativas, que permita a estas adecuarse a los cambios de la época y aun más, ser vanguardia y dinamización en las transformaciones de la cultura.

Tratemos de develar algunos de esos principios que de alguna manera están presentes en el texto. Sin embargo, para atraparlos de alguna manera (ejercicio un tanto cruel) y presentarlos de forma que facilite la imaginación y ojalá la movilización de las ideas, les propongo que, continuando con la historia de la hechicera, desentrañemos lo que hay en el fondo de ese cuento y del cuento de este libro, así para comprenderlos y sentirlos nos toque ponerlos ambos al revés. ¿O qué otra forma tenemos los habitantes de este siglo que agoniza con nosotros para enfrentarnos a las nuevas lógicas del próximo milenio?

1. QUE EL MAPA SEA MAYOR QUE EL TERRITORIO. (Principio de diversidad y fractalidad).

Si nos propusiéramos hacer la cartografía más completa posible de nuestro espacio educativo, seguramente el resultado sería un territorio aun bastante reducido. Hoy día ya no parece adecuado ni útil hacer indagaciones e inventarios a partir de lo que somos y tenemos, porque dependemos en gran medida de la cosmovisión escolar en que nos hemos movido.

Para traspasar ese límite y comenzar a pensar, sentir y hacer de otras maneras habría que romper la fina tela que nos separa del gran mundo global y esto pasa por lograr una construcción virtual dentro de nuestro propio mundo.

¿Cómo escapó la hechicera? Montando en su barco, nos responde la niña. Pero ¿cómo habían sido construidos el barco y las vías de navegación? Imaginemos por un momento lo que hubiera visto el carcelero si hubiera aplicado a la celda otro tipo de mirada: quizás sus ojos se hubieran hundido en una formidable cascada de superposiciones de efecto túnel y en medio de la celda tal vez hubiera visto un hologramático barco a punto de zarpar.

No estamos hablando de algo fantástico; Ya no es extraño para nosotros “entrar” en una figura de dos dimensiones y descubrir allí un her-

moso paisaje tridimensional (¿ha hecho Ud. la prueba?). Mas aún, sabemos que los extraordinarios mundos de la teoría de los fractales son producto de una ecuación matemática bastante simple y sin embargo han conducido a formas que han logrado adquirir consistencia física.

El recurso que nos queda para salir de esa pequeña celda mental en la que nos ha constreñido el viejo paradigma escolar es doble: utilizar todos los recursos de la época que se cuelen por entre las paredes y las ventanas de la escuela y empezar o continuar una construcción virtual que nos permita abrirnos a nuevas realidades.

2. QUE DESDE EL INTERIOR DEL TREN SE PUE DAN VER TODOS LOS VAGONES. (Principio de inclusión)

¿Es posible ver desde adentro lo que se ve por fuera?

Este ha sido quizá uno de los grandes interrogantes de los sistemas formales pero hoy ha venido en su ayuda la teoría de los sistemas observantes: Es posible volver sobre uno mismo, pero desde un metanivel; ser capaz de distanciarse permaneciendo adentro.

Otro hecho que no contó nuestra historia es que la hechicera había medido perfectamente y desde afuera las dimensiones de su celda. Había observado una a una todas las demás celdas de su cárcel y en el momento de su fuga su celda era mayor que toda la extensión del edificio. ¿Cómo se produjo tal fenómeno?

Si Ud. dibuja un rectángulo y dentro de él dos líneas verticales, queda en su interior un cuadrado o un rectángulo más grande o mas pequeño. Ahora corra las dos líneas de la nueva figura hacia los lados hasta superponerlas con los extremos del rectángulo original. ¿Qué ha ocurrido? Aparentemente nada pero desde una mirada más aguda hemos asistido a un fenómeno interesante: Una parte del todo, se ha transformado en el todo. Empiece a cerrar de nuevo las líneas pero moviendo ahora las que eran lados del rectángulo: Nos enfrentamos a una paradoja: Ahora la parte es mayor que el todo.

Ejercicios como el anterior no son tampoco trucos imaginarios; de hecho llevaron a la construcción de una de las ciencias base de las maquinas inteligentes del futuro: la lógica borrosa. ¿No podríamos suponer que la hechicera logró una involución de toda la prisión en su celda y luego escapó por la grieta que se abrió en una especie de espiral eruptiva al otro extremo del agujero?

El esfuerzo por abrir la parte al todo y retrotraer el todo a la parte nos puede llevar a sintonizar la Escuela con la cultura y de paso a una ac-

ción fundamental: que en la Escuela aparezcan reflejadas las culturas juveniles. Es posible que estemos preocupados por los jóvenes pero es bien difícil que busquemos que todo lo que ellos representan esté presente en la Escuela. Las manifestaciones juveniles son incómodas, casi abochornantes. Pero una clave fundamental en la transformación de la educación es recurrir al mundo extenso de las cultura juveniles que a su vez nos proporcionan un bosquejo del panorama general de la cultura.

3. QUE LA FUERZA DEL MAR NO ESTE EN LAS OLAS SINO EN LAS ARENAS DE LA PLAYA.

(Principio de emergencia y amplificación por fluctuaciones).

Sabemos que un líquido se empieza a derramar normalmente por los bordes del recipiente y que los mayores desprendimientos de los objetos se dan en sus extremos; Pero es menos conocido que al someterlos a grandes presiones o temperaturas algunos materiales utilizan ese exceso de energía en intercambio con el medio para auto organizarse y ofrecer a nuestra vista bellas composiciones.

Si la hechicera lo tenía todo dispuesto, ¿por qué no huyó sin consultar al carcelero?. La verdad es que ella sola, no podía escapar. ¿Qué tipo de poder o fuerza tenía entonces la palabra del carcelero, que la bruja, aun con todos sus encantos, no podía concentrar?

Un cambio de paradigma normalmente viene jalonado desde los márgenes, desde los extremos, desde el fino umbral que separa, a la vez que conecta, el adentro y el afuera. Podríamos decir que sin tocar el límite no hay magia posible; así hayamos acumulado todo el poder y el saber, el toque final lo debe dar un elemento relativamente alejado del centro del sistema.

Pero esos elementos, esos bordes pueden proceder del sistema mismo, si facilitamos su emergencia.

Uno de los secretos para aspirar a que nuestra institución vire en algún momento, es haber dejado fluir movimientos, oscilaciones, fluctuaciones que empiecen a desestabilizar nuestro espacio educativo y mental. En uno de esos extremos, quizá por el punto mas débil y mas fluctuante podrá de pronto comenzar a desbordarse el sistema escolar en busca de nuevas salidas.

El viraje será creativo al menos por dos razones: Los márgenes no guardan la memoria del centro (al menos no tan bien como para replicarlo); y, de acuerdo con principios de emergencia, criticabilidad y de catástrofe, ya demostrados por la ciencia, al congregarse una masa cri-

tica de fluctuaciones suficiente, el sistema entra en una transición de fase o ruptura que le permite derivar hacia una nueva condición, lo cual en nuestro caso representaría un verdadero cambio educativo.

Aquí de nuevo surge la preocupación por lo incómodo, por lo que empieza a tallar mucho antes de estallar por el tipo y calidad de fluctuaciones que empiecen a brotar como punzadas molestas por los bordes de la institución. Pero si antes el desorden era peligroso, el orden y la quietud hoy son por lo menos sospechosos. Quizá la única forma de navegar por los laberintos cambiantes de la época es aprender a caminar sobre un sismo permanente.

4. QUE LAS JUGADAS SEAN MAS IMPORTANTES QUE LOS JUGADORES. (Principio de constitución del campo relacional)

Cuando los ojos de los grandes físicos contemporáneos han husmeado en las profundidades de la materia y del cosmos, han hallado, contra toda lógica, un inmenso vacío. ¿De qué está hecho y cómo funciona entonces el universo? Ellos suponen que todos los principios de acción emergen de un ente informe al que han denominado CAMPO.

¿Es posible ver las jugadas de un partido sin acaso ver los jugadores? Este es uno de los retos que nos hace la filosofía del futuro. Lo interesante es que con sólo considerarlo posible, el espectáculo se ilumina de nuevos y asombrosos sentidos.

No importa cuán grande sea el arsenal de recursos que manejemos al interior de la Escuela y ni siquiera lo mucho o poco que utilicemos de afuera. Debemos comenzar a poner más interés en todo el juego de relaciones y conexiones que de manera casi natural se van estableciendo; aprender a mirar allí es aprender a establecer contacto con el campo relacional.

Afortunadamente se están haciendo ya esfuerzos en este sentido: Redes educativas y de jóvenes, centros de investigación e innovación que establecen lazos en todas direcciones, programas universitarios transdisciplinarios, y algunas experiencias de cambio que se interconectan. Una acción importante para una innovación consiste entonces en dejarse atravesar por esa red de interacciones. Pero quizá una tarea que está por hacerse es poner un granito de arena para constituir un campo relacional que sea como un tejido de sentido que ligue todos esos programas y proyectos sin importar quiénes ni qué se mueven entre ellos. Así las innovaciones no estarán luchando y muriendo solas desde sus respectivas instituciones.

5. QUE NUESTRA CASA NOS QUEPA ENTRE EL BOLSILLO. (Principio de levedad y autoconsistencia)

Aunque la levedad haya sido declarada insoportable y aunque aún reclamemos fundamentos y principios y bases sólidas, sabemos que la época nos plantea otro ritmo, otra condición de espacio-tiempo, otro sentido de la gravedad y del piso en que nos movemos.

Estamos entrando en un periodo de nómades y ya nada nos puede garantizar que la casa que compremos sea la misma en la que vamos a pasar los últimos años de nuestra vida.

El barco de la fuga no podía estar hecho del concreto de los muros y menos aún del pesado hierro de las rejas. La hechicera debía ocultarlo de la vista y además hacerlo tan liviano que en cualquier instante pudiera emprender el viaje sin calentar turbinas ni motores.

La Escuela debe hacerse liviana y entrar en un proceso de desmaterialización, pero también nuestras ideas y convicciones deben perder su fuerza y gravedad; de lo contrario es bien probable que quedemos allí plantados para siempre junto con las ruinas de nuestra pesada construcción.

Un ejercicio duro pero poderoso para comenzar es el despojo de nosotros mismos, de lo que poco a poco comprendemos que nos sobra, quizá aun de lo que somos, hacemos, sentimos y pensamos. Si aprendemos a ser y andar livianos podremos avanzar más rápido casi sin movernos y de paso le agregaremos a nuestra institución un motor y no una carga.

6. QUE SE LE GANE A LA RULETA AUN SIN HABERLE APOSTADO.

(Principio de fecundidad del caos y la incertidumbre).

Finalmente, boguemos en la figura que danza al interior del presente libro: un inmenso atractor de doble espiral con forma de alas de mariposa.

Probablemente una de las grandes ideas por las que se habrá de recordar este final de milenio es por el reencuentro de las ciencias naturales y humanas con la poderosa imagen del caos. Tantos siglos habían logrado ocultarlo o rechazarlo hasta que fue imposible negarse a la evidencia. El caos existe y en una proporción y potencial enormemente mayor que la del orden.

A la par con el caos se pretendía también satanizar la incertidumbre; pero afortunadamente hoy día la nueva preocupación es por ponerlos de nuestra parte: aprender a manejarlos.

Si la ciencia nos ha devuelto la fecundidad del Caos, tal vez ahora estemos listos para dilucidar a través de la pedagogía las riquezas del desorden.

Quizá a lo que habíamos estado temiendo (y que tal vez aun nos sobrecoja) no es al caos en sí mismo sino a la manifestación cada vez más acelerada de múltiples ordenes en la Escuela. Pero ¡claro! estábamos acostumbrados a que la institución reflejara y se moviera sobre un único orden.

Tal vez la interpretación que se ha hecho sobre ese simple y corto cuento sea una muestra más de la riqueza de órdenes, de imágenes, de sentidos que, o bien estaban allí presentes o emergieron del contacto con nosotros. Estoy bastante seguro que Ud. tiene ya sus propias imágenes, sus propias versiones y eso lo hace parte de toda esta creación. Basta que ensaye a hacer su propia narración.

En la Escuela pueden estar ocurriendo procesos similares y vale la pena que reconozcamos que la multiplicidad que está aflorando es inclusive producto de nuestro propio quehacer en interacción con ese medio que cada día es más fecundo.

No podemos seguir definiendo por decreto o documentos (llámense PEI, currículo o manual del alumno), los órdenes desde nuestra propia visión. Tampoco se deben definir aquellos solamente a partir de consultas superficiales así sea con toda la comunidad educativa.

Los nuevos órdenes, (así se nos aparezcan como un inmenso desorden real o virtual) deben emerger de un proceso múltiple en su origen, caótico en su desarrollo y signados todo el tiempo por la incertidumbre. Las seguridades y las definiciones son signos visibles de que algo oscuro está ocurriendo. Solo por el hecho de ser maestros o personas cercanas al devenir educativo ya estamos envueltos en el juego azaroso de la época y así no apostemos podemos perder o ganar; todo depende ahora de nuestra capacidad de riesgo para lanzarnos a un cambio de mentalidad que nos permita ver, pensar, sentir y hacer la educación de nuevas maneras.

Lo que aquí y en toda la obra se plantea es solamente una de tantas opciones para emprender un cambio educativo de dimensiones globales. En últimas se propone un cambio de visión hacia el presente y una configuración creativa hacia el futuro.

Este libro es una historia de la que usted ya hace un rato ha comenzado a hacer parte activa; ojalá que, cuando emerja al otro lado de sus páginas, haya en usted al menos un poquito de hechicera.

José Vicente Rubio

DE VIAJES, VIAJEROS Y LABERINTOS



INTRO - DUCCIÓN

La imagen de las aguas tranquilas que permiten una sosegada navegación de la práctica pedagógica, orientada claramente en la brújula de la tradición hacia destinos seguros en tierra firme, se ve alterada por la aparición de una innovación, es decir, un “atractor extraño”, un desordenador, que agita, incluso hasta la turbulencia, las mansas aguas del reproductivismo cultural.

Ahora, en la agitación de un mar conmovido por la presencia de desencadenantes, navega, dando tumbos, una práctica pedagógica cuyo destino termina siendo indicado por la autoorganización, por la autoregulación de los navegantes. No existen lugares fijos hacia dónde dirigirse, pues tanto los destinos como las rutas se están configurando en el propio viaje. Ello inquieta, pues la inercia de la tradición y la costumbre nos indujo siempre a elegir lo conocido, lo seguro, lo cierto, para tranquilizarnos y emprender así excursiones con itinerarios precisos, muy bien planeados, y seguro de vida incluido.

La innovación agita el mar de las certezas y genera incertidumbre, allí donde la tradición anclaba sus principios. Por ello, cuando los viajeros se preguntan: ¿qué resultará mejor, tomar nuevas rutas para llegar a viejos destinos, o, más bien, emprender nuevos viajes hacia puertos desconocidos?, lo que ponen en juego es su capacidad para la aventura, o sea, su disposición para asumir por cuenta propia la incertidumbre. Los viajeros por naturaleza quieren conocer nuevos lugares, gustan del cambio, de las cosas nuevas. Viajeros hay que prefieren las comodidades y sólo emprenden aquéllos viajes en los

que confían plenamente porque les garantizan la llegada más puntual y la mejor de las bienvenidas. Pero hay unos más osados que gustan, no sólo del cambio, sino además de la desazón y el riesgo que entraña la incertidumbre por el destino. Viajeros que compran tiquetes en la ventanilla de las apuestas.

La verdad es que muchos innovadores en educación no han iniciado las excursiones por el mundo de la creatividad con plena certeza de sus metas sino que emprendieron el camino con la seguridad de encontrar en él no las viejas respuestas, sino especialmente las nuevas preguntas. Muchos de ellos no partieron con “la respuesta” a los problemas de la pedagogía tradicional empacada en sus mochilas, pues sólo contaban con un equipaje compuesto por el disgusto con la inutilidad de sus enseñanzas, unas cuantas convicciones acerca de los defectos del transmisionismo y del autoritarismo, mucha insatisfacción con un ambiente educativo fuertemente normatizado, represivo y negador del sujeto, y gran cantidad de intuiciones sobre cómo diseñar y llevar a cabo propuestas de cambio que pudiesen resultar novedosas y mejorar lo existente. La decisión de empacar una gran maleta de intuiciones y reservar en ella sólo un pequeño compartimiento para las certezas, la mayor parte de las veces no se explica por la falta de claridad del innovador, por su bajo nivel de formación, o por su afán de improvisación o el incorrecto o incompleto diagnóstico de la situación que pretende mejorar con la introducción del cambio. No, simplemente se viaja más cómodo acompañado con intuiciones, que pesan menos porque van mutando en el camino, el viajero se deshace de algunas de ellas e incorpora nuevas, otras “se caen por su propio peso” o reciben tantas críticas del medio y tanta oposición que resultan insostenibles; otras, finalmente, se convierten en convicciones y empiezan a diseminarse y a adquirir la solidez y la firmeza de los principios o de los fundamentos, y entonces requieren de nuevo empaque. Las intuiciones están hechas de un material liviano, apto para el intrincado viaje por el mundo de la innovación, un mundo cargado de las inasibles imaginación y esperanza, más que de pétreos resultados. Las certezas en cambio, tienen cierta tendencia a convertirse en sistemas cerrados y a adquirir un peso mayor que el que está en capacidad de soportar el frágil proceso innovador, el cual no parece haber sido diseñado como vía férrea por la que transitan los vagones cargados de probadas teorías que sólo esperan su verificación práctica, tirados por la locomotora de los

paradigmas verdaderamente eficaces en materia de cambio educativo. El proceso innovador en educación se parece más al vuelo del avión ultraliviano que planea buscando un lugar seguro dónde aterrizar y sembrar el producto provisorio de sus exploraciones, para continuar luego el vuelo hacia nuevos aires.

Algunas certezas convertidas en innovaciones educativas adquieren la fisonomía de sistemas cerrados y con ello prácticamente se desnaturalizan. Un sistema cerrado está en estado de equilibrio de manera que los intercambios con su ambiente son casi nulos¹. La política suicida que practican algunos innovadores consistente en pretender un equilibrio entre los componentes internos de la experiencia de cambio pero sin permitir que los requerimientos o las presiones del medio en el que se realiza, afecten la supuesta solidez de la propuesta conduce a la innovación al agotamiento producto de la rigidez, y pone en duda su propio carácter innovador.

Las innovaciones educativas son sistemas abiertos, lo que no significa que su estructura se deba cambiar permanentemente de acuerdo con las exigencias del medio, el cual muchas veces reclama al innovador el retorno al tradicionalismo. La innovación entendida como sistema abierto debe cerrarse para permitirse la consolidación interna y así poder responder de mejor manera a los cambiantes retos que le impone el entorno.

El sistema debe cerrarse al mundo exterior a fin de mantener sus estructuras y su medio interno que, si no, se desintegrarían. Pero es su apertura lo que permite su clausura².

Apertura y clausura se integran entonces como en un laberinto de puertas abiertas y cerradas. El primer obstáculo que se le presenta a quien intenta penetrar en el campo de las innovaciones educativas, ya sea como creativo gestor de nuevas experiencias o como investigador del proceso del cambio educativo y pedagógico, es el de qué puerta abrir para ingresar al tema. De hecho existen varias puertas con el mismo rótulo: "El concepto de innovación educativa".

El de innovación educativa es un concepto-problema por cuanto se trata de un concepto sobre el cual no existe consenso entre la comunidad de especialistas (investigadores o innovadores en educación). Pocos conceptos como éste dan lugar a tantas inseguridades en su empleo y a tan variadas interpretaciones. La mayoría de las personas se excuden en cuidados y reservas al momento de designar a una determinada situación o experiencia educativa con el nombre

de innovación, y muchas veces sucede que un observador externo de una experiencia innovadora la juzgue como tradicional por no encontrar en ella elementos claramente diferenciadores a simple vista. Al abrir la puerta de la innovación, este ingenuo observador no ve al otro lado aquello tan fuera de lo común, tan original, tan inesperado que genere en él una espontánea reacción de sorpresa y encanto, y por tanto sospecha del carácter innovador de la experiencia. Sin embargo, de lo que habría que sospechar es de su propia observación —o constatar que abrió la puerta equivocada—.

Una determinada realidad educativa puede ser caracterizada como innovadora sólo en referencia a otra realidad educativa conocida, que se considera como tradicional o convencional y frente a la cual la nueva propuesta se ofrece como una alternativa diferente.

He escamoteado intencionalmente la definición del concepto de innovación educativa, esfuerzo que realicé en ocasiones anteriores, porque considero que lo fundamental no es la definición en cuanto tal, sino la comprensión del proceso de innovar en educación. La intención de este escrito es analizar la relación entre los cambios culturales contemporáneos y las innovaciones educativas, para lo cual escogí una puerta de entrada, la puerta abierta de las culturas juveniles, que son quizás las que mejor expresan la ductilidad de la cultura y las que reflejan de mejor manera la velocidad y la densidad simultáneas en que se suceden los cambios culturales hoy.

A los jóvenes les gusta ir al colegio todos los días, lo disfrutan, se divierten, pero hacerlo tiene un inconveniente: en el colegio dictan clases y, salvo que se pudieran evitar, no queda otro remedio que soportarlas. Innovar en educación supone acercar estos dos mundos, el de la escuela y su cultura, tan monolítica, con un guión tan predecible, y el de los jóvenes y su universo múltiple, sus atmósferas cambiantes y azarosas. Lo que nos está mostrando esta nueva época es que los jóvenes, así como las mujeres o las etnias, emergieron como sujetos, como nuevos actores sociales. Las sensibilidades juveniles deben poder expresarse en la escuela, y las experiencias de innovación, hay que suponer, son tales en la medida en que están dando los primeros pasos de la senil escuela hacia su necesario e inevitable rejuvenecimiento.

Para encontrar algunas pistas que nos permitan comprender cómo se está buscando la salida a la encrucijada en que se debate la escuela debido a su anacronismo, indagué en un par de innovaciones educativas consolidadas acerca de la forma como interactúan la cultura

escolar y las culturas juveniles. Se trata de salidas diferentes, de respuestas distintas a preguntas diferentes. Mi interés no es hacer una valoración de estas experiencias innovadoras, sino sólo hacer una aproximación al sentido que para los jóvenes tiene su permanencia en ellas.

Por otra parte, dado que un propósito de mi investigación era el de revitalizar la mirada que traíamos innovadores e investigadores de la innovación, dediqué un capítulo a la revisión y análisis de los paradigmas de la investigación sobre innovaciones educativas. Y en otro capítulo exploré la aplicación de las teorías del caos y de las complejidades a la tematización de las innovaciones educativas, en concordancia con los cambios de paradigma que se están operando como manifestación de la conmoción del pensamiento en éste agónico final de siglo.

La relación compleja entre el orden y el desorden, fundamento de estas teorías, también se puede observar en las tensiones que se generan entre las experiencias de innovación y el sistema educativo del cual hacen parte, y al cual contribuyen a mejorar o a transformar. El desorden que introducen éstas experiencias en la aparente estabilidad relativa del sistema educativo termina confiriéndole una dinámica al orden establecido, de manera que no sabemos ya si éste resulta fortalecido por los cambios, o son éstos los que socavan su primado.

Finalmente, terminé el escrito con unas notas de orden metodológico acerca de la importancia de tener en cuenta la intencionalidad de los actores al momento de intentar reconstruir el sentido del proceso de innovar en educación, así como la importancia de recuperar la palabra del innovador como fuente primordial de la asignación del sentido.

Uno puede imaginarse que leer un libro es como emprender un viaje. Cada página leída, cada kilómetro recorrido, es un paso más hacia la llegada. Pero todo buen viajero sabe que el destino final no existe, porque cada final puede considerarse sólo un reconfortante descanso para preparar un nuevo viaje. El lector encontrará al final de su lectura casi tantas preguntas como tuvo al principio, o mejor, seguramente más preguntas, porque este no es el último viaje.

DE NAVES Y PASAJEROS

**Innovaciones, maestros,
alumnos y cultura**



Los innovadores en educación se vieron en algún momento a sí mismos tomando una decisión difícil: cambiar, en contra de la corriente, lo que para ellos “no funciona bien”, pero que para los demás no representa ningún problema. La dificultad de esta decisión radica en que el innovador emprende un viaje hacia un destino no muy bien definido, pero con la convicción de la necesidad de hacerlo, o sea, decidido frente a la conveniencia de introducir un cambio en las formas tradicionales de educar, lo que lo lleva a asumir la innovación como un compromiso personal; pero con esa convicción, no exenta sino al contrario cargada de dudas e incertidumbres, aborda una nave que lo conduce por las rutas del cambio, convirtiéndose simultáneamente en conductor y pasajero de un vehículo cuyos controles no le permiten un total control del recorrido pues éste depende también de los demás pasajeros y de los caminos ya trazados. Su conducción se torna entonces impredecible, y a lo que se da inicio es a un juego de intercambios entre conductores, pasajeros que coinciden en la vía, y pasajeros que transitan en contravía. Estos últimos se dividen en dos: Los que habiendo abordado la misma nave, quisieran abandonarla, detenerla o hacerla retroceder, y los que no abordaron pero también hacen esfuerzos por detenerla o conducirla desde afuera.

La nave de la innovación lleva consigo a los miembros de la llamada comunidad educativa, que la mayoría de las veces no es realmente una comunidad sino un conglomerado que gira alrededor de

una institución desempeñando distintos roles en función de ella: educadores, directivos, estudiantes, padres de familia. Pero los verdaderos “destinatarios” del cambio innovador son los estudiantes, aunque mejor cabría decir que ellos no constituyen el destino del cambio, sino los pasajeros-actores con los que se define el destino-escenario del cambio. Y los innovadores son, más bien, conductores-actores-pasajeros-directores-de-escena, de un proceso en el que las metáforas viajeras o teatrales cobran gran significado por su alusión al margen de incertidumbre y de temor que siempre embargan tanto al pasajero como al actor, el primero porque espera llegar y el segundo porque espera triunfar.

Los estudiantes son pasajeros de la nave que se diseñó para su educación. Son pasajeros en un doble sentido: En primer lugar, porque sólo están de paso, a diferencia de los maestros, por ejemplo, para quienes la institución educativa no representa un “lugar de paso” sino probablemente “el lugar” en donde se desenvuelve la mayor parte de su vida, y no sólo profesional o laboralmente hablando. Mientras que para los primeros la condición de estudiante es temporal, para los segundos la condición de educador es una adquisición de largo aliento y de duración prolongada. Aunque esto último cada vez es más relativo si tenemos en cuenta el proceso de desvalorización de la profesión docente, ligado a su pérdida de status social, que llevó en unas cuantas décadas al reemplazo en el maestro de la *vocación de educar* por la *profesión de enseñar* y de la *pasión por la ocupación*³. Los que “trabajan de maestros” son pasajeros de la pedagogía, mientras que los que “son maestros” tal vez no.

En segundo lugar, los estudiantes son pasajeros, no sólo de la nave escolar que los conduce, sino también de la cultura que co-mandan. Una cultura que en varios sentidos es también pasajera, como se verá luego. La cultura en general está atravesando en la actualidad por un complejo proceso de cambios profundos y acelerados, cambios que se reflejan en (y/o que son expresión de) las particulares formas que asumen las culturas juveniles. Por su parte, las experiencias de innovación educativa constituyen una manifestación renovada de la cultura escolar y se supone que representan también un espacio sensible tanto a los cambios culturales contemporáneos como a sus manifestaciones concretas en las culturas juveniles. Esta suposición es apenas lógica si se piensa que innovar en educación hoy pasa necesariamente por seleccionar nuevos elementos de la cultura para

ser re-construidos a través de los procesos pedagógicos. Lo anterior coloca a los agentes educativos en un vínculo diferente con la cultura: ésta ya no es más lo dado que se debe transmitir o aprender, sino lo construido que se debe re-construir y co-construir.

Aparece entonces el interesante asunto de la triple relación entre los cambios culturales contemporáneos, las culturas juveniles y las innovaciones educativas, como un problema de gran relevancia para discernir sobre el sentido del proceso de cambio educativo en la actualidad. Vamos por partes.

LA CULTURA FUNCIONA COMO UNA NUBE Y NO COMO UN RELOJ

**Culturas juveniles
y cambios culturales**



La cultura contemporánea está sitiada

por la crisis. Todas las puertas tienen una gran crisis que impide la salida, o por lo menos una pequeña crisis que dificulta las salidas fáciles.

Crisis de los paradigmas, de los metarrelatos, de las ideologías, de las utopías, en fin, conmoción y turbulencia parecen ser los signos de la época. El desorden parece haberse apoderado de estos tiempos, como si se estuviese cocinando a fuego lento un nuevo orden mundial cuyas coordenadas no terminan aún de trazarse, ni sus perfiles de dibujarse. O como si ya se estuviese viviendo ese nuevo orden cuyas características principales fueran, precisamente, el desorden y la incertidumbre. Como quiera que sea, asistimos al fin de una época, que es lo mismo que decir que presenciamos el nacimiento de una nueva era.

¿Cómo denominar este momento histórico?. El término más adecuado parecería ser sociedad en transición. ¿En transición de la modernidad a la posmodernidad?. No necesariamente, pues la mayoría de los teóricos de estos fenómenos (como Lyotard, Heller o Vattimo, por ejemplo) coinciden en ubicar la relación entre la modernidad y la posmodernidad por fuera de los esquemas evolucionistas, es decir, sin considerarlas como etapas históricas sucesivas, ni mucho menos sin intersecciones y relacionamientos complejos entre sí. Así, no estaríamos atravesando por un período histórico "posmoderno", sino por uno en el que coexisten diversas manifestaciones culturales correspondientes a diversos patrones y a distintas tendencias, cuyos profusos entrecruzamientos le confieren a las culturas contemporá-

neas un carácter disperso y múltiple, de apariencia caótica. García Canclini concibe la posmodernidad

no como una etapa o tendencia que reemplazaría al mundo moderno, sino como una manera de problematizar los vínculos equívocos que este armó con las tradiciones que quiso excluir o superar para constituirse. La relativización posmoderna de todo fundamentalismo o evolucionismo facilita revisar la separación entre lo culto, lo popular y lo masivo sobre la que aún simula asentarse la modernidad, elaborar un pensamiento más abierto para abarcar las interacciones e integraciones entre los niveles, géneros y formas de la sensibilidad colectiva⁴.

Algunos, sin embargo, prefieren caracterizar el momento histórico como el inicio de la "era posmoderna", pero otros, en una demostración de cómo los profundos cambios en la sociedad y en la cultura han obligado a reconceptualizaciones importantes en prácticamente todos los campos del saber, emplean distintos términos para destacar un cierto énfasis de la transición: Sociedad posindustrial, posburguesa, poscivilizada, posescasez, sociedad del conocimiento, de la información, era tecnocrática. De cualquier manera, no cabe duda que nunca la humanidad había asistido a tantos cambios culturales, de tanta profundidad y magnitud algunos de ellos y a una velocidad tan acelerada como se aprecia en la actualidad. El concepto de aceleración del tiempo histórico da cuenta acertadamente de la densidad del proceso de cambio en este fin de siglo.

En el marco de ésta turbulencia tienen su lugar las culturas juveniles. La cultura en general es un concepto-problema, como empiezan a serlo muchos conceptos en tiempos de cambio de paradigmas. Geertz⁵ consideró como un "pantano conceptual" a las aproximaciones a la definición del concepto de cultura y, como ejemplo de la dispersión teórica y la ambigüedad característica de ciertas definiciones, muestra cómo en un famoso libro de antropología Kluckhohn se las ingenia para en sólo 27 páginas definir la cultura de once maneras diferentes! Para Geertz la cultura es el tejido de las significaciones de los grupos humanos, y por tanto

el análisis de la cultura ha de ser, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones.

Algunos (como Wuthnow⁶) consideran que los enfoques interpretativos de la cultura relegan a ésta al reino de los pensamientos y sentimientos individuales (el sentido subjetivo), desconociendo su

relación con la estructura social y el modo en que la cultura cambia históricamente. Pero, Geertz no piensa lo mismo:

El interminable debate en el seno de la antropología sobre si la cultura es "subjetiva" u "objetiva" junto con el intercambio recíproco de insultos intelectuales ("¡Idealista!", "¡mentalista!", "¡conductista!", "¡impresionista!", "¡positivista!") que lo acompaña, está por entero mal planteado. Una vez que la conducta humana es vista como acción simbólica (...) pierde sentido la cuestión de saber si la cultura es conducta estructurada, o una estructura de la mente, o hasta las dos cosas juntas mezcladas.⁷

La cultura en general, y las culturas juveniles en particular, se muestran como universos simbólicos complejos. Según el planteamiento de Pulido, que desarrollaré luego, las culturas juveniles pueden considerarse "estructuras disipativas" (al igual que las innovaciones educativas, de acuerdo con mi propuesta), y como tales, están regidas por principios de indeterminación, incertidumbre, improbabilidad, azar, y caos. De hecho, la cultura no funciona como un reloj, en movimiento cíclico, uniforme y perpetuo, con signos inequívocos como los que uno pueda informarse acerca del paso del tiempo. Las formas específicas de la cultura, o las culturas concretas, se asemejan más a las nubes, a su volatilidad, a su espesura o liviandad, turbulencia o placidez, según el caso. Para referirse a una de las manifestaciones de la cultura, los pensamientos, Lyotard emplea una metáfora semejante:

Los pensamientos no son frutos de la tierra. No están registrados por áreas, excepto como consecuencia del uso humano. Los pensamientos son nubes. La periferia de los pensamientos es tan inconmensurable como las líneas fractales de Mandelbrot. Los pensamientos están a merced de empujones y tirones de velocidad. Son profundos aunque el centro y la superficie son de la misma clase. Los pensamientos nunca dejan de cambiar su lugar con otros. Cuando piensas que has penetrado profundamente en su intimidad al analizar su llamada estructura o genealogía e incluso, su posestructura, es en realidad demasiado tarde o demasiado pronto. Una nube proyecta su sombra sobre otra, las formas de las nubes varían según el ángulo desde el cual nos acerquemos a ellas⁸

Si la cultura es una nube las culturas juveniles son atmósferas. Sus límites son imprecisos, sus características se definen por la diversidad y heterogeneidad de componentes de los ámbitos juveniles, los

cuales configuran un sistema abierto y dinámico en el que coexisten la preservación y la transformación, el orden y el desorden, la tradición y el cambio. En el mundo juvenil

juegan incansablemente lo "in" y lo "out", y resulta indispensable como en la atmósfera terrestre, donde alternan permanentemente luz y sombra, mirar e interpretar los rasgos que se muestran en la superficie como manifestaciones de aquellos que subyacen y viceversa⁹

Resulta interesante constatar la coincidencia de algunos enfoques acerca de las culturas juveniles. Tanto Orlando Pulido como Germán Muñoz acuden a las teorías del caos y de las catástrofes para dar cuenta del objeto culturas juveniles. Por ello éste último prefiere la denominación "mutantes" para los habitantes de ese extraño territorio generacional que son los jóvenes. Su característica fundamental es la inestabilidad, la irregularidad y la anormalidad. De ahí se deriva la sospecha que generan estas culturas entre la población adulta, sospechas que se explican por el imaginario que tradicionalmente se tiene de los jóvenes como "ignorantes y peligrosos"¹⁰.

Los jóvenes han sido considerados sucesivamente como "eterno tesoro", "futuro del país"¹¹, "recurso humano", "fuerza laboral potencial", etc. Las caracterizaciones del joven se han referido casi siempre a las carencias, o a las negaciones: Sujetos no productivos, no niños-no adultos, carentes de saber, de responsabilidades, de capacidad de decisión, sin identidades propias, sin proyecto de vida, no futuro. Para definirlos en positivo, se requiere una visión distinta y sobre todo una actitud distinta, pues se suele estigmatizar a los jóvenes o, peor aún, tiende a generalizarse cierta actitud de criminalización *a priori* del joven por su supuesta "naturaleza" violenta, díscola, rebelde. Algunos estereotipos fueron sintetizados por Muñoz de la siguiente manera:

- a. El Joven ser indefenso, en riesgo y potencialmente peligroso, necesitado de la "custodia del adulto para poder madurar.
- b. El Joven ser ignorante, sin culturas ni saberes propios, necesitado de la "experiencia de los mayores.
- c. El Joven ser irresponsable, desintegrado de la vida social, política y económica del país, necesitado de instituciones que lo "representen"¹²

El joven irrumpe en la esfera pública en Colombia a partir de la década del cincuenta del presente siglo. Luego de un largo período de idealización de la juventud en el que se mantuvo una imagen épi-

ca y heroica de los jóvenes, la llamada "juventud subvertora"¹³ emerge desde los cincuentas hasta la primera mitad de los ochentas con todo su ímpetu expresado en el hippismo, la militancia política, especialmente en organizaciones de izquierda, cuando no en la guerrilla que nació y se desarrolló en este período, el movimiento estudiantil y expresiones culturales como el nadaísmo, la nueva ola y el surgimiento del rock como música característica de cierta identificación generacional, así como de la salsa y de otros ritmos en menor medida.

Los años finales de la década del ochenta y lo que va corrido de la del noventa representan un período en el que los cambios en la economía, la sociedad, la política y la cultura parecen sucederse de una manera atropellada. Algunos términos que impusieron su uso en esta época quedaron instalados en el lenguaje de los especialistas de diversas disciplinas e incluso entre políticos y activistas de distinta estampa: Transnacionalización, globalización, reconversión, neoliberalismo, descentralización, participación... Cambios que operan ahora en un nivel planetario y que suponen nuevos intercambios y tensiones entre países y regiones, y flujos de información en infinidad de direcciones haciendo uso de medios de comunicación cada vez más sofisticados y veloces. Los jóvenes viven hoy un mundo más complejo, sus sensibilidades le toman el pulso a la época, terminan el siglo como nuevos actores sociales, junto con las mujeres, las etnias...

Como actores de la esfera pública, los jóvenes son un sujeto colectivo que emerge como interlocutor reconocido sólo en época muy reciente. Su actuación política difiere hoy de las clásicas mediaciones institucionales: Frente al proyecto de transformación total de la sociedad que caracterizó a los movimientos políticos tradicionales, las expresiones juveniles de lo político giran alrededor de discursos segmentados en la construcción de identidades particulares¹⁴. El subjetivismo y el hedonismo entran a reemplazar al racionalismo y al estoicismo de la militancia política de los sesentas y setentas. Frente al compromiso político abstracto y universal, los jóvenes de hoy prefieren "la intensidad comunicativa del contacto intimista"¹⁵. Todo ello como expresión de una las manifestaciones más profundas del cambio de época: la fragmentación de lo social, que conlleva la pérdida de muchos referentes teleológicos y que ha configurado una subjetividad múltiple y unas identidades diversas y

cambiantes. Para muchos jóvenes de hoy la relación política fundamental no es la de los actores sociales con el Estado, sino la de los individuos con el microgrupo.

La relación con el futuro está cuestionada. Los jóvenes viven un presente expandido¹⁶, un eterno presente caracterizado por la velocidad. Su tiempo no es el futuro, su acción social no la definen a partir de un horizonte de "futuro mejor", sino de una suerte de pragmatismo que los lleva a agotar su proyecto cada día. En consonancia con el debilitamiento en la sociedad contemporánea de las perspectivas lineales de *progreso* y *desarrollo*, conceptos que caracterizaron la idea de futuro de la modernidad, el ideario político de los jóvenes carece de propuestas totalizantes y homogenizadoras pues se orienta más bien por la diversidad y la riqueza de lo múltiple. Sus propuestas están más próximas al mundo de las sensaciones y de las emociones que de las razones y los juicios. La fragmentación define el tiempo juvenil:

La fragmentación es el mecanismo fundamental de la velocidad. La fragmentación lleva implícita la corta duración, la actividad enérgica, continua, el cambio de actividad, la movilidad de un fragmento a otro, la fragilidad de cada fragmento, su perecibilidad, su intercambiabilidad en cuanto actividad, la aceleración del tiempo y el debilitamiento de lo constante, lo durable, la tradición¹⁷

El pensamiento juvenil es multisituado. Se encuentra disperso, aquí y allá al mismo tiempo. Su sensibilidad ha sido transformada por el lenguaje audiovisual, a través de la celeridad de las imágenes, el ritmo intenso, los colores, las formas, los efectos especiales. Las secuencias se rompen, las mezclas conectan y compactan lo distinto reconfigurando en lo uno a lo múltiple. El *collage* se erige en pauta cultural. La "identidad juvenil" no existe. Existen múltiples identidades, o mejor, identificaciones temporales que adquieren los jóvenes en su tránsito por las instituciones, los territorios, los escenarios de consumo cultural. Los grupos de pertenencia constituyen un espacio fundamental de identificación entre pares, identificación que puede llegar a ser más fuerte que las identidades de clase, regionales o institucionales.

Asociadas a lo masivo, las identificaciones culturales de los jóvenes se han desterritorializado. Esta es una derivación de la transnacionalización de la cultura efectuada por las tecnologías comunicacionales, las cuales han generado un reordenamiento de lo

público y lo privado en el espacio urbano y una definición de las culturas, incluidas las culturas juveniles, como culturas híbridas¹⁸. “La cultura” como categoría universal, así como otras categorías del tipo “los jóvenes” o “la juventud”, sólo tienen significado si refieren el mundo de la complejidad, de la heterogeneidad y acogen lo plural como característica. La “cultura de los jóvenes” es en consecuencia un concepto cuyo contenido remite necesariamente a *las culturas juveniles*, un plural que denota grandes inestabilidades y un carácter heterogéneo. Para Muñoz y Marín¹⁹,

El concepto de “culturas juveniles” resume su capacidad creativa, su función socializadora y su contradictoria e inestable vinculación a las estructuras familiares, educativas, comerciales y laborales. En un sentido amplio, las culturas juveniles refieren la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre o en espacios intersticiales de la vida institucional. En un sentido más restringido definen la aparición de “*microsociedades juveniles*” con grados significativos de autonomía respecto de las “*instituciones adultas*”, que se dotan de espacios y tiempos específicos (...). Son culturas con enormes grados de heterogeneidad interna, según articulaciones de clase, generación, género, territorio y etnia

Los cambios culturales contemporáneos constituyen el adecuado contexto de esta peculiaridad de las culturas juveniles. La historia determinista, lineal, evolucionista, homogénea, cedió su lugar a la discontinuidad de los procesos históricos, a la no linealidad. La cultura no cabe más dentro de los discursos homogenizantes y totalizantes, como aquel de la llamada “cultura general” a la que aludía la escuela tradicional como referente primario y objetivo último. Esa cultura general que durante mucho tiempo se tradujo en enciclopedismo, dejó de ser el ideal a alcanzar en el momento mismo en el que la razón ilustrada entró en su más profunda crisis en la sociedad contemporánea.

La razón se derrumba frente a la emoción, a la sensibilidad y a la imaginación. Luego de varios siglos del imperio de la razón, en los cuales ésta era el instrumento fundamental para procurar el progreso, la justicia, la felicidad, y en torno del cual giraron todas las ideas de la modernidad concernientes a la ciencia y a la cultura occidental, hoy la razón ha caído de su pedestal y se muestra sólo como una

posibilidad más dentro de las dimensiones del ser humano. La razón instrumental engendró el “método científico” y con él una idea de verdad absoluta, ya no divina como en el pensamiento teológico medieval, sino producto de procedimientos rigurosos que conducen a descubrimientos que se acumulan siguiendo una lógica inalterable. Pero la caída de la razón implicó el desmoronamiento de esa concepción de ciencia y el cuestionamiento del concepto de verdad que le subyace

La razón ilustrada, con pretensiones de verdad, totalidad y objetividad, ahora se aprecia como plural, parcial y subjetiva²⁰

La crisis de la razón y la ciencia positivista, y la emergencia de substitutos como la emoción y la diversidad de saberes, sumadas a las ya mencionadas crisis (de los metarrelatos, de los paradigmas, de las utopías, del humanismo, del progreso, de la idea unilineal de la historia) constituyen rasgos característicos de la posmodernidad. Pero éste concepto es polisémico, pues denota tanto una “condición”²¹ como una ideología, un momento histórico y una red de nuevas relaciones sociales, políticas y culturales.

Según Jameson²², cinco serían los rasgos distintivos de la posmodernidad:

1. Una nueva superficialidad que se encuentra prolongada tanto en la “teoría” contemporánea como en toda una nueva cultura de la imagen o el simulacro.
2. Debilitamiento de la historicidad. La modernidad encuentra su final desde el momento en que no es posible descubrir una visión unitaria de la historia.
3. Un subsuelo emocional totalmente nuevo.
4. Profundas relaciones de todo ello con una nueva tecnología.
5. Misión política del arte en el nuevo espacio mundial del capitalismo multinacional avanzado.

La posmodernidad es, ante todo, una filosofía de la desmitificación²³, que se inicia con la muerte de Dios por parte de Nietzsche. “Todo vale” parece ser su premisa. El derrumbamiento de los viejos ídolos, como las certezas de la ciencia, el poder de la razón, la seguridad del pensamiento y del individuo constituyen postulados de la posmodernidad. Toda trascendencia y todo absoluto son negados. La diversidad y la diferencia constituyen las categorías sociológicas fundamentales, de manera que la cultura posmoderna es básicamente pluricultural. El eurocentrismo pasó a mejor vida. En la medida en

que aceleradamente pierden fuerza las disciplinas que estudiaban un mundo más ordenado, más homogéneo, se imponen los enfoques multi y transdisciplinarios.

Pero la posmodernidad no sólo es objeto de descripción y análisis por parte de los estudiosos de los cambios culturales, también es objeto de crítica. El hecho de que la superficialidad y la estética (el poder de lo efímero y cambiante, la primacía de la apariencia) estén sustituyendo a la ética, y que la posmodernidad se asocie con la crisis de valores de nuestra época ha sido materia de reflexión. No se trata de que la sociedad contemporánea carezca de valores, o que, como suele decirse, los valores "se perdieron", pues ninguna sociedad puede vivir en ausencia de ellos. La posmodernidad no destruye los valores, sino que cuestiona su carácter universal y absoluto, y deja de lado su fundamento (en esto consiste la superficialidad):

La posmodernidad inventa nuevos valores, pero todos ellos andan huérfanos de fundamento: hedonismo, egoísmo, ecologismo, pacifismo, ausencia de sentido, estética kitsch, retorno a lo regional²⁴

El centro de las relaciones sociales y de la cultura no lo constituye el saber científico, ni unos valores fundantes que permitiesen la integración y la armonía social; las relaciones giran en torno de la comunicación, la cual se erige como el elemento constitutivo de las nuevas condiciones del saber. Pero aparece aquí una paradoja: La sociedad posmoderna es la sociedad de la comunicación generalizada, la sociedad de los medios masivos, y es a través de ellos que se transmiten los nuevos valores, conectados todos de alguna manera al consumo. Pero en medio de la exacerbación de las comunicaciones el ser humano padece "la era del vacío"²⁵, una incomunicación derivada del individualismo extremo en que se debaten las personas en su relación con los medios masivos y con las nuevas tecnologías, y en la agitación de la vida urbana. En Colombia particularmente, esta paradoja se muestra de una manera casi trágica: según Martín Barbero,

En una paradoja flagrante el país vive un desarrollo pujante, como pocos, de los medios y tecnologías de la información al mismo tiempo que una crisis profunda de su convivencia, de la comunicación entre las colectividades que lo conforman como sociedad y como nación²⁶

El narcisismo es el valor que rige la antropología posmoderna:

... el narcisismo, consecuencia y manifestación miniaturizada del proceso de personalización, símbolo del paso del individualismo "limi-

tado" al individualismo "total" (...) En la actualidad son más esclarecedores los deseos individualistas que los intereses de clase, la privatización es más reveladora que las relaciones de producción, el hedonismo y psicologismo se imponen más que los programas y formas de acciones colectivas por nuevas que resulten²⁷

Una buena síntesis de las características más sobresalientes de la posmodernidad, presentadas en forma de crítica y quizás con cierta nostalgia por la fuga de algunas virtudes de la modernidad, la hace Angel Pérez:

(...) el pensamiento posmoderno renuncia al conocimiento histórico, a cualquier proyecto general, a la identidad de cualquier sujeto o empresa colectiva, a todo compromiso político, a la defensa de cualquier principio ético; asume, por el contrario, el ensalzamiento del relativismo absoluto en cualquier ámbito de la realidad; el privilegio de lo particular, de lo fragmentado, la primacía del presente y el desprecio del pasado y futuro, el imperio de lo privado; la desregulación a ultranza de toda estructura y organización pública; el valor incuestionable de lo que existe y la confusión pragmática de lo real y lo posible; el culto a la imagen, la estética, el diseño, la moda fugaz, efímera y cambiante, el placer presente y la contemplación narcisista; la obsesión por el culto al cuerpo y por la apariencia juvenil, de modo que la adolescencia se convierte en el imperativo categórico del resto de las generaciones²⁸

Las culturas juveniles son, en su mayoría, manifestaciones de la posmodernidad. Sin embargo, no se podría calificar al conjunto de los jóvenes como posmodernos sin incurrir en exageraciones o, peor aún, en generalizaciones arbitrarias y vacías de contenido. Lo que caracteriza a éstas culturas es su indeterminación, su variabilidad, su configuración como nubes y atmósferas y no por la presencia de unos rasgos generales definidos *a priori* a partir de estereotipos. Los estudios que se han hecho de grupos juveniles específicos son una muestra de ello. En una investigación realizada en el suroriente de Bogotá, por ejemplo, Carlos Mario Perea identificó cuatro formas de construcción de identidad en los jóvenes²⁹:

Los parceros, aquellos que recogen la imagen convencional de la banda juvenil por su ligazón con las prácticas conflictivas de la violencia, el robo y el consumo de droga. Luego vienen los músicos, grupos de raperos y rockeros para quienes su actividad cultural plástica se erige en alternativa vital. Después están los comunitarios, jóvenes vincula-

dos a toda suerte de expresiones grupales encaminadas a afectar diversas dimensiones de la vida colectiva local. Para terminar aparecen los "sanos", esos muchachos no alineados en ningún grupo asumido como agente capaz de conferir una identidad a sus miembros.

Para la misma ciudad de Bogotá, otro estudio identificó de otra manera las diferencias entre los grupos juveniles. Para Germán Muñoz³⁰, el mapa de la ciudad se puede dividir en tres zonas: La zona de la "normalidad", compuesta por las culturas juveniles que se autodefinen por su pertenencia a un sistema valoral coherente y sin fisuras (neerds, skinheads), la zona de la "marginalidad", definida por su exclusión, en la que se encuentran los más duros y estigmatizados (ñeros, raperos, hard-core, dueños de la calle), y la zona de la "membrana", en medio de las dos anteriores, tierra de nadie, es la zona tibia y confortable de aquellos que no apuestan por nada pero tampoco se quieren excluir de los sistemas (gomelos, plásticos, soft, prepis, play, light).

De manera semejante, en otras partes de los escenarios urbanos los grupos de jóvenes se configuran alrededor de una gama muy variada de pretextos. En muchos casos pareciera que el propósito fuera sólo "estar juntos". Estas asociaciones tan disímiles, han llevado incluso a diferenciar ciertos tipos de identidades juveniles como por ejemplo las "identificaciones gregarias" o conductas de agregado con las que los jóvenes participan de elementos comunes sin que necesariamente existan vínculos entre ellos (como en el caso de las modas), y las "identidades proscritas", aquellas rechazadas por los sectores hegemónicos (grupos subversivos, hippies, punk, pandilleros, skinheads)³¹.

En tiempos de globalización las identidades adquieren la fisonomía de la posmodernidad:

Las identidades modernas eran territoriales y casi siempre monolingüísticas (...). En cambio, las identidades posmodernas son transterritoriales y multilingüísticas. Se estructuran menos desde la lógica de los Estados que de los mercados; en vez de basarse en las comunicaciones orales o escritas que cubrían espacios personalizados y se efectuaban a través de interacciones próximas, operan mediante la producción industrial de cultura, su comunicación tecnológica y el consumo diferido y segmentado de los bienes. La clásica definición socioespacial de identidad, referida a un territorio particular, necesita complementarse con una definición sociocomunicacional³²

La conducta de los jóvenes está hoy más relacionada con los circuitos de la comunicación masiva y con los sistemas más restringidos y personalizados de comunicación e información, que con los ya clásicos circuitos de la cultura de élite (entre la que se puede incluir a la cultura escolar) o el histórico-territorial. Los jóvenes no tienen memoria territorial, o por lo menos ésta ha pasado a un segundo plano. Sus identidades están dotadas de una plasticidad que les permite amalgamar ingredientes que provienen de mundos culturales muy diversos y que están atravesadas por discontinuidades y por no-contemporaneidades³³.

Los cambios culturales contemporáneos modifican estructuralmente la sensibilidad humana. Pero no hay que perder de vista que estos cambios se desarrollan en un contexto sociopolítico, que no es menos importante por el hecho de que no haya sido suficientemente explicitado en este escrito. García Canclini lo advierte:

Tenemos presente que en este tiempo de diseminación posmoderna y descentralización democratizadora también crecen las formas más concentradas de acumulación de poder y centralización transnacional de la cultura que la humanidad ha conocido³⁴

Comprender los cambios culturales y la forma como éstos se manifiestan en las culturas juveniles, implica asumir el pensamiento complejo como estrategia fundamental para el análisis. Implica además, asumir la cultura y la comunicación como nuevos paradigmas y no sólo como categorías analíticas. Los signos representativos de estos nuevos paradigmas están vinculados al caos, el desorden, la complejidad y a las nuevas expresiones de la ética, la estética y la política y sus íntimas relaciones. Todo ello cubierto por el manto de la incertidumbre. Quizás estas son las razones que llevan a Pearce³⁵ a formular sus tres metáforas para la comprensión de los fenómenos de la comunicación en la actualidad: el terremoto, que alude a que el piso se nos movió y sentimos que no sabemos en dónde estamos parados, el movimiento serpentina, que evoca la sensualidad del desplazamiento de la serpiente y la forma como la comunicación fascina y aterriza, y el juego, que nos coloca a todos como parte de él, pues nunca somos sólo espectadores del juego de la comunicación, sino que jugamos dentro de ella.

ME GUSTA IR AL COLEGIO, PERO NO ENTRAR A CLASES

**Innovaciones educativas
y culturas juveniles**



L

a hibridación deviene rasgo esencial

de las culturas contemporáneas. En el caso de América Latina, por ejemplo, García Canclini describe con abundante material factual las hibridaciones

entre lo tradicional y lo moderno, lo autóctono y lo extranjero, lo popular, lo culto y lo masivo. Aspectos que tienen particular importancia para el análisis de los cambios educativos en su relación con los cambios culturales, pues la educación puede llegar a ser tan híbrida como las culturas que a través de ella se expresan, pese a la intencionalidad homogenizadora que subyace a la estructura escolar. En la educación, y en sus manifestaciones escolares, las tensiones y contradicciones entre la tradición, la modernidad y la posmodernidad se reflejan como una rica evidencia de las culturas híbridas latinoamericanas, de manera que las innovaciones educativas poseen este contexto heterogéneo que les confiere un sentido peculiar.

Las innovaciones educativas, aún las que poseen una más clara disposición hacia la ruptura y por tanto hacia la construcción de formas radicalmente nuevas de educación (o cuyos gestores tienen una intencionalidad alternativa), no pueden dejar de contener algunos elementos de la tradición que quieren superar. En una suerte de sincretismo pedagógico, muchas experiencias de innovación educativa integran elementos provenientes de variadas fuentes teóricas y de escuelas de pensamiento aún opuestas³⁶, pero también integran en sus prácticas concretas elementos tradicionales e innovadores.

Renato Ortiz³⁷ señala que, a diferencia de lo que pasó al final del siglo XIX cuando la modernización era entendida como la necesidad

de superar la tradición a cualquier costo, al final del siglo XX tenemos dos tradiciones: Una tradición “tradicional”, asociada a lo que conocemos como valores y costumbres de las culturas populares, y una tradición ligada a la modernidad, a sus metarrelatos, a su forma de entender la política, a los énfasis racionalistas y homogenizadores de muchas prácticas sociales. A mi juicio, se está produciendo una amalgama de lo nuevo y lo tradicional que redefine los términos de la relación entre la tradición “tradicional” y la moderna. Un buen ejemplo de ello puede ser el de la revalorización de saberes médicos tradicionales como la acupuntura y la homeopatía, que son asumidos por los individuos más abiertos a la adopción de cambios como opciones novedosas, que no sólo coexisten con los saberes de la medicina alopática occidental, sino que incluso pueden llegar a considerarse prácticas médicas tradicionales innovadoras de las prácticas médicas modernas que ahora se piensan demasiado “tradicionales” en la medida en que reproducen el intento homogenizador y excluyente de la ciencia moderna. Existe pues una interesante relación compleja, aparentemente contradictoria y paradójica, entre tradición (o tradiciones) e innovación. Recordemos que una de las ideas-fuerza y categorías centrales de la modernidad es precisamente la de la tensión tradición-innovación³⁸, lo cual debe despejar dudas respecto de que la tradición se refiera sólo a una especie de pasado premoderno.

Lo que comúnmente llamamos “escuela tradicional” es realmente la escuela moderna. Dicho de otra manera, la tradición que las innovaciones educativas pretenden superar es la tradición moderna de una escuela cuya masificación significó en latinoamérica un logro y un indicador de la modernidad. De hecho, en América Latina la modernidad

tiene menos que ver con las doctrinas ilustradas y las estéticas letradas que con la masificación de la escuela y la expansión de las industrias culturales, especialmente los medios de comunicación. La modernidad resulta entonces ligada estructuralmente al proceso mediante el cual las fuentes de la producción de la cultura han dejado de serlo la comunidad, el Estado o la iglesia, para pasar a serlo las industrias y los aparatos especializados³⁹

La escuela es hija de la modernidad y a ella le sirve. Por eso, los profundos cuestionamientos que se le hacen a la escuela provienen desde la necesidad de fortalecerla como parte del empuje que requiere el proyecto moderno, o como parte de los procesos de modernización⁴⁰ (uno de los aspectos de la modernidad) en el campo socioeconómico, pero tam-

bién la crítica puede provenir desde quienes no reclaman a la modernidad como única salida, incluyendo a quienes piensan en “estrategias para entrar y salir de la modernidad”. Las innovaciones educativas pueden plantearse como una forma de completar el proyecto inacabado de la modernidad o pueden esgrimirse como una estrategia de impugnación del proyecto moderno. He ahí una importante diferencia en la intencionalidad de la acción de cambio innovador en relación con el horizonte de sentido en el que éste se ubica.

Tomar a la modernidad como el referente de la escuela, supone el abandono de la idea de una supuesta victoria de la forma escuela de la educación como conquista de la humanidad y punto de no retorno, máximo dispositivo exitoso para el propósito de transmitir la cultura a las nuevas generaciones.

La escuela, uno de los mecanismos con los cuales se quiso realizar la modernidad, fue uno de los lugares donde habitaría, donde se propondría, se impulsaría, se soñaría la modernidad. La escuela fue también un instrumento a través del cual la modernidad quiso *ver*, esto es, identificar, conocer, explicar y controlar. Pero hoy ya no es ese lugar privilegiado; hoy es otro el sueño y habita otros lugares. La escuela y el sueño de la modernidad que la habitaba, todavía sobreviven, quizás por mucho tiempo (como hoy sobreviven los monasterios, lugares donde habita el sueño de la salvación eterna), pero cada vez los nuevos sueños y sus lugares de gestación y de habitación, hacen que nos olvidemos con cierta ironía, con cierto descuido —como abandono— y hasta con cinismo, de ellas⁴¹

Algunas apreciaciones generales relacionadas con el desfase de la escuela con respecto a los cambios culturales contemporáneos, pueden ayudarnos a comprender mejor la forma como algunas experiencias de innovación educativa puedan estar contribuyendo a superar tal desfase y a encarar la escuela hacia el nuevo orden mundial. También me interesa indagar por la forma como se asientan las culturas juveniles en el interior de la cultura escolar en aquellas experiencias que se plantean a sí mismas como alternativas frente a las inconsistencias de la pedagogía tradicional.

“La escuela es moderna, los alumnos son posmodernos”⁴². Esta afirmación, aunque debe ser relativizada de acuerdo con las reflexiones anteriores, en general es válida para mostrar la tensión generada por las perspectivas diferentes que tienen los agentes educativos escolares por una parte y los estudiantes por otra.

Los currículos escolares, los proyectos educativos de cada centro, las leyes de educación... necesitan para sobrevivir puntos de referencia, y en cualquiera de ellos hace su aparición la *razón* moderna.

Los sistemas y las relaciones sociales andan por otros derroteros. A la diferencia y al relativismo se le opone la rigidez y la unidad de los planes de estudio, a la velocidad de los cambios tecnológicos la pereñidad de la ciencia clásica, y al absurdo y desinterés de las humanidades el deseo de encontrar un substrato espiritual⁴³

Una premisa del análisis es esta enorme distancia que se observa entre los cambios sociales, culturales, políticos, tecnológicos contemporáneos y una escuela de espaldas a su contexto, con una estructura a todas luces anacrónica.

Martín Barbero analiza las diferencias entre el mundo escolar y el mundo de la comunicación, en un excelente ejemplo de cómo la educación en general y la práctica pedagógica en particular pueden ser vistas desde el paradigma de la comunicación, superando los enfoques reduccionistas que observan los problemas educativos desde la categoría estrecha de currículo, o las perspectivas didactistas o psicologistas que concentran su atención en el binomio enseñanza-aprendizaje. Este autor muestra lo irónico que resulta el hecho de que la escuela, que ve en los medios masivos de comunicación a sus peores enemigos, termina siendo su mejor aliada:

... por más escandaloso que suene, lo cierto es que nada empuja más a los adolescentes a dejarse absorber por los medios que la abismal distancia entre la *actividad, diversidad, curiosidad, actualidad, apertura de fronteras* que dinamizan hoy el mundo de la comunicación, y la *pasividad, uniformidad, redundancia, anacronía, provincianismo* que lastran desde dentro el modelo y el proceso escolar.⁴⁴

El modelo de comunicación de la escuela reproduce el *régimen de saber* que instituyó la comunicación del texto impreso. La linealidad y secuencialidad de la lectura del texto impreso, se manifiestan en la escuela con ese mismo orden que opera como camisa de fuerza, como camino incuestionable e ineludible por el que todos deben transitar, so pena de quedarse rezagados o etiquetados con los distintos sellos que demarcan el fracaso escolar. La escuela graduada es también una escuela segregativa, que exige pasos sucesivos inalterables y que obliga de alguna manera al símil en la relación que los clérigos tenían con la Biblia y la que los maestros tienen con la cultura escolar: desde el poder

se impone una lectura unívoca, esto es "de la que la lectura del alumno es puro eco"⁴⁵.

De esta tiranía que el texto impreso le impone a la lectura y que la escuela recoge en sus normas sobre promoción (normas que se están flexibilizando en la legislación mucho más rápido que en las costumbres de los educadores) se deriva una consecuencia en la actitud de la escuela frente al cambio en los códigos y en la representación que caracterizan al final del siglo: La escuela desconfía de la imagen. Lo que no sea texto escrito le genera, no sólo desconfianza, sino animadversión. Por eso la escuela intenta controlar la imagen reduciéndola sólo a *ilustración* del escrito, o "acompañándola con un *letrado* que le indique al alumno *lo que dice* la imagen"⁴⁶

La escuela misma está atada todavía a su pasado, a su centro textual, tratando de "reducir a escritura" las nuevas tecnologías del conocimiento⁴⁷

Para Martín Barbero ese modelo de comunicación pedagógica, al colocarse a la defensiva, se sigue desfasando aceleradamente de los procesos de comunicación que hoy dinamizan la sociedad, a través de cuatro elementos: Primero, negándose a aceptar el descentramiento cultural del libro; segundo, ignorando que la sociedad cuenta hoy con dispositivos de almacenamiento, clasificación, difusión y circulación de conocimientos mucho más versátiles, disponibles e individualizados que la escuela; tercero, atribuyendo la crisis de la lectura de libros entre los jóvenes a la seducción que ejercen las tecnologías de la imagen; y cuarto, impidiéndose interactuar con el mundo del saber diseminado en la multiplicidad de los medios de comunicación,

a partir de una concepción premoderna de la *tecnología*, que no puede mirarla sino como algo exterior a la cultura, "deshumanizante" y perversa en cuanto desequilibradora de los contextos de vida y aprendizajes heredados⁴⁸

Esta actitud de la escuela tradicional frente a la cultura de la imagen, le ahorra a la escuela el trabajo de pensar en la profunda reorganización que atraviesa el mundo de los lenguajes y las escrituras y la transformación de los modos de leer que está ocurriendo en la actualidad. La escuela no se puede desprender de la identificación de la lectura con la lectura de libros, y por eso no se esfuerza por comprender la pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras orales, visuales, musicales, audiovisuales, telemáticas que circulan en el mundo de hoy. Ello explica que algunas innovaciones educativas mantengan y reproduzcan ésta

lógica escolar, cuando no ubican adecuadamente la práctica pedagógica como una acción comunicativa, sino sólo como un dispositivo de transmisión de saberes, la mayoría de las veces estandarizados y caducos.

Algunas innovaciones educativas suelen desconocer también el ritmo y la especificidad de los cambios culturales contemporáneos, y ofrecen alternativas a la educación tradicional que no alcanzan a transformar la escuela en la dirección que exige el complejo cultural en la actualidad. Y si la escuela no es actual, mucho menos está mirando hacia el futuro (o lo hace, pero sólo como negación del presente), razón por la cual termina solazándose con el pasado, pero sin poder tampoco recobrarlo eficazmente como símbolo de identidad para las jóvenes generaciones.

La escuela padece de destiempos estructurales que le impiden la flexibilidad que le exige el mundo actual a las agencias socializadoras. Rodrigo Parra analiza las diferentes manifestaciones del tiempo en la escuela, a partir del concepto de tiempo social, es decir de las múltiples temporalidades en que viven las diferentes zonas, sectores, instituciones, y grupos en la sociedad. Considera que existen dos grandes momentos de la modernidad en Colombia: la lentitud y la rapidez. El tiempo de la lentitud se caracteriza por la introducción en el país de las llamadas tecnologías lentas (ferrocarril, telégrafo, teléfono, automóvil, maquinaria industrial), y el de la rapidez por la expansión de las tecnologías rápidas (medios de comunicación electrónicos, computación, aviación). Este último momento Parra lo incluye como un momento de la modernidad, aunque advierte que muchos teóricos prefieren considerarlo parte de la posmodernidad.

Según Parra, la escuela colombiana vive la escisión, la fragmentación, la fractura de su ser, como consecuencia de una *fractura temporal* que la caracteriza:

La fractura temporal se expresa por la manera como el tiempo escolar se hace lento (...), se mueve pesadamente, se hace geológico, tiempo dinosáurico, que expresa el atraso, el anacronismo con respecto al tiempo de la sociedad, particularmente de las zonas más modernizadas de la sociedad, las más urbanizadas y, muy especialmente, con respecto a los jóvenes de esas zonas⁴⁹

Esa fractura temporal que vive la escuela la convierte en un escenario propicio al desorden y al caos, en este momento de la modernidad de fin de siglo. Los jóvenes y sus culturas, con su velocidad y sus transformaciones, habitan el espacio escolar y su cultura, con su lentitud y su re-

nuencia al cambio. Parra ve en este proceso una *fractura cultural*, la cual se define

como la tendencia a la separación del mundo escolar en dos culturas que conviven en el mismo espacio pero que habitan temporalidades distintas y, al hacerlo, fracturan la escuela en dos regiones de socialización drásticamente diferentes. La primera cultura es la institución encarnada en los adultos que se mueve con lentitud, propone un conocimiento arcaico y un modelo de vida en el que el tiempo se adensa, se solidifica y se queda apoltronado en el pasado. La segunda cultura es la de los jóvenes, que sigue el ritmo de las zonas más modernizadas de la sociedad, influidas por la ciencia y la tecnología, los medios electrónicos de comunicación, la computación, una vertiginosa movilidad espacial y de las relaciones sociales⁵⁰

La escuela en Colombia no ha logrado completar uno de los objetivos del proceso de modernización consistente en la universalización de la escolaridad básica, y por tanto una parte de la población en edad escolar se encuentra al margen de ella, viviendo su socialización en otros espacios y probablemente a otros ritmos (lentos o rápidos). Para esta población, y para los muy pequeños, que por su edad aún no acceden a la escuela, continúa siendo un propósito del sistema educativo vincularlos al manejo de los códigos básicos de la modernidad (lenguaje lecto-escrito, cálculo elemental, información científica y valores ciudadanos). Pero para quienes ya accedieron a los códigos de la modernidad, la cultura escolar se les antoja estática, anquilosada, sin mayores atractivos y hasta vacía de contenido significativo.

Por eso en los jóvenes, y en parte de la población adulta que ha hecho conciencia del atraso escolar, se viene observando un proceso de pérdida de credibilidad en la escuela como espacio fundamental de acceso al conocimiento. La deslegitimación de la escuela como institución del saber hace aún más conflictivo tanto el paso de los jóvenes por ella, porque cada vez la soportan menos, como la permanencia de los educadores viendo pasar unas cohortes escolares cada vez menos dóciles y más dispuestas a cambiarle el sentido a las actividades escolares, orientándolo por fuera de la centralidad del conocimiento escolar.

Con la desvalorización de la escuela se ha producido una mutación en su sentido original relacionado con la academia, el templo del saber. Como observó Carlos Eduardo Vasco, coordinador y miembro de la Comisión Nacional de Ciencia Educación y Desarrollo, el sentido que ahora tiene la educación secundaria para la sociedad es distinto y opuesto

al que tiene para los jóvenes⁵¹. La sociedad adulta considera a la secundaria como una *cárcel de menores*: un lugar en donde deben estar encerrados evitando de esta manera que desborden su energía por todas partes; ésta es una concepción compatible con el imaginario acerca de los jóvenes como delincuentes reales o potenciales. Otro sentido que tiene la secundaria para la sociedad adulta es el de *parqueadero laboral*: dado que no hay puestos de trabajo para todos, la mayoría de los jóvenes deben esperar en la escuela su turno para vincularse al mercado laboral. El otro sentido es el de *cámara de endurecimiento*, que se refiere al hecho de que los jóvenes deben soportar con estoicismo todas las acciones escolares en contra de su creatividad, de su libre pensamiento, de sus costumbres idiosincráticas, de su sensibilidad juvenil. Y el cuarto sentido que le da la sociedad a la secundaria es el de *aplanadora ideológica*:

Se trata de que los egresados tengan tan bajo nivel cultural que como decían los Lores ingleses, sepan lo suficiente para ejecutar las órdenes que se les den, pero no lo suficiente para cuestionarlas⁵²

Vasco cree que los anteriores cuatro sentidos son tan sólidos y están tan generalizados en nuestra sociedad colombiana, que con un tanto de realismo se puede saber que los intentos de reforma se van a estrellar contra ellos. Un maestro que escuchó la conferencia en la que el Padre Vasco hizo este planteamiento, adicionó un quinto sentido de la secundaria: *máquina de embrutecimiento*, en alusión a las investigaciones que muestran cómo quienes no han asistido aún a cursos de ciencias (química, física) poseen unos modelos de explicación que corresponden a los que se tenían en determinados momentos del desarrollo de la ciencia, pero una vez adquiridos los conocimientos escolares habían perdido tales modelos de explicación y los habían sustituido, no por los modelos actuales, sino por fórmulas incoherentes, fragmentos de definiciones, algoritmos descontextualizados.

Por su parte, los jóvenes le confieren a la secundaria un sentido distinto. En primer lugar, el sentido de *club social*: lugar de encuentro con sus pares, de esparcimiento, de diversión. En ello se puede encontrar un rasgo definitorio del sentido de la asistencia de los jóvenes a la escuela:

En la evaluación de la calidad de la educación que hizo el grupo SÁBER de la División de Evaluación del Ministerio de Educación, con el Instituto SER y el ICFES, se vio que a los alumnos sí les gusta ir a estudiar, pero no les gusta entrar a clase⁵³

Lo anterior significa que la asistencia regular a la escuela representa para los jóvenes una rica posibilidad para la socialización con sus pares

de edad, una oportunidad para *jugar* el rol de estudiante (en su doble acepción de desempeñar el rol y “gozárselo” al mismo tiempo), y una opción de movilidad social ascendente, aunque muchos tengan claro que otros factores son más determinantes de la movilidad que el título de bachiller, así éste sea un requisito importante, cada vez más desvalorizado. Pero difícilmente se encuentra quien considere que los conocimientos, las habilidades y las competencias verdaderamente importantes, necesarios y útiles para vivir en la sociedad contemporánea se adquieren en la escuela con el estudio de programas curriculares o a través de las enseñanzas de los maestros.

No obstante, la anterior afirmación (como en general todo intento de generalización relacionado con el ser juvenil) debe ser relativizada, pues entre los jóvenes se dan valoraciones positivas y negativas de la actividad escolar. En una muestra de la relación ambigua y contradictoria que sostienen los estudiantes con el sistema educativo, Muñoz⁵⁴ encuentra que con respecto al “estudio” las posiciones de ellos van desde una valoración muy positiva hasta la burla o crítica mordaz a la actividad escolar.

Como quiera que sea, la escuela representa un espacio vital para los jóvenes. Es el espacio privilegiado para las ceremonias de iniciación (a la vida sexual activa, a ciertos comportamientos aceptados socialmente entre los adultos pero no permitidos a los adolescentes –fumar, beber licor, etc.–), y se constituye en “el paraíso para las pilatunas”⁵⁵, de manera que lo que más recuerdan los adultos de la vida del colegio son precisamente los hechos intencionalmente “anormales”, “ilegales” o “prohibidos” en los que se vieron comprometidos.

La escuela tradicional es también un espacio juvenil, pese a su fuerte normatización y a lo absurdo de la mayoría de sus rituales, si se mira desde la descomplicación y el desenfado de los comportamientos juveniles. Y ello es así porque los jóvenes resignifican la vida escolar, recontextualizan las ofertas culturales de sus maestros, o aplican la resistencia activa o pasiva al aprendizaje de saberes considerados inútiles y a las prácticas autoritarias o intransigentes. En este sentido los jóvenes establecen unas condiciones, muchas veces subrepticias, de apropiación del espacio escolar, el cual termina siendo construido por ellos como espacio significativo aún a pesar de la escuela misma, que no suele admitir la polifonía en su interior.

En un mundo en el que las ofertas culturales se multiplican al infinito, es curioso observar cómo de todas las expresiones del universo cultu-

ral a las que tienen acceso los jóvenes de hoy, la escuela es la única obligatoria. Y es quizás la única de las ofertas culturales masivas que está asociada a rituales autoritarios, provenientes de prácticas sociales propias de instituciones premodernas como los cuarteles, conventos y monasterios –filas, uniformes, la obsesión por el silencio, la obediencia, los espacios prohibidos, el control sobre los cuerpos, el orden de los pupitres que conectan a cada alumno con la espalda del otro y no con su rostro, y a todos los predispone a una actitud de escucha–. Y aún así, la escuela es resemantizada por los jóvenes.

Un grupo de jóvenes estudiantes de un colegio estatal de Santafé de Bogotá expresaba de esta manera su parecer respecto del sentido de la escuela secundaria:

La vida de la secundaria es la posibilidad de reconocernos a través de nosotros en nuestros aciertos y desaciertos, que no son definitivos, debido a nuestro ambiente cultural y a las dinámicas socializadoras que identifican nuestras manifestaciones como jóvenes y adolescentes. En la vida del colegio hay la posibilidad de destacar a los amigos, ese grupo generador de energía, a las actividades extraclase, que pueden derrumbar definitivamente el sostén de una práctica educativa clásica, barroca y tradicional; la diversión y la rumba siempre y cuando sea una diversión sana y no contraproducente. Para el colegio debe resultar muy interesante la proyección del futuro en forma real y clara, de tal manera que nos logre identificar con lo que nos gusta⁵⁶

El planteamiento de éstos jóvenes sintetiza muy bien la perspectiva diferente desde la cual enfocan la vida escolar. Ellos no esperan el reconocimiento de sus profesores, ni de las autoridades educativas, ni de los adultos en general, porque se reconocen a sí mismos, como una afirmación de sus sensibilidades y de su ser singular; se asumen en proceso de formación a través de la socialización, y admiten el carácter provisorio de sus aciertos y desaciertos, que es otra forma de validar la incertidumbre como posibilidad; lo que más destacan de la vida escolar es el encuentro con los pares (“ese grupo generador de energía”), las actividades que cuestionan la práctica pedagógica tradicional (les gusta el colegio pero no las clases), y desde luego la diversión, con cierta ética de fondo. Su conclusión es contundente: Si la escuela piensa todavía proyectarles un futuro, éste debe tener en cuenta los intereses de los jóvenes, que para este tiempo suelen asociarse a “lo que les gusta”.

La palabra de los jóvenes es elocuente para significar su sensibilidad. En el discurso de clausura en la celebración de los 30 años de la

Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, los estudiantes se pronunciaron como frente a un espejo:

Nosotros como jóvenes no somos una generación y no sabemos si algún día lo seremos. No tenemos preguntas comunes, no tenemos referentes que nos identifiquen, y lo más grave es que no tenemos una ética común. Es que vivimos una época distinta: sin muros, sin guerra fría, sin Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, sin Fidel Castro, sin optimismo. Vivimos más bien tiempos de ausencia, tiempos de terrorismo, de pandillas, de barras de fútbol, de SIDA... Por eso vivimos la tensión entre el compromiso y la sobrevivencia, compromiso en el cual somos cada vez menos los involucrados. Entonces, ¿cómo asumimos como protagonistas y dirigentes en estos tiempos y construir una generación? Sin embargo, tenemos cosas en las cuales afirmamos intereses de fondo que permanecen, como la búsqueda del conocimiento, el poder, el desarrollo, la pobreza, la justicia. Y a la vez, descubrimos nuevos intereses: la vida cotidiana, las comunicaciones, la eficiencia, la sexualidad (...) Nos afirmamos también con vitalidad para vivir nuestra edad, para divertirnos, para darle tiempo al amor y al arte...⁵⁷

Un análisis del contenido de este tipo de expresiones juveniles fácilmente advierte que los jóvenes estudiantes urbanos son al mismo tiempo modernos y premodernos y que la coherencia, la estabilidad o la convergencia de principios no están en su agenda. También permite ubicar la necesidad de aplicar referentes teóricos más apropiados para interpretar un mundo juvenil mutante y descentrado y para comprender sus relaciones con el mundo escolar, un mundo estático y atrasado, premoderno en su ritmo y en su enconchamiento.

La escuela deberá sufrir mutaciones, o de lo contrario no podrá acumular por más tiempo sus rezagos y sucumbirá al embate de los cambios culturales. Algunas predicciones se empiezan a hacer acerca del futuro de la educación y de la escolarización. El "fin de la escritura" como tecnología predominante del conocimiento significa el comienzo de una nueva era de la escolarización, o por el contrario, el fin de la escolarización misma. La crisis de la escuela la tiene en el filo de la navaja, lo que finalmente ocurra dependerá de la capacidad de los agentes educativos para procurarles transformaciones de fondo. Entretanto, algunos se pronuncian sobre el porvenir.

En el ámbito educativo de mañana, la institución que hoy llamamos escuela radicalizará su carácter (de forma que se convierta en un) con-

tinente que procesa contenidos livianos, mutantes, siempre prontos a quedar obsoletos. La secuencia de procedimientos de adquisición y uso será entonces más importante que la secuencia de materias (...) La educación se volverá ella misma, como todo el modo de producción y transmisión de la sociedad, más abstracta (los metalenguajes), buscará la flexibilidad adaptativa sobre todo, verá reducirse las jerarquías y los límites, impulsará al individuo a integrarse en redes, a funcionar sin demasiados puntos fijos, a cumplir funciones más especializadas, pero a la vez más variadas y múltiples.⁵⁸

La obra de Alvin Toffler⁵⁹ está dedicada en su mayor parte a analizar los cambios culturales producidos por el desarrollo tecnológico y a realizar predicciones sobre el futuro de la sociedad y de la educación. En una sociedad en la que el conocimiento, y no la economía, constituirá la base del desarrollo de los países, la educación jugará un papel importante, pero sólo en la medida en que capacite a los individuos para la innovación, es decir, tanto para la creación como para la adopción de innovaciones. La finalidad de la educación será el aumento de la capacidad de adaptación del individuo al cambio continuado, lo cual supone profundizar en la individualización del proceso formativo, pues el sujeto deberá poseer las habilidades cognitivas para la adquisición y el manejo de unos conocimientos de naturaleza variable y fluida. Conocer será innovar y vivir adaptarse a los cambios continuados. Por eso los agentes educativos se diversifican, de manera que los especialistas, los técnicos y los jubilados, y no sólo los maestros, participan de la formación de las nuevas generaciones, en una diversidad de espacios educativos, entre los cuales se destaca la familia, por cuanto "el hogar tecnológico o cibernético" se convierte en fuente de información y por tanto de educación para el manejo de ella. Si la educación se orienta a formar para la movilidad, para lo cambiante, para la adaptación a lo nuevo, no tiene ya sentido la educación como transmisora de una cultura del pasado, e incluso el presente no es más que una estrategia didáctica para preparar el advenimiento de los cambios.

La escuela, según Toffler, será una institución descentralizada, dispersa, flexible, abierta, de suerte que cualquier taller, oficina, hogar, podrá cumplir con las funciones educativas. Deberá estar completamente integrada a las cambiantes necesidades de la sociedad, para lo cual el contacto con la comunidad será permanente e intenso, y no estará constreñida a rígidos programas ni a las formas de agrupación tradicionales

y por tanto no poseerá administración ni gestión burocrática del conocimiento.

La perspectiva futurista de Toffler es sólo una muestra de la preocupación por la suerte de una escuela que en la actualidad no logra siquiera atender al presente de la generación escolarizada y mucho menos se está preparando para acoger el futuro. Los cambios que se esperan son inevitables, pero más que eso, deseables e imprescindibles. Sin embargo tales cambios deben evitar el riesgo de quedar todos incluidos en la teoría del capital humano, dado que, como dice Marco Raúl Mejía,

se viene operando una apropiación del sistema educativo como instrumento de valorización del capital lo que encarna el peligro de que, en la abstracción del conocimiento, se pierdan los intereses de las clases subalternas⁶⁰

Angel Pérez también contribuye a visualizar la educación venidera y destaca el elemento sustancial de los cambios que se espera ocurran en la escuela: el fortalecimiento del sujeto:

Si ya no cabe esperar certezas absolutas ni de las ciencias, ni de las artes, ni de la cultura, ni de la filosofía, tanto respecto a los conocimientos como a los valores, para ordenar el intercambio humano y la gestión de los asuntos públicos; si las certezas situacionales deben surgir de la búsqueda compartida, de argumentos apoyados en la reflexión personal, en el contraste de pareceres, y en la experimentación y evaluación de proyectos democráticamente estimulados y controlados; si la gestión de la vida pública orientada a garantizar y proteger la libertad individual, la igualdad de oportunidades, las manifestaciones diferenciales y las propuestas minoritarias, ha de ser el resultado del consenso, de la participación democrática informada y reflexiva de los componentes de la comunidad social, la emergencia y fortalecimiento del *sujeto* se sitúa como el objetivo prioritario de la práctica educativa. El énfasis no debe, por tanto, situarse ni en la asimilación de la cultura privilegiada, sus conocimientos y sus métodos, ni en la preparación para las exigencias del mundo del trabajo o para el encaje en el proyecto histórico colectivo, sino en el enriquecimiento del individuo, constituido como sujeto de sus experiencias, pensamientos, deseos y afectos. Toda vez que tal enriquecimiento del sujeto requiere estructuras democráticas que favorezcan y estimulen los intercambios culturales más diversificados, la reivindicación del sujeto supone a la vez la defensa de la libertad personal y el desarrollo de la comunidad⁶¹

El fortalecimiento del sujeto supone un paso previo que es su reconocimiento. Tener en cuenta a los jóvenes para la redefinición de la escuela implica superar la concepción de menores de edad como sinónimo de desvalidos, así como la determinación apriorística y autoritaria de sus necesidades por parte de la sociedad adulta. Abandonar la noción de *custodia* como razón de ser de la permanencia de los jóvenes en la escuela, significa tener en cuenta la triple condición del adolescente o del joven en ella, es decir, su condición de joven, de ciudadano y de educando⁶², una rica totalidad compleja. Estas tres categorías remiten todas a una sola que las engloba y las sintetiza: el joven como sujeto de derechos. Como tal, posee unas expresiones culturales legítimas que pueden y deben tener un lugar en la escuela, tiene derechos consagrados en la ley, así como deberes que no son ni más ni menos que los que tienen los demás ciudadanos, y es portador de unos criterios que deben participar del proceso de negociación cultural a través del cual se co-construye la educación de la cual es protagonista.

La emergencia del sujeto que se evidenció como elemento clave de los cambios culturales contemporáneos, adquiere contundencia en el caso de los jóvenes: Ellos son y exigen ser. Y en esta necesidad de afirmación y de (auto)reconocimiento, los jóvenes cuestionan, no sólo la autoridad de los mayores (lo que les provoca el calificativo de “rebeldes”) sino todas las formas tradicionales de mediación de su ser con la cultura. Dado que la circulación de saber hoy se da por múltiples canales y a velocidades cibernéticas, y que el aprendizaje de las normas, valores y pautas de comportamiento necesarios para la vida en la sociedad actual se obtiene a través de una variedad de espacios sociales y culturales, cada vez se da una relación más directa de los jóvenes con los distintos universos culturales, de manera que los clásicos informadores y formadores (padres, maestros) y las instancias de socialización que encarnan (familia, escuela) pierden considerablemente fuerza e impacto y no logran cumplir adecuadamente con su función socializadora. Tampoco poseen la suficiente capacidad de regeneración, lo cual incrementa las razones de impugnation.

El desafío de las innovaciones educativas es, entonces, enorme. Cargan con la responsabilidad de *rejuvenecer la escuela*. Las experiencias de innovación educativa deben interpelar a la escuela desde las expectativas de los jóvenes y desde la especificidad de sus sensibilidades, para poder responder a una sociedad en transición que le exige transformaciones profundas si pretende recobrar su función socializadora.

¿Qué tanto se está avanzando en esta dirección? La indagación en un par de casos de innovación escolar con jóvenes de los niveles de secundaria y media, por la forma como se adecua la escuela a las transformaciones culturales y por tanto, la forma como interactúan la cultura escolar y las culturas juveniles, puede ofrecernos algunas respuestas a ésta pregunta, aunque se trate sólo de respuestas parciales que más que concluir pretenden sólo abrir un campo para nuevos interrogantes y nuevas pistas para hallar salidas a la encrucijada en que se debate la escuela en la actualidad.

ME GUSTA LA METODOLOGIA DEL COLEGIO, PERO NO COMO SE APLICA

**Los jóvenes
y la innovación en el IPAG**



E

l Instituto de Pedagogía Autoactiva

de grupos –IPAG– surgió como institución de innovación educativa en el año de 1968. Pero según su creador, Ricardo Rojas, la pedagogía autoactiva de grupos, el modelo pedagógico innovador, tiene una fecha de nacimiento muy precisa, el 26 de abril de 1961, día en que el profesor Rojas, por aquél entonces un maestro rural que trabajaba en una vereda de San Joaquín, en el Municipio de La Mesa, Cundinamarca, decidió eliminar la tradicional disposición espacial del aula y ubicar las pesadas y alargadas mesas en que se alineaban seis niños de forma tal que los alumnos pudieran mirarse entre sí e interactuar para el desarrollo de la clase. En ese momento también eliminó la clase magistral y las calificaciones y organizó a sus alumnos en grupos de trabajo, elementos que constituyen los ejes de su propuesta de innovación y que aún se conservan, aunque renovados y perfeccionados por el acumulado de experiencias de todos estos años.

La pedagogía autoactiva de grupos está inspirada en la crítica frontal a la pedagogía tradicional. En contra del individualismo y el transmisionismo se erige un modelo pedagógico centrado en el grupo y en la construcción individual autodirigida del conocimiento. El desarrollo de la personalidad del alumno, y no la transmisión y memorización de conocimientos, constituye el objetivo fundamental de su filosofía, así como el fortalecimiento de colectivos que desarrollen su autonomía, para de ésta manera contribuir a la democracia social y política que requiere el país.

La innovación educativa en el IPAG consiste en las guías de autoestudio para el trabajo académico, la organización de los alumnos por pequeños grupos para el desarrollo de las actividades escolares, el gobierno escolar de aula, la renovación e integración de los programas curriculares para adecuarlos a la metodología y para su actualización permanente, el novedoso sistema de evaluación, todo fundamentado en una concepción de educación para la democracia y de desarrollo personal integral, para la crítica y la participación.

La pedagogía autoactiva de grupos está basada en la autoconstrucción y la autodeterminación de la personalidad de los alumnos, tomando como eje de la socialización en la vida escolar al grupo de pares (grupos de autoestudio de 3 o 4 chicos), de manera que son los propios alumnos quienes conforman su grupo a partir de los lazos afectivos y de amistad. El grupo adquiere una importancia fundamental para el desarrollo del individuo, representando el eje articulador de las expectativas e intereses individuales y constituyendo por tanto el centro del trabajo pedagógico.

El proceso de trabajo individual, de grupos pequeños y grandes con plena participación personalizante, en el cual se realiza la experiencia sensoriomotriz y el proceso de abstracción, generalización y estructuración conceptual y también en el cual el grupo se autoactiva, autoregula y autocontrola para la más plena realización de la personalidad social, es un aporte, acelerador de cambios⁶³

Como una forma de superar los enfoques centrados en el individuo, el IPAG focaliza la centralidad del grupo, pero sustentado en el concepto de autoactividad:

"La autoactividad como organización escolar debe ser tal que los alumnos en equipo, como una comunidad bien integrada funcionen con autonomía, desarrollen su trabajo de aprendizaje, resuelvan los problemas de administración escolar y los problemas de disciplina como si hubiera un maestro con ellos⁶⁴

Otro elemento de innovación respecto de la organización es el autogobierno estudiantil, el cual funciona en cada aula con la asunción de cargos de elección por parte de los alumnos, quienes de esta forma aprenden en la práctica el ejercicio de la democracia. En cada salón existe un Presidente, un Secretario Académico o Monitor por cada materia, y un Secretario General, cargos que permiten el fortalecimiento de la capacidad de liderazgo de los estudiantes y los forma en el compromiso y la responsabilidad. Dado que los grupos están compuestos por

menos de treinta estudiantes, en un año lectivo muchos alumnos tienen la oportunidad de ejercer distintos cargos, posibilitando con ello la práctica diaria de la democracia y la vivencia de experiencias de autonomía, crítica y resolución de problemas.

Los programas curriculares han sido modificados considerablemente, incluso desde antes de la expedición de la Ley General de Educación cuando el sistema educativo imponía la obligatoriedad sobre unos programas oficiales. Las áreas se han correlacionado y articulado a partir de distintas modalidades de integración curricular, permitiendo de cierta manera la superación de la concepción fragmentaria del conocimiento propia de la educación tradicional. Dos ejemplos de ello son:

Durante los años 1972-74 se experimentó un plan de estudios que incluía las siguientes materias:

- Sociedad (Integra las siguientes disciplinas: Sociología, psicología, antropología, economía, historia, arte, literatura, ecología, matemática).
- Globo terrestre (Geología, agropecuarias, ecología, mineralogía, química, física, matemática)
- Nacionalidad (Sociología, antropología, psicología, economía, geografía, historia).
- Continentalidad (Sociología, antropología, psicología, economía, geografía, historia).
- Universalidad (Sociología, antropología, psicología, economía, geografía, historia).
- Salud (Anatomía, fisiología, química, física, patología, terapias, psicología).
- Comunicación (Castellano, literatura, teatro, títeres, lingüística, medios de comunicación).
- Construcciones (Ingenierías, física, geometría, matemática).
- Productos (Química, física, economía, matemática)
- Filosofía (Lógica, epistemología, metodología).

El segundo ejemplo es el de un programa que se encuentra actualmente en experimentación y que se denomina *Construcción de Cultura*. Este programa integra las áreas de cultura social, expresión y comunicación, estética y ciencia y tecnología. El área de cultura social está estructurada alrededor de los siguientes aspectos:

- Personalidad.
- Integración familiar.
- Democracia educativa.
- Organización de la sociedad.

• Colombia.

• Humanidad planetaria.

Estos ejemplos constituyen sólo una pequeña muestra de la intencionalidad innovadora en relación con los contenidos curriculares. Lo fundamental es el abandono consciente de la estructura programática del currículo tradicional-oficial y la búsqueda de nuevos horizontes en este terreno, siempre con una fundamentación teórica que transita por los campos epistemológico, psicológico, pedagógico y político.

Pero quizás el elemento más representativo de la innovación educativa en el IPAG son las *guías de autoestudio*:

¿Qué es la GUIA?. La GUIA es un instrumento didáctico de 4 páginas en 1/16. Indica los pasos de un proceso metodológico de construcción del conocimiento. Son sencillas, de fácil manejo y aptas para desarrollar la creatividad.

En la GUIA no hay párrafos de estudio; el desarrollo de cada GUIA contendrá el trabajo personal del estudioso. Aunque el tema sea el mismo, cada persona le da una forma y contenido diferente, exclusivo, original y auténtico.

El objetivo principal de la GUIA es desarrollar todo el conjunto de aptitudes e intereses de la persona que estudia. Es disparar su potencial creativo⁶⁵

A diferencia de los instrumentos de autoinstrucción que popularizó la tecnología educativa y que tienen un sustrato eminentemente conductista, las guías de autoestudio del IPAG poseen un diseño que no admite respuestas únicas ni persigue el logro de conductas estandarizadas. Su estructura induce al "estudioso" a formular preguntas, dibujar, hacer caricaturas, plantear opiniones, inventar textos, etc. Existen guías para el trabajo de libros, para el análisis de problemas de la realidad y de fenómenos naturales o sociales, y guías para diseñar proyectos de solución al nivel de la tecnología y de la práctica social. El IPAG ha diseñado hasta el momento decenas de guías de diferentes tipos y para las diferentes áreas y asignaturas y para todos los grados de la escolaridad.

Después de tres décadas de funcionamiento, el IPAG se puede considerar una de las experiencias de innovación educativa más consolidadas en el país. De hecho, la pedagogía autoactiva de grupos tiene el reconocimiento nacional e internacional, como una metodología que propicia aprendizajes significativos en un marco de interacciones grupales desde una perspectiva democrática.

Los análisis que se pueden hacer de esta experiencia abarcan una diversidad de enfoques y temáticas, que van desde la evaluación curricular, pasan por los estudios de la metodología, la didáctica y los materiales educativos, y llevan hasta reflexiones sobre categorías más específicas como pueden ser el discurso pedagógico, los dispositivos de poder, etc. Mi interés es detenerme en hacer algunas observaciones acerca de la relación que esta experiencia de innovación tiene con los cambios culturales contemporáneos y la forma como los jóvenes estudiantes del IPAG perciben la innovación en relación con sus sensibilidades y sus expectativas.

Una primera observación tiene que ver con el decir y el hacer en este Instituto. En el trabajo de campo realizado se constató una distancia entre las formulaciones teóricas del modelo innovador y la práctica pedagógica de los docentes que lo ejecutan. Esta distancia no debe sorprender, pues en un capítulo siguiente espero demostrar que lejos de constituir un defecto, es un rasgo inevitable el hecho de no existir total correspondencia entre la representación que los innovadores tienen de su experiencia y la experiencia misma. Claro que también destaco la importancia de tomar en consideración la interpretación que los actores hacen de su práctica pedagógica, así ésta difiera de la interpretación que hace un observador externo, porque precisamente en la confrontación y el diálogo alrededor de estas diferencias reside el juego del lenguaje que en última instancia termina confiriéndole el sentido a la acción innovadora.

En el caso del IPAG, la producción intelectual por parte de la institución es realizada casi exclusivamente por el innovador, Ricardo Rojas, de manera que los educadores que allí laboran son por regla general ejecutores o adoptantes de la innovación. Este es el mayor obstáculo que debe enfrentar el proceso innovador. En una investigación anterior⁶⁶, para una muestra bastante representativa de las innovaciones educativas existentes en Colombia en 1993, el obstáculo de más difícil superación resultó ser la situación de los educadores, desde el punto de vista de su escasa preparación para la adopción de cambios innovadores, sus debilidades en el campo profesional, su falta de compromiso con la elevación de la calidad conjugada con su precaria condición laboral y especialmente sus renuencias activas o pasivas a la innovación educativa. El IPAG registró también éste como su mayor obstáculo, y en la actualidad este aspecto se mantiene con fuertes evidencias.

Una estudiante de último grado expresó así su agrado por el colegio: (Lo que más me gusta) son los compañeros y la metodología del colegio, aunque no se sepa aplicar bien⁶⁷.

Y otras voces coincidieron:

(Lo que más me gusta del IPAG) es el sistema educativo, que es un sistema con algunas características muy diferentes a las del sistema tradicional, donde uno puede pensar y actuar como quiere. (Lo que menos me gusta) es la mala aplicación del sistema educativo que se está dando aquí. No está siendo bien aplicado el sistema.

Lo que más me gusta del colegio es la actividad en grupos y la libertad que nos brindan. Lo que menos me gusta es que a veces toman los profesores unos métodos un poco cansones, dicen háganse en grupos y al rato dicen: no, háganse en filas. No se deciden, y eso me fastidia un poco.

Y sobre las diferencias entre el innovador y los ejecutores-adoptantes de la innovación, un chico sentenció:

¿Lo que más me gusta del colegio? – Las ideas del Rector.

¿Lo que menos me gusta? – La hipocresía de los profesores.

Es interesante la claridad con que los jóvenes expresan las diferencias entre la innovación diseñada y la innovación *de facto*. Algo que destaca en primera instancia es el aprecio que sienten por la metodología (el trabajo en grupos, las guías de autoestudio), la cual la consideran una innovación comparada con la metodología tradicional, centrada en el maestro, la cátedra magistral, los libros de texto, las prácticas de examen asociadas al premio y al castigo.

Esta percepción de los jóvenes, es decir, la facilidad con que identifican y apoyan una innovación educativa, contrasta con el imaginario que muchos educadores construyen de las innovaciones educativas como “lo mismo que lo tradicional, sólo que algo diferente”, en una demostración de que ciertas renuencias al cambio innovador se manifiestan, no mediante el rechazo sino a través de la incorporación del cambio a los antiguos esquemas, lo que les garantiza a los adoptantes cierta seguridad al asociar lo nuevo con lo viejo y de esta manera conjurar el miedo a la incertidumbre. Los jóvenes, al contrario, valoran lo novedoso en cuanto tal, y más si prueba su utilidad como superación de los viejos esquemas.

La intencionalidad del cambio innovador en el IPAG se encuentra vinculada a la necesidad de transformar la práctica pedagógica del educador, reubicando su papel, de agente transmisor de los contenidos curriculares a orientador del proceso de construcción del conocimiento

que realizan los estudiantes. Por otra parte, también se persigue una finalidad en la construcción autónoma del sujeto (alumno), al asignarle gran parte de la responsabilidad por su propia formación y estimular la personalización de su aprendizaje teniendo en cuenta al grupo como facilitador del mismo. Sin embargo, si bien dicha intencionalidad comprende al joven como sujeto cognoscente y como sujeto que define su personalidad a través, entre otros espacios, del proceso pedagógico, no logra tomar suficiente distancia respecto de la cultura escolar tradicional, o por lo menos no lo hace desde el punto de vista de algunos de los jóvenes que allí acuden y de los propios maestros. Pese a que la institución posee un planteamiento sobre la cultura que va más allá de lo estrictamente curricular⁶⁸, las culturas juveniles son vistas con recelo, cuando no con desprecio, por los adultos al interior de la institución.

Algunas observaciones acerca de las culturas juveniles hechas por maestros del IPAG son ilustrativas de las grandes distancias que aún separan a la escuela (aunque ésta haya sido renovada) de las nuevas sensibilidades juveniles. El testimonio de una maestra es evidencia clara de cómo la concepción innovadora del trabajo alrededor de la cultura en el colegio, no obstante no logra que los docentes abandonen ciertos prejuicios frente a las culturas juveniles:

... el plantel, a través de la metodología IPAG, tiene todo el desarrollo de lo que se llama "construcción de cultura", y es el enfoque del muchacho desde todas las áreas del conocimiento. (...) en el proyecto se mira el individuo desde su parte personal, su parte emocional, su relación familiar, su relación con la comunidad estudiantil y con la barrial, y su enfoque y proyección a nivel social; entonces se construye al individuo de manera integral, o es más o menos lo que se intenta, construir al individuo en esa relación con el mundo y con él mismo reflejado en el mundo. (Sobre las culturas juveniles...) es muy difícil, porque para mí hay una sola cultura, y lo que vemos en los jóvenes (y en el IPAG lo tratamos de erradicar) es una cultura sin pies ni cabeza, no tiene objetivos. Influida también por los medios de comunicación, esta "nueva cultura" es tendiente a la pereza, de no hacer nada; es el anarquismo pero sin argumentos. Yo creo que no son unas, sino una sola cultura, la cultura juvenil que induce a no hacer nada. Nosotros no lo hemos indagado, pero sí luchamos contra ella.

Y como definición de las características de las culturas de los jóvenes, resumió:

En tres frases: ¡Qué pereza!, ¡qué mamera! y ¡estoy cansado!.

En general, en la opinión con respecto a los jóvenes como apáticos y desinteresados coincidieron varios maestros:

La cultura de los jóvenes es una cultura donde se denota mucha apatía, mucha falta de compromiso, desmotivación en general a muchas facetas de la vida

... se nota en los muchachos el desánimo, sin ganas de hacer nada, y yo creo que en todas las instituciones ocurre lo mismo.

Pero un maestro hizo una caracterización más completa:

Nosotros distinguimos aquí dos aspectos culturales: lo que podríamos llamar la cultura material y la cultura espiritual. La cultura material se refiere a todo lo que el hombre ha construido y la cultura espiritual a la ideología y sentimientos. Entonces los muchachos han centrado sus intereses en lo material, en el consumismo y no tienen ningún tipo de ideología, se guían por el conformismo y el confort y eso en vez de liberarlos los hace esclavos de una sociedad industrial y de consumo. Por otra parte, pienso que en lo espiritual los muchachos están totalmente desenfocados, no tienen claridad ideológica, como antes, en los años sesentas y setentas, que la gente tenía sueños, utopías, por medio de los movimientos que se dieron. Ahora los chicos quieren solo vivir el momento

Ricardo Rojas⁶⁹ ha elaborado una concepción del proceso de construcción de cultura, el cual está ligado a la constitución de una ética civil.

Dicho proceso contempla:

1. El principio de respeto a mí mismo, a quienes comparten conmigo y a toda la humanidad.
2. El principio de comprensión que entiende al otro y no lo culpa; que examina las causas del error y el delito, para ofrecer una solución y no un castigo.
3. El principio de justicia en lo equivalente; y
4. El principio de cooperación en la solidaridad; el compromiso personal e histórico, en función de todos y la dignidad, el amor y la felicidad colectiva.

Un proceso que supone comprender la cultura como un resultado en el ser humano —que tiene una naturaleza biológica y cultural—, de la múltiple relación entre los intereses, las aptitudes, las abstracciones, las emociones y los condicionamientos, de manera que cualquier experiencia humana produce cultura.

La primera forma de creación de cultura, está sujeta a las múltiples formas de determinación que la naturaleza y la sociedad ejercen so-

bre el individuo, quien pugna por autodeterminarse en la libertad y así ser el continuador consciente de su propia humanización en el contexto del compromiso social⁷⁰

Al margen de los análisis que se pudieran hacer acerca de ésta concepción de cultura y de los procesos de intervención en este campo, lo que resulta interesante destacar es la diferencia de enfoque entre ésta postura teórica —que se supone representa un punto de vista institucional que debe orientar la acción educativa de los docentes—, y la posición de algunos maestros al interior de la institución, posición que termina siendo determinante de su práctica pedagógica, por estar fuertemente ligada a su concepción del mundo y por tanto ser generadora de su marco de acción.

Una maestra expone así su concepto de cultura:

La palabra cultura a mí me implica lo que es cultura general, lo que son los conocimientos, porque para mí cultura no es, como para otras personas, las costumbres, el ámbito donde vive el joven, es sólo conocimiento

Las consecuencias prácticas de éste concepto también las muestra con la misma claridad:

En la formación de los muchachos, cada vez que el muchacho va adquiriendo la cultura general se va formando y se va volviendo autónomo y partícipe de la sociedad.

En general se puede afirmar que las culturas juveniles como tales no son tenidas en cuenta para la definición de los contenidos curriculares, aunque los jóvenes encuentran en el IPAG un espacio para la expresión de su sentir y su pensar. Sobre esta aparente paradoja se encuentra mayor coincidencia, casi unanimidad, entre los maestros acerca de que allí no se tienen en cuenta a las culturas juveniles en cuanto tales, que entre los jóvenes acerca de encontrar en el colegio un lugar privilegiado para sus expresiones juveniles. Sobre éste punto las opiniones de los estudiantes se encuentran divididas, pues mientras unos consideran que el colegio, comparado con otros espacios de socialización, es lo más importante para ellos dado que allí tienen sus mejores amigos y realizan sus mejores experiencias (no necesariamente “académicas”), para otros la institución escolar es un espacio demasiado normatizado, con muchas restricciones a su pensamiento y a su acción y por tanto valoran más otros espacios, como el grupo de amigos del barrio o incluso la familia. Sin embargo, la gran mayoría aprecian al IPAG como una de las pocas instituciones educativas donde sus opiniones son estimuladas y tenidas en cuenta.

Otro aspecto sobre el que se centró la indagación fue el de la posibilidad de que las diferencias entre los alumnos y los profesores fuesen expresión de diferencias generacionales. De hecho, en el IPAG tanto estudiantes como maestros consideran que pertenecen a una generación diferente, y quizás a ésta razón atribuyan en parte sus dificultades de comunicación y de comprensión mutuas. La caracterización de las diferencias generacionales por parte de unos y otros constituye un indicador adicional de las percepciones distintas que se tienen en la escuela sobre los actores que allí se desenvuelven y corroboran las diferencias en el sentido que le atribuyen a la vida escolar los actores en función del rol que desempeñan en la institución y de las expectativas que tienen frente a ella.

Una joven estudiante describió así las diferencias generacionales:

... la generación de ellos es una generación de cambios que se dieron y la de nosotros es el resultado de esos cambios; la de ellos es como la del cambio de estar encerrados a la liberación y la de nosotros es la de la liberación.

Y otro enfatizó las diferencias en la educación recibida:

Los profesores fueron educados con enseñanzas diferentes a las enseñanzas que uno tiene ahora. Los profesores en épocas anteriores fueron educados con unas normas supremamente severas, dirigidas hacia su comportamiento, y pues muchos quieren que ahora sea lo mismo; pero resulta que las cosas han cambiado muchísimo y ahora no es lo mismo que era antes, ya la forma de educación represiva no funciona...

Los maestros perciben de otra manera las diferencias:

... los muchachos de ésta generación son apolíticos.

... antes la gente tenía una rebeldía, pero fundamentada (...) Pero ahora los chicos tienen un maremagnum de contradicciones, que no saben por qué vía seguir.

... los muchachos no están conscientes de la situación en que viven y se niegan a cambiar

Sólo un maestro tuvo una voz disonante:

Considero que estos todavía son mis tiempos (...) No veo diferencias generacionales y creo que se está luchando por lo mismo, libertad, justicia, es lo mismo, lo que hay que tratar es de no cometer los errores de antes

Lo generacional es un factor de distanciamiento entre alumnos y maestros, pero todos creen que las diferencias no son irreconciliables, pues

defienden la interlocución como vía de acercamiento, aunque a decir verdad los jóvenes fueron quienes se mostraron más convencidos de la posibilidad de encuentro a través del diálogo.

En síntesis, la innovación educativa que se lleva a cabo en el IPAG se desenvuelve en un marco institucional juzgado por algunos jóvenes como todavía muy normativo (la obligación de lucir un uniforme, la prohibición de fumar, serían demostración de ello). La innovación no logra trascender la canonicidad de la organización escolar. Los jóvenes se muestran partidarios de la metodología innovadora, y exigen coherencia. Sienten que el colegio les brinda la posibilidad de ser, que sus opiniones cuentan (con algunas excepciones). Sin embargo todos los profesores coincidieron en señalar que los espacios institucionales de expresión de los estudiantes no son aprovechados por ellos, que no los utilizan. Pero sin duda la vida escolar es altamente significativa para los jóvenes, pues pese a todo, valoran la libertad que poseen para expresar sus sensibilidades.

La conciencia de la necesidad de introducir cambios profundos en la educación para adaptarla al cambio de época no parece ser tan extendida. De todas maneras los jóvenes siguen mostrando una mayor sensibilidad en este aspecto. Un estudiante expresó con contundencia:

... estamos casi en el año 2000 y ya la educación no puede ser como antes, no puedes ver aritmética, no puedes ver moral, no te pueden dar la urbanidad de Carreño. Deberían pensar un poquitico en lo que estamos viviendo ahora y de acuerdo a como estemos andando plantear la educación.

Y además se atrevió a formular su utopía frente a la organización escolar, en un clamor por el reconocimiento de la madurez de los jóvenes para regir su destino:

(El colegio ideal para mí sería) un colegio en donde todo sea implantado por los jóvenes, por el estudiante, absolutamente todo. Que el coordinador pudiera ser un estudiante, ¿por qué no?, es una responsabilidad que se le puede dar a alguien, el hecho de que tenga 17 o 18 años, que sea menor de edad, no significa que no pueda ejercer el cambio. Considero que sería muy "full" un colegio de sólo adolescentes, no que éstos dieran la clase, porque es muy difícil adquirir esos conocimientos, pero sí que las directivas fueran adolescentes, establecer ellos mismos su propio reglamento.

ME GUSTA LA INNOVACION, PERO NO TANTO DESORDEN

Los jóvenes y la innovación en la EPE



La Escuela Pedagógica Experimental nace en 1977 por iniciativa de algunos profesores universitarios, interesados en diseñar alternativas frente a la educación tradicional. En su origen, sus impulsores acogieron gran parte de los postulados de la epistemología genética de Jean Piaget, intentando desarrollar una pedagogía centrada en los procesos de desarrollo cognoscitivo de los alumnos y experimentando nuevos métodos y estrategias de enseñanza conjugados con un ambiente educativo que propiciara el desarrollo integral de los alumnos.

La innovación que se desarrolla abarca a la institución como un todo y por tanto modifica la relación tradicional de los sujetos con el conocimiento, la relación autoritaria y transmisionista que se establece tradicionalmente entre maestros y alumnos, los contenidos curriculares, las metodologías de la enseñanza y por tanto las formas de aprendizaje, la estructura organizativa de la institución, las relaciones de poder, las prácticas evaluativas, y desde luego el ambiente educativo, que constituye el núcleo de la EPE.

La innovación pretende ser total, debido a que cualquier elemento modificado desencadena cambios en otros elementos de la estructura escolar. Es una experiencia abierta a la innovación que admite cambios en forma permanente, en los diferentes componentes del proceso educativo y de la estructura organizativa. El proyecto de la EPE se fue construyendo a partir de modificar aspectos estructurales del proceso pedagógico: No existen programas curriculares, las relaciones entre los distintos personas no se rigen por un reglamento, y en su lugar se

trabaja sobre la base de la convicción y de la seducción. Tampoco se siguen textos escolares, y ese elemento es fundamental en la escuela, y nunca han existido las notas (calificaciones numéricas). Hay, por tanto, unos elementos claves, que se constituyen en reguladores de la población que accede a la Escuela, pues se mantienen en la experiencia quienes aceptan estas características.

Cuando muchos de los componentes del proceso pedagógico no se encuentran definidos de antemano, se genera un ambiente educativo caracterizado por la construcción colectiva (de los conocimientos, de las normas), a partir del conflicto, del diálogo y de la argumentación, en donde el compromiso de los implicados en esta dinámica resulta un proceso-eje del avance individual y colectivo.

En su proceso de consolidación de las propuestas innovadoras, la Escuela ha vivido un difícil proceso de construcción en el cual muchos elementos del modelo pedagógico y de su propia organización institucional han tenido que elaborarse sin muchos referentes previos, lo que se ha hecho posible gracias a su flexibilidad para adoptar los cambios que surgen de las nuevas necesidades.

Luego de la fuerte presencia de la tradición piagetiana, en la EPE se recibe la influencia de algunos pedagogos como Makarenko o Freinet, pero también con bastante énfasis la línea de pensamiento en torno de la filosofía de la ciencia y de la epistemología. La crítica al positivismo, a su concepción de la ciencia y del método científico, y de las implicaciones de esta tendencia en una concepción de escuela y en el diseño curricular, han inspirado gran parte del trabajo pedagógico. La influencia del pensamiento de Gastón Bachelard se muestra en el reconocimiento que la Escuela hace de las diferencias. De Piaget se tomó el énfasis en la lógica y de psicólogos pospiagetianos el reconocimiento de la existencia de lógicas diversas; pero con Bachelard se dimensionó el papel del conflicto en el conocimiento, y la importancia de las vivencias y del presente. En la EPE el cambio de mirada es fundamental, así como el reconocimiento del otro.

En la historia de esta experiencia de innovación educativa se suceden las reflexiones más actuales sobre la pedagogía, incorporadas en discusiones de orden epistemológico y psicológico. Las escuelas inglesa, italiana y española de pedagogía tuvieron en algún momento su lugar entre los innovadores de la EPE. Luego fueron Vigotzky y Bruner, y últimamente los aportes de pensadores como Goodman, Maturana o Glasersfeld, y el planteamiento de Howard Gardner con respecto a la

comprensión como objetivo fundamental de la educación.. Siendo la Escuela una de las experiencias en pedagogía constructivista más consolidadas en el país, su enfoque prefieren caracterizarlo más precisamente en el terreno de la comprensión, con un énfasis sobre la cultura y no sobre la llamada «pedagogía conceptual». Este enfoque determina que privilegien en lo cognitivo el modelo explicativo de los alumnos, y no los conceptos en sí mismos, dado que éstos son inseparables de las teorías en las cuales se inscriben.

En síntesis, las fuentes teóricas de la innovación llevada a cabo por la EPE son abundantes y muy variadas. Recientemente han venido ubicando la propuesta de la Escuela en la perspectiva de construcción de una alternativa que responda a nuestro desarrollo, a nuestro país, a nuestra historia. Por ello, la reflexión sobre la cultura es fundamental, pues el problema clave parece ser la construcción de una cultura democrática como condición para la creatividad y la producción de nuevos conocimientos, antes que la formación de conceptos o la transmisión de información.

Por otra parte, la «filosofía institucional» de la EPE no ha tenido una sola expresión. Más bien se podría decir que ha sufrido una evolución, propia de un proyecto en permanente construcción. En los primeros años de la experiencia al parecer la reflexión giraba en torno de una concepción de la infancia y de la propuesta pedagógica más indicada para la formación integral del niño. Así, en la «Declaración de Principios» de 1982 se decía:

La Escuela Pedagógica Experimental ha fijado como objetivo central la formación y educación integral de los niños dentro de los principios siguientes:

1. Consideramos la infancia como una etapa decisiva en el proceso de educación y formación del hombre. Por lo tanto el niño tiene derecho a que se le reconozca y se le tenga en cuenta como individuo capaz de actuar y de modificar el medio ambiente en el cual crece. A que se le faciliten las condiciones más propicias para su desarrollo integral cognoscitivo, físico, social y moral.
2. Consideramos al niño como un individuo en desarrollo y no como un adulto en miniatura o como un salvaje a domesticar. Esto para nosotros significa que el niño tiene derecho: A que el método, los contenidos y los materiales de que se disponga para la construcción de sus conocimientos estén acordes con sus necesidades, intereses, posibilidades y limitaciones. A que el proceso de enseñanza-aprendi-

zaje se desarrolle permitiéndole un intercambio activo con la naturaleza y el medio social que lo rodea y un cuestionamiento permanente del ¿porqué? de lo que ocurre a su alrededor.

3. Consideramos que el objetivo de una educación integral es tarea conjunta de la escuela y los padres de familia⁷¹

En los objetivos de la innovación educativa planteados en 1987 se evidencia la intencionalidad por ubicar el proyecto pedagógico de la Escuela en un horizonte cultural más amplio:

1. Construir en el país una concepción educativa que se plantee la búsqueda de un equilibrio entre la cultura y la civilización. Esto es, de una educación que al mismo tiempo procure una formación irrigada en el espíritu científico y valore y recree las formas estéticas y artísticas de la cultura universal, estudie, reconozca y se apropie de las formas locales de relación con la realidad en los dominios mágico-religiosos, estéticos y artísticos.

2. Construir una concepción educativa que procure dar una educación pública al individuo en el sentido de formarlo para la participación activa en la sociedad. Esto presupone un conocimiento de base sólido de nuestra historia y de las problemáticas nacionales, una capacidad en el dominio del lenguaje, la polémica y la discusión y una actitud crítica y racional, participativa y comprometida como individuo activo que más que buscar la adaptación se proyecta como transformador crítico de la sociedad.

3. Construir una concepción educativa que propugne por una cultura científica, entendida ésta como aquella fundamentada en los valores humanos propios de la actividad científica como búsqueda de la verdad: la libertad y el disenso, la tolerancia y el respeto, la originalidad y la independencia.⁷²

Pero en 1994 sus “planteamientos de principio” ya no hacen tanto énfasis en la cultura científica, como en la cultura democrática:

... parece ser que el conocimiento, tal como se considera en la cultura occidental, está supeditado a la existencia de la democracia. (Por tanto) la formación del individuo no puede restringirse al aula de clase, es necesario contribuir a ella desde la organización escolar como un todo. Es el ámbito escolar donde se hace posible con mayor claridad la formación en la democracia.

(...) podríamos desistir entonces de preocuparnos por la acumulación de informaciones estériles (que se encuentran en bancos de datos y sistemas de información) y de razonamientos hechos, que se oponen

al desarrollo de la creatividad y de la inteligencia. Deberíamos en cambio preocuparnos por lograr individuos que sean capaces de discutir, de polemizar y de argumentar.

Deberíamos buscar una formación de demócratas...⁷³

Como ocurre siempre que se plantean objetivos generales de la acción educativa o principios orientadores de dicha acción, el hecho de contar con una formulación clara y explícita no significa que en la práctica estos objetivos se cumplan, como si los principios pudieran tener formas de verificación empírica (la única verificación posible es la de las distancias naturales entre el decir y el hacer). En la Escuela el carácter no prescriptivo de la práctica se convierte en principio rector, en la medida en que

Se trata de concebir una institución en la cual no todo esté resuelto, en la cual puede pensarse en alternativas diferentes de organización pero en donde se enfatice en el trabajo colectivo. No se trata de pensar entonces en cómo se diseñan situaciones que inspiren confianza y seguridad, se trata por el contrario de organizar situaciones problemáticas que deberán enfrentarse colectivamente para su solución, buscando entonces una actitud de confianza en sí mismo y en el colectivo. Y este planteamiento irrigará el quehacer total de la escuela creando un ambiente educativo que a la par que se proyecte hacia el conocimiento, procure una formación de valores en donde la autonomía y la responsabilidad orienten la cotidianidad⁷⁴

Los cambios curriculares se expresan en la EPE en la introducción de nuevos contenidos en forma permanente, y en la diversidad de alternativas metodológicas y didácticas. Respecto de los contenidos, los niños y los jóvenes tienen la posibilidad de escoger en un menú bastante amplio: talleres, educación artística intensiva (con especializaciones en música, plásticas, danza, teatro), vocacionales (carpintería, primeros auxilios, telares, electricidad, electrónica, diseño gráfico, fotografía, artesanía, derechos humanos, ética, política), proyectos interdisciplinarios (contaminación ambiental, servomecanismos, conservación de especies nativas, brujos demonios y hechiceros, cosmobiología, antropología), además de las áreas curriculares clásicas. Y con relación a la metodología, además de la metodología de las ATAS (Actividades Totalidad Abiertas), que se aplica en algunas asignaturas para el desarrollo de contenidos que deben propiciar aprendizajes significativos para los alumnos, los maestros tienen total autonomía para aplicar diferentes opciones

metodológicas y para la búsqueda de alternativas didácticas y la experimentación de materiales educativos.

Una modalidad novedosa de organización del trabajo académico se está aplicando hace poco tiempo, y consiste en talleres o proyectos interniveles o interdedados, una experiencia que introduce un elemento adicional de innovación dentro de la innovación, y cuyas proyecciones y valoración están todavía por realizarse.

Sobre el papel y el peso específico de las disciplinas (áreas del currículo), se está operando en la actualidad un interesante fenómeno, que consiste en que desde hace un tiempo éstas deben competir con los proyectos interdisciplinarios en las preferencias de los jóvenes. Dado que se ofrecen las áreas (matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, español y literatura, filosofía, inglés, ordenadores lógicos) con intensidades horarias semanales y enfoques pedagógicos distintos a los de cualquier currículo tradicional, pero también se ofrecen los proyectos y las vocacionales, éstas últimas opciones resultan más atractivas para los estudiantes y por tanto el nivel de motivación es más alto hacia ellas. La razón fundamental de éstas preferencias puede encontrarse en el hecho de que la inscripción en los proyectos y en las vocacionales es voluntaria, pues se hace a partir de los intereses de los alumnos, mientras que en las áreas es obligatoria. El carácter opcional de los proyectos hace que los chicos desarrollen formas de identidad hacia las temáticas que allí se desarrollan y que se generen procesos de apropiación mucho más significativos que los que se logran usualmente en las áreas disciplinares. Sin embargo, pese a que el interés y la motivación hacia los proyectos son altos, por lo general no son duraderos, es decir, al parecer la motivación de los jóvenes es de "corta duración", quizás como expresión del pensamiento multisituado y la diversidad de ofertas culturales que conllevan la dispersión de los intereses, y también como manifestación de que los jóvenes viven a un ritmo y una velocidad diferentes a los de la escuela o a los de otros procesos académicos o sociales. El planteamiento de una maestra es ilustrativo a este respecto:

Los chicos son inmediatistas. Se encarrentan al inicio por una actividad, pero pronto se desmotivan. Son inmediatistas en sus intereses, y eso es desconcertante. La escuela ofrece muchas opciones, algunos optan por ausencia de actividades, pero lo que pasa es que no se comprometen con nada y son muchos los que no se comprometen, aunque hay otros que sí lo hacen. Hay un chico que es músico: le va muy mal en todas las materias, pero él ya tiene opción de vida, es

excelente músico, muy dedicado. Como él hay muchos casos: están acá porque la escuela les ofrece muchas cosas en lo afectivo, lo social, pero no en lo académico. Eso pasa en todas las escuelas. Sólo que aquí estamos intentando construir otras cosas

Por ello, a pesar de que en el trabajo disciplinar no se desarrollan programas curriculares sino “Actividades Totalidad Abiertas”, muchos maestros han optado por la modalidad de “proyectos” para el desarrollo de temas de su respectiva disciplina, pues con ellos se obtiene un mayor interés de los chicos.

Esta situación nos debe conducir a una necesaria reflexión sobre las disciplinas científicas como eje en la estructuración del plan de estudios de las instituciones escolares. En otras instituciones de innovación educativa en Colombia que han eliminado las disciplinas y las han sustituido por la pedagogía por proyectos, se ha podido constatar que la disposición de los alumnos hacia el logro de nuevos aprendizajes es mayor que la que se puede obtener con el trabajo disciplinar, y ello se debe a que los proyectos suponen una mayor participación de los alumnos en la definición de los contenidos y sus secuencias, así como en la toma de decisiones sobre las actividades a realizar. Un mayor componente práctico que suele estar asociado a los proyectos puede ser también un factor de motivación, así como, en general, un mayor nivel de significatividad de los saberes que se ponen en circulación.

Esta reflexión cuestiona de entrada un elemento central de la Ley General de Educación, relacionado con las “áreas obligatorias y fundamentales”, con las cuales se impone con carácter hegemónico la noción de currículo centrado en asignaturas. La imposición de éste arbitrario cultural, como si fuese legítimo, a través de una ley de forzoso cumplimiento, coloca automáticamente en situación de ilegalidad a aquellas instituciones escolares cuyos currículos optan por centralidades diferentes a las disciplinas científicas, limitando de paso de manera severa la autonomía curricular que la misma ley establece. Sobre este aspecto la EPE ha logrado mantener durante toda su historia una independencia con respecto a la normatividad de la legislación educativa, acogiéndose unas veces a las normas favorables y otras veces esquivando las normas desfavorables, pero siempre afirmándose en una legitimidad dada por la sólida argumentación de sus propuestas y por la eficacia que muestran en la práctica.

En síntesis, la innovación educativa llevada a cabo en la Escuela Pedagógica Experimental presenta bastantes rasgos de ruptura de los mol-

des tradicionales y bien podría caracterizarse acudiendo al concepto de estructura disipativa, concepto sobre el cual me detendré más adelante. Muchos de sus procesos internos llegan a bordes catastróficos, como resultado de sus propias dinámicas cuyas características son la complejidad, la inestabilidad y el desorden. De manera consciente, la estructura escolar de la EPE pretende alejarse de las posiciones de equilibrio, a partir de la consideración de que es el conflicto, y no la armonía, el que puede provocar procesos creativos tanto en el conocimiento como en la convivencia. Por eso la turbulencia pareciera una característica de muchas de las relaciones sociales al interior de la EPE, y específicamente de muchas de las formas de la relación social pedagógica. Cualquier visitante desprevenido puede expresar con asombro: ¡esto es un caos!, lo cual puede constituir un mérito visto desde el punto de vista de la teoría del caos, según expondré luego con mayor detenimiento. Los comentarios que suele suscitar la EPE entre los padres de familia que han tenido relación con ella, van desde el apoyo irrestricto y acrítico hasta la diametral oposición y crítica visceral al proyecto, lo cual en cualquier caso es un elemento favorable al carácter decididamente innovador de esta experiencia pedagógica, que despierta los ánimos de quienes la conocen, invita espontáneamente a fijar posiciones, pero no puede pasar inadvertida.

La EPE es un referente obligado en Colombia cuando se trate de innovaciones en educación formal, por lo cual tiene el reconocimiento entre la comunidad educativa, y también entre la comunidad científica dedicada a la investigación dado que el componente investigativo en la escuela es bastante fuerte, con un buen número de investigaciones, tanto proyectos internos sobre temas didácticos o metodológicos, como proyectos financiados por instituciones como Colciencias y el Idep.

Un punto que llama la atención de la organización académica de la Escuela es el de la autonomía de los maestros para decidir sobre los programas curriculares, las actividades a realizar y las formas de evaluación de los alumnos. Un grado de autonomía tal difiere radicalmente del papel desempeñado por los docentes en instituciones de tipo tradicional y constituye una ruptura del modelo jerárquico de organización del sistema educativo. Sin embargo, al parecer en la EPE resulta aún difícil enfrentar la tensión que se genera entre el respeto por la autonomía de los maestros y la necesidad de un control institucional sobre el desempeño docente con el fin de garantizar la calidad en la ejecución del proyecto innovador.

Esta tensión plantea también un interrogante acerca de la coherencia de las prácticas pedagógicas. La pregunta por la coherencia no significa, desde luego, un llamado a la homogeneidad o a la negación de las enriquecedoras diferencias en el ejercicio profesional de los maestros; y tampoco significa una exigencia estéril de «mostrar en la práctica lo que se dice en la teoría», ya que se sabe de la natural distancia que existe entre estos planos. La pregunta por la coherencia se relaciona más bien con el carácter colectivo de la experiencia, ya que no se entendería fácilmente que la innovación estuviese sustentada en un tipo de organización individualista del trabajo pedagógico, o que la simple reunión de autonomías individuales configurara un proyecto único. Esta pregunta tiene que ver con los mecanismos por los cuales se ejerce la dirección intelectual del proceso innovador, o con los liderazgos que permitiesen reclamar coherencia en el proyecto sin sacrificar la autonomía del educador.

Ahora bien, si desde el punto de vista estrictamente académico la pregunta por la coherencia, aunque válida, no tendría necesariamente que conducir a excesivas preocupaciones, la misma pregunta aplicada al campo de la construcción colectiva de las normas de convivencia escolar sí reviste mayor seriedad. Por ejemplo, una situación de agresividad generalizada entre los alumnos, situación que es atendida pedagógicamente por cada Director de Grupo, pero que a la postre se convierte en un problema cuya solución se aplaza indefinidamente hasta cobrar dimensiones de situación sostenida, demandaría acciones más colectivas que comprometerían esfuerzos coherentes y sistemáticos de una colectividad con características propias cuya identidad superase la sumatoria de las individualidades. El planteamiento acerca de que «no todo debe estar definido de antemano», no significa, por supuesto, que «nada debe definirse en absoluto», pues ello dificultaría la construcción de unas pautas de convivencia en las que, pese a los conflictos naturales en los grupos humanos, se oponga a la agresión, la solidaridad y el respeto mutuo.

En este contexto institucional y de oferta educativa innovadora de la EPE se desenvuelve la vida de los jóvenes que allí acuden. En general, ellos manifiestan agrado con su colegio, y lo que más les gusta es la libertad que tienen para expresar sus deseos, sus expectativas, pero especialmente la posibilidad de ser ellos mismos, es decir, el reconocimiento de su singularidad por parte de la institución. Las muchachas dicen:

Lo que más me gusta es la libertad, tu te puedes desarrollar como persona, puedes cultivarte como persona, como ser humano y como gente que puede crear y no simplemente una cuestión de que te moldean. Uno aquí tiene el espacio para ser uno y para tener su libertad. Aquí en la EPE podemos ser lo que somos. Aquí hay pocas cosas prohibidas y sin embargo la gente lo hace.

Y otra, recién llegada a la institución:

Yo vengo de un colegio tradicional: del infierno al paraíso. En esos colegios uno se pierde de muchas cosas. Me gusta la EPE porque me dan libertad.

Para una maestra,

La EPE recupera la individualidad del estudiante, le da libertad, la formación de un ser integral...

Poder respetar la singularidad del ser juvenil en un marco de libertad, se hace posible por la concepción del ambiente educativo como una construcción permanente. Ese respeto por las sensibilidades juveniles se constituye en un principio que guía, por lo general, la práctica de los maestros, así no exista explícitamente una formulación en tal sentido.

Las culturas juveniles tienen su lugar en la vida escolar, y aún en las actividades académicas propiamente dichas. Para una maestra,

En la EPE de alguna manera se tienen en cuenta en el currículo las culturas juveniles, pero no en todas las áreas. Por ejemplo, en el proyecto de Derechos Humanos sí. En otras áreas también es posible: artes, literatura, pero no creo que en física, química, matemáticas. El hecho de que aquí se les dé oportunidad de construir su propio plan de estudios significa que sí los tenemos en cuenta

Y de hecho algunos jóvenes creen que allí es posible programar el currículo al gusto:

A mí no me gusta la educación tradicionalista. Lo que más me gusta de la EPE es que le brindan a uno la oportunidad de desarrollar lo que a uno le gusta. Yo puedo tener proyectos sobre pintura, sobre escultura, sobre joyería. Yo soy joyero, y ahora mismo estoy haciendo un proyecto que es como un paralelo entre la joyería y la química, o sea, la química que se usa en la joyería, esa es mi clase de química. Son las cosas que a mí me gustan, porque me están formando como artista, estoy teniendo una formación en lo que me gusta, y puedo llegar mucho mejor preparado a la universidad

Las culturas juveniles se expresan en toda su diversidad y complejidad. Son muchos los grupos juveniles que existen al interior de la escuela,

conformados por su propia iniciativa a partir de intereses comunes y usualmente al margen de las obligaciones académicas. Lo más común es encontrar en la música, y en el arte en general, los motivos que los convocan. Y ello tiene que ver, por una parte con el énfasis que tiene en la escuela el arte y especialmente la música, lo cual implica el desarrollo de procesos rigurosos de formación en estos campos, y por otra parte con el origen social de la mayoría de los alumnos, ligado a sectores intelectuales progresistas que les proporcionan condiciones favorables para aprendizajes extraescolares con grandes exigencias y altos niveles de calidad. Un buen porcentaje de los alumnos de los niveles superiores son músicos, otros artistas plásticos, otros más deportistas. Pero lo preponderante es el interés por la música, de suerte que en la EPE se han conformado grupos de jazz, rap, hip-hop, rock, hardcore, además de los grupos de músicas tradicionales colombianas, producto de proyectos académicos.

Sin embargo, la variedad de formas de agrupación juvenil va más allá de la música.

Si uno mira por la ventana en la EPE puede reconocer la diversidad de jóvenes. La EPE reconoce esas diferencias, las múltiples posibilidades.

En un proyecto de Derechos Humanos sus integrantes hicieron un balance de estos grupos e identificaron cerca de cincuenta formas distintas de agrupación al interior de la escuela! Existen grupos de skaters (habilidosos practicantes del monopatín), Skinheads, jucos, raperos, drogas, en una larga lista en la que una persona puede participar de varias categorías a la vez. Desde luego también el conocimiento escolar es un pretexto de agrupación, y existen grupos alrededor de proyectos científicos, pero que son menos visibles dentro de la escuela debido a que lo artístico se muestra de forma más contundente, quizás “porque toca otras fibras más sensibles de los jóvenes”, según la interpretación de un profesor.

Una mención especial merecen los “nerds”. En la EPE existen chicos estudiosos de los temas académicos que reciben ese calificativo y por tanto son objeto de burlas por parte de los demás, para quienes el saber académico no representa un valor en sí mismo y por el contrario puede simbolizar el poder de la institución escolar, de manera que la identificación y señalamiento de los nerds podría significar una expresión de resistencia contracultural. Un maestro explica:

El nerd es una categoría despectiva dentro de ellos, es un insulto. “Pilos pero no nerds”, se excusan

Y otro puntualiza:

Nerds, o gente estudiosa, no son bien vistos, no son un modelo de identificación. Aquí el nerd se convierte en un motivo de desprestigio.

Sin embargo, a juicio de jóvenes provenientes de otras instituciones y de los propios profesores, en la EPE no es tan fuerte la impugnación de estos muchachos como sí lo es en la mayor parte de las instituciones tradicionales, e incluso algunos llegaron a afirmar que se aceptan con respeto, como una manifestación más de la diversidad. Un chico hace la siguiente caracterización:

Acá es así: la mitad es hip-hop, rap, rock, tabla, patines, y la otra mitad es Silvio Rodríguez, Pablo Milanés, Facundo Cabral. Esos son los grupos más grandes. También hay gente que le gusta el jazz, el blues, el soul. También hay nerds, pero yo noto acá más respeto por ellos que en otros colegios. No los joden tanto, no los balsean.

Las diferencias generacionales no constituyen un factor importante de desencuentro entre los jóvenes y los adultos en la EPE. Los chicos no sienten que sus maestros correspondan a una generación diferente que los aleje o los ponga necesariamente en contraposición con sus intereses o con su forma de ver el mundo.

Los maestros no son de una generación distinta: son de ahora, son chéveres, divertidos. Yo me llevo bien con los maestros. Es gente chévere, se aprende de ellos, tanto las cuestiones académicas como las cosas de la vida. Aunque las cosas de la vida se aprenden en la vida: en la casa, el colegio, la calle, los medios de comunicación.

Diferencias generacionales: la forma como los educaron, pero aquí los profesores bailan rap, otros cantan Silvio Rodríguez, otros van a marchas, o si no son artistas, o sea, hay intereses comunes, claro que no falta el profesor que a uno no le gusta

Un maestro considera que existen, no dos, sino tres generaciones en la escuela actualmente: Los maestros antiguos, los maestros nuevos, algunos de ellos muy jóvenes, y los estudiantes. Sin embargo, si bien cada una de éstas generaciones se puede identificar por algunos rasgos característicos (por ejemplo, la primera por sus utopías, la segunda por su pragmatismo y la tercera por su visión de no futuro) lo generacional no sería un elemento que marcaría contradicciones importantes, o por lo menos no sería el factor determinante de las diferencias o de los conflic-

tos. Es claro que para los estudiantes sus maestros no representan un modelo a seguir:

El modelo de identificación de los jóvenes no somos sus maestros, o los miembros de nuestra generación, pero no por nosotros, sino porque los muchachos difícilmente creen en modelo alguno. Pero lo curioso es que se dice que los pelados no creen en el futuro, pero sin embargo están preocupados por (las pruebas de estado de) el Icfes.

Otra maestra reconoce de esta manera las diferencias, pero también la identidad:

Sí, soy de una generación distinta: Hay una gran identidad en muchas cosas, pero pertenezco a otro tiempo, aunque en algunas cosas los comprendo. Me identifico con ellos en la actitud frente a las disciplinas... es posible mirar el conocimiento desde perspectivas distintas a las disciplinares para que ellos se motiven de una manera diferente, para que no vean el conocimiento científico como un problema al que no se puede acceder, sino que por el contrario ese acceso sea rico, agradable, lúdico. En eso estoy identificada con ellos, no desde la obligatoriedad.

La inconformidad también se expresa, unas veces hacia la escuela y otras hacia los propios jóvenes:

Lo que no nos gusta: Que la libertad que a uno le dan algunos alumnos no la saben aprovechar. Hay gente que no sabe que también la libertad tiene unos límites, que te los impones tú mismo, pero que igual son tuyos pero son límites. Y sin embargo la gente se desvía hacia otras cosas sin enfocar esa libertad hacia un conocimiento, hacia algo que te haga crecer

Lo que más me gusta: La forma de enseñar y el ambiente. Lo que menos me gusta: la gente nueva que se despelota. Además, que aquí se pierde mucho tiempo

Las propuestas que surgen se relacionan con el mejoramiento de aquello que no funciona bien, pero en realidad nada de fondo:

Yo a la EPE le quitaría un poquito de vagancia (como hoy que no hemos tenido clase)

Yo le cambiaría a la EPE la agresividad, y la falta de organización de la administración, que es patética

A mí me gusta la innovación, pero no tanto desorden. La educación innovativa está bien, pero hay a veces desórdenes administrativos, desórdenes económicos, desórdenes en sí de la escuela

Una chica proveniente de un colegio tradicional, revela sus ventajas comparativas:

Yo tengo algunas ventajas porque yo ya tengo la disciplina de llevar cuadernos, hacer tareas, entrar a clases. Lo que no me gusta es que se pierde mucho tiempo.

En síntesis, la EPE es una posibilidad que tienen los jóvenes de combinar sus propias sensibilidades con la cultura escolar. Un maestro ofrece una interpretación de este aspecto:

La diferencia entre la EPE y una institución tradicional es el ambiente. El espacio de relaciones que constituyen aquí es lo que los educa. Yo soy radical en esto: quien los educa no es uno como maestro, de pronto uno contribuye, pero no es determinante. Uno se pregunta a veces, fulanita cómo logró esto o aquello! Yo creo que el espacio de interacción forma a los muchachos. Los que necesitan la escuela son los que tienen más dificultades, pero los que son estudiosos, organizados, no necesitan nada más. Los muchachos de aquí son buenos muchachos, son francos, sinceros.

Sin embargo, y casi a manera de conclusión del carácter complejo de la experiencia, la siguiente apreciación de una maestra evidencia las contradicciones entre la cultura escolar en una innovación educativa y la que encarnan los jóvenes:

A pesar de las opciones que la EPE ofrece, pues son muchas posibilidades, hay chicos que no acceden a estas posibilidades. Y es porque aún persisten, en ellos y en la escuela, ciertas nociones de conocimiento que impiden que estas opciones se pongan realmente sobre la mesa. La escuela como institución es realmente el obstáculo. *Yo siento que las escuelas de innovación son como la agonía de la escuela occidental*, y es porque hay una comprobación de que socialmente hay una exigencia distinta frente a las formas educativas, o sea, tenemos que inventarnos otra cosa para responder a los intereses de quienes comparten con nosotros el acto pedagógico.

CREENCIAS DE CREENCIAS

**Los paradigmas de la investigación
sobre innovaciones educativas**



La investigación sobre innovaciones educativas en Colombia, pese a su desarrollo especialmente en la última década, carece en lo fundamental de unos postulados básicos que le permitan consolidarse como un programa de investigación, en el sentido en que lo formula Lakatos⁷⁵. Esto significa que aún no cuenta con un “núcleo firme” de conceptos, categorías o hipótesis generales, ni con un “cinturón protector” de hipótesis auxiliares o supuestos subyacentes, que puedan orientar la investigación empírica sobre las experiencias innovadoras de cambio educativo. Desde la discusión acerca del concepto-problema de innovación educativa se percibe que el tema se desenvuelve en un terreno pantanoso y que existe cierta dispersión entre los enfoques, como si en ocasiones hiciese falta una brújula que por lo menos les permita a los investigadores levantar la cabeza para encontrar el horizonte a la vista.

Sin embargo, el ideal no puede consistir, desde mi punto de vista, en crear un programa de investigación cerrado que actúe como camisa de fuerza que impida la movilidad y lo aisle de la influencia de múltiples perspectivas y diversidad de aproximaciones teóricas y metodológicas. Al contrario, de lo que se trataría es de diseñar un programa de investigación abierto, cuya característica principal sea, precisamente, la apertura hacia una diversidad de enfoques, pero dentro de un proceso no lineal de desarrollo que permita juzgar sobre la calidad, pertinencia, impacto, etc. de investigaciones que hacen parte del mismo campo. Una condición para ello es, desde luego, la conformación de una comunidad de investigadores e innovadores que participen de un lenguaje común

(no homogéneo), es decir, que compartan no sólo el interés por el tema dado que realizan actividades profesionales dentro de un mismo campo del saber, sino también la necesidad de crear y desarrollar espacios de interlocución más o menos especializados que los constituya en miembros de una comunidad deliberante.

Hasta el presente, los estudios conocidos en el país sobre el tema de innovaciones educativas en su mayoría hacen una aproximación a ellas desde un enfoque que enfatiza en la descripción o caracterización de las mismas. Los esfuerzos de los investigadores han consistido básicamente en la identificación de las innovaciones, y en la constatación de que existen como experiencias singulares, con unas características propias que las hacen diferentes de las situaciones tradicionales o convencionales que les dieron origen, en la medida en que su existencia se justifica como una superación de éstas situaciones.

El carácter descriptivo de algunos de estos estudios se evidencia en el hecho de que los resultados suelen consistir en la identificación de la experiencia innovadora, la evocación de su origen y en ocasiones un señalamiento del contexto socio-político en que nace y se desarrolla, la presentación de sus fuentes teóricas, la descripción de las características específicas del cambio introducido y algunas apreciaciones sobre su impacto o su proyección.

Bernardo Restrepo y su equipo de coinvestigadores diseñaron un modelo para la documentación y caracterización de innovaciones educativas⁷⁶. Por documentación entendieron la recolección y sistematización de información pertinente para la caracterización, y con éste término hicieron alusión a la descripción de la innovación, al análisis de sus elementos y relaciones y a la interpretación de sus efectos y proyecciones. Dicho modelo consistía en tener en cuenta los siguientes aspectos: En primer lugar, el contexto social en el que surge la innovación y las reacciones que provoca en él o los efectos que allí produce; en segundo lugar, la relación de la innovación con el sistema educativo (qué componentes del sistema afecta, cómo reacciona el sistema y sus agentes); en tercer lugar la historia, fuentes y efectos de la innovación; y por último los agentes (innovadores, adoptantes y renuentes) y la instrumentación del cambio, así como la forma de difusión de la innovación. Pese al aporte que representa este modelo para la investigación empírica sobre las innovaciones educativas, su énfasis es descriptivo y sus implicaciones metodológicas conllevan el privilegio de los enfoques cuantitativos o, en términos habermasianos,

su inscripción en la perspectiva empírico-analítica con su correspondiente interés por la predicción y el control del objeto.

De manera algo semejante, otros estudios describen a grandes rasgos las experiencias innovadoras, pero especificando una variable en particular, como por ejemplo los materiales educativos (Mendoza y Muñoz⁷⁷, Restrepo, Vargas y otros⁷⁸). Pero en general, en Colombia son escasas las aproximaciones hermenéuticas al estudio de las innovaciones educativas. Algunos ejemplos de análisis más interpretativos pueden ser los de la monografía del proceso innovador de la Escuela Nueva Delhi (Restrepo Yusti, Cardona, Sinisterra y Jaramillo⁷⁹), la sistematización de las innovaciones en evaluación en secundaria en Santafé de Bogotá (Aguilar, Martínez y Mendoza⁸⁰), o el Proyecto Génesis (Parra, Castañeda, Camargo y Tedesco⁸¹).

La investigación sobre la innovación llevada a cabo por la Escuela Nueva Delhi en Santafé de Bogotá representa un buen ejemplo del enfoque interpretativo. Sus autores se propusieron reconstruir diacrónica y sincrónicamente el proceso de construcción de una cultura escolar alternativa dentro de una experiencia de innovación educativa, para lo cual se valieron de la etnografía y de otras modalidades de investigación cualitativa y participativa. El resultado es una monografía en la que los actores (educadores y otros miembros de la comunidad educativa) toman la palabra para reconstruir la historia de la innovación y para interpretar sus principales procesos internos, incluyendo la crisis por la que atravesaba la experiencia al momento de su registro. Los interlocutores de los actores (investigadores-agentes externos) también exponen sus descripciones, análisis e interpretaciones teóricas y con ello realimentan positivamente la propia experiencia de los actores, al mismo tiempo que producen (y propician la producción de) un conocimiento nuevo sobre un curso de acción social de innovación educativa. A este respecto resulta de gran interés una de las técnicas empleadas por el equipo de investigadores-interlocutores de la experiencia:

(La estrategia de problematización) es una estrategia con la cual los equipos de la Consejería y de la Nueva Delhi interrogan la institución. Se valieron para ello de la construcción de textos. Unos textos describían los Acontecimientos más significativos que han venido sucediendo en la escuela mirados desde la perspectiva de quien habla. Una segunda clase de textos recogen las interpretaciones y explicaciones de estos Acontecimientos desde perspectivas teóricas, pedagógicas, de sentido común de quien habla. En cada tarjeta quedó re-

gistrado un diálogo escrito entre dos o tres actores. Con estos materiales se construyen luego series de Acontecimientos que al plegarlos sobre las series de ideas posibilitan interrogar la institución. Las preguntas permiten configurar problemas centrales a trabajar colectivamente⁸²

Este ejemplo es bastante ilustrativo de las implicaciones metodológicas del enfoque interpretativo y de cómo la intencionalidad y el sentido subjetivo de una acción de cambio innovador, puestos como materia de discusión y de negociación en el interesante y rico juego del lenguaje que es la arena pública, constituyen la base para la reconstrucción del sentido de una innovación.

La incidencia del enfoque hermenéutico para el enriquecimiento de la práctica social, como resulta evidente en el caso que estoy comentando, fue señalada por Carr y Kemmis⁸³:

La teoría social interpretativa logra influir en la práctica, al afectar a las maneras en que los practicantes individuales se entienden a sí mismos y a su situación, porque el enfoque interpretativo, en su intento de alcanzar el sentido de las vidas y actos de los individuos, quizás utilice conceptos y entendimientos diferentes de los que los individuos mismos emplearían, de tal modo que puede ser que proponga a dichos individuos otras maneras diferentes de interpretar sus propias acciones y definir su 'realidad'.

Lejos del interés técnico por la documentación de la innovación, este tipo de investigaciones buscan "influir en la práctica" de los innovadores, pero manteniendo y fortaleciendo su carácter de protagonistas de sus propios relatos. Por ello, el decir del investigador no tiene otra pretensión que constituirse en una interpretación que dialoga con otras, incluyendo desde luego las de los propios actores. La disyunción clásica sujeto-objeto, propia del paradigma reduccionista, queda en este enfoque convertida en una conjunción heurística. La construcción colectiva de la realidad de la innovación como realidad compleja implica la reconstrucción del sentido que la experiencia tiene para los miembros de una comunidad de sentido, captado a partir de lo que los actores (innovadores, renuentes, adoptantes) dicen sobre lo que hacen y también a partir de lo que los interlocutores (investigadores externos) dicen acerca de lo que los actores hacen. Las creencias de los actores acerca de sus acciones y las creencias de los interlocutores acerca de las acciones de los actores y sus creencias, puestas en un juego de intercambios simbólicos, terminan por construir la realidad de la innovación en curso como una realidad significativa y compleja.

Enfoques como el anterior corresponden a lo que podríamos llamar un paradigma interpretativo para el estudio de las innovaciones educativas. El concepto de paradigma podría entenderse, de acuerdo con la exposición anterior, como un *sistema de creencias*, como un conjunto de supuestos básicos que nos permiten guiar nuestras actividades⁸⁴, en este caso relacionadas con la producción de conocimiento sobre las innovaciones educativas. Aunque este concepto también podría significar “esquema teórico”, “estructura organizada de supuestos”, “aceptación generalizada de una situación-problema”, “estilo de pensamiento”, “marco conceptual” o finalmente, la que parece la definición más conocida: “consensos básicos de una comunidad científica en períodos de ciencia normal” (Kuhn⁸⁴), la idea del paradigma como “sistema de creencias” se aviene mejor al tipo de perspectiva propuesta, centrada en la interpretación, y de alguna manera integra algunas de las anteriores acepciones pero superando el empleo restringido que se hace del término sólo a la actividad científica.

Este paradigma interpretativo es tributario de la fenomenología de origen husserliano, y está muy emparentado con la etnometodología y el interaccionismo simbólico, corrientes sociológicas que han tenido gran influencia en la investigación socioeducativa en los últimos años, y con otras vertientes del pensamiento social contemporáneo distanciadas ya por completo del influjo positivista. Una idea común a estas perspectivas es la de considerar la realidad como una construcción social en la cual el lenguaje opera como una especie de filtro de la comunicación entre el mundo social y el individuo⁸⁶. *El decir* de la gente, o sea el lenguaje, se constituye en el eje de la construcción del significado y por ende de la realidad.

La centralidad del lenguaje y por tanto del sujeto al interior de este paradigma es una premisa que se opone a la centralidad del dato o del hecho del paradigma convencional. Este aspecto ha sido destacado por enfoques que desde la psicología cognitiva, la epistemología y desde otras perspectivas transdisciplinarias han rescatado la palabra, del encierro en que la sumió el positivismo. Rescatar el lenguaje no quiere decir que todo lo que se diga acerca de algo sea necesariamente cierto, veraz u honesto, o que “todo vale”. Lo verdaderamente significativo no es lo dicho, sino la negociación de los decires, la construcción conjunta de las realidades por medio del intercambio, no exento de conflictos y contradicciones.

Si nos preguntamos ¿dónde reside el significado de los conceptos sociales: en el mundo, en la cabeza del que le da significado o en la negociación interpersonal?, nos sentimos impulsados a contestar que reside en esto último. El significado es aquello sobre lo cual podemos ponernos de acuerdo o, por lo menos, aceptar como base para llegar a un acuerdo sobre el concepto en cuestión. Si estamos discutiendo sobre “realidades sociales como la democracia o la igualdad o, incluso, el producto bruto nacional (o las innovaciones educativas⁸⁷), la realidad no reside en la cosa, ni en la cabeza, sino en el acto de discutir y negociar sobre el significado de esos conceptos. Las realidades sociales no son ladrillos con los que tropezamos o con los que nos raspamos al patearlos, sino los significados que conseguimos compartiendo las cogniciones humanas⁸⁸.

El paradigma interpretativo comparte su horizonte con otros “sistemas de creencias” que se hallan colocados en el mismo eje de coordenadas teóricas: el paradigma constructivista y el paradigma de la complejidad. El constructivismo parte de una ontología relativista y de una epistemología subjetivista, aunque elimina la distinción entre ontología y epistemología al postular la imposibilidad de formular la pregunta sobre “¿qué es lo que puede ser conocido?” independientemente de la pregunta “¿cuál es la relación del conocedor con lo conocido?”⁸⁹ Por su parte, el paradigma de la complejidad se caracteriza por un principio sistémico (“el todo está en la parte que está en el todo” –Morin⁹⁰–), por tener en cuenta una causalidad compleja compuesta por inter-retroacciones, interferencias, desviaciones e interrelaciones múltiples, y por la necesidad de contextualizar el conocimiento (conocer el objeto en su relación con el entorno) y contemplar el desorden y lo aleatorio como parte del proceso de conocimiento. Para un tema de suyo complejo y en constante movimiento como es el de las innovaciones educativas, los anteriores paradigmas resultan de enorme utilidad y proporcionan ventajas sobre otros enfoques, acaso reduccionistas.

Sobre los paradigmas que ofrecen mejores posibilidades para el estudio del proceso de cambio educativo, es necesario diferenciar entre los enfoques desde la macro-sociología y las aproximaciones micro-sociológicas. Con un ejemplo, extraído de mi propia experiencia personal, se pueden observar las diferentes entradas al tema: En un principio, en calidad de maestro innovador o de asesor de experiencias en curso, mi preocupación radicaba en la práctica de los procesos, en las vivencias; luego, sin renunciar a la práctica como referente primario, hice

una entrada desde la llamada sociología del conflicto, una corriente que estudia los problemas del cambio social a partir de conceptos-clave como poder, transformación y conflicto (al contrario del funcionalismo, interesado más por el control social y por el equilibrio de los sistemas sociales); y finalmente, sin abandonar el sustrato ideológico y político subyacente a éste enfoque, desemboqué en un énfasis más micro-sociológico por la interpretación de las innovaciones, explorando en el pensamiento complejo como posibilidad.

Hasta la década pasada era usual hacer inscribir los estudios de sociología de la educación en uno de los dos grandes grupos de teorías sociológicas: la integración o el conflicto⁹¹. De hecho, mi ensayo sobre *"La transformación de la escuela en Colombia: de las innovaciones educativas a las alternativas pedagógicas"*⁹² se ubicaba expresamente como una manifestación de la sociología del conflicto aplicada al análisis del cambio educativo innovador, y por tanto, como una reacción en contra de los modelos liberales y del paradigma funcionalista, aunque distanciada también de los enfoques reproductivistas marxistas o culturalistas, instalada como estaba en el centro de las teorías de la resistencia de la nueva sociología de la educación⁹³. En este terreno, en mi distinción teórica entre innovaciones educativas y alternativas pedagógicas tomaba partido por éstas últimas, pero llamaba la atención sobre el riesgo de encasillar a las experiencias concretas en uno de éstos dos conceptos, por las posibles consecuencias en el señalamiento, recriminación o discriminación en uno u otro sentido.

De todas maneras, ésta distinción acertó en ubicar adecuadamente a la intencionalidad de la acción de cambio innovador como criterio fundamental para diferenciar los tipos de innovaciones. En un trabajo anterior⁹⁴ expuse distintas tipologías de innovaciones, en las cuales se observa el énfasis descriptivo (y, casi se podría decir, cuantitativo) de muchas de ellas, con lo que se evidencia la predominancia del paradigma positivista. Es el caso de Havelock y Huberman⁹⁵, quienes identificaron seis tipos de cambios en función del papel que desempeña la novedad en la estructura en la que se introduce: Sustitución, alteración, adición, reestructuración, eliminación de viejos patrones de comportamiento o reforzamiento de viejos comportamientos considerados positivos. De igual manera Vargas de Avella⁹⁶ distinguió las innovaciones integrales (que poseen metas globales canalizadas por los gobiernos), de las limitadas (con metas restringidas a satisfacer ciertas necesidades), las cuales a su vez pueden ser espontáneas o sistemáticas. Por su parte el

Ministerio de Educación Nacional legisló alguna vez sobre las llamadas innovaciones "tipo A" (de gran trascendencia, que requieren reconocimiento legal) y "tipo B" (pequeñas adecuaciones que no requieren legalización).

Estas tipologías, si bien reconocen ciertas diferencias entre las innovaciones, no trascienden el plano descriptivo y al parecer sólo tendrían utilidad para registrar el cambio introducido pero con poca referencia a los motivos o intencionalidades de los agentes que los gestaron. Una consideración de los motivos es la de Morrish⁹⁷, quien presenta una clasificación de las innovaciones tomando en cuenta su origen: creativo cuando surgen de la iniciativa del innovador sin que necesariamente medie una demanda específica por el cambio, y en tal caso suelen ser fuente de tensiones en el medio en el que se aplican; pero los cambios pueden también originarse por déficit cuando existe una presión del medio social sobre el innovador con el fin de que la innovación solucione una necesidad sentida, caso en el cual suelen ser reductores de tensiones en dicho medio.

Pero si bien esta tipología tiene en cuenta el origen (o motivo), no permite profundizar en la intencionalidad, lo cual sí hacen otras. El grado de afectación de la estructura del sistema educativo, es decir, la consideración acerca de qué tanto se modifican las pautas predominantes, es un indicador que, sumado a la valoración de la intencionalidad que orienta la acción de los agentes del cambio en relación con la medida en que pretenden modificar las estructuras convencionales, han dado lugar a diferenciaciones conceptuales que incluso buscan definir qué tipo de cambios pueden denominarse propiamente innovaciones y cuáles no.

Moreno Santacoloma⁹⁸ distingue tres tipos de innovaciones, dado que los grados de profundidad del proceso de las innovaciones pedagógicas dependen tanto del sentido e intencionalidad de la acción pedagógica, cuanto de la acción legitimadora de la práctica social.

Según esta tipología, las innovaciones de primer grado o empíricas analíticas se realizan desde una racionalidad instrumental o técnica, poseen poca o ninguna reflexión profunda sobre la acción y buscan la predicción y el control externo del proceso de cambio pedagógico. Las innovaciones de segundo grado o histórico-prácticas están orientadas por el interés en la interpretación de la acción a través de la historia de los valores de la institución escolar, pero, en opinión de Moreno Santacoloma,

las innovaciones de este tipo no alcanzan a transformar estructuralmente el conjunto de relaciones de una realidad concreta, porque no persiguen ahondar en el análisis de las contradicciones del orden social establecido.

Por último, las innovaciones de tercer grado o crítico-sociales son aquellas reformuladas mediante la interacción crítica de los actores, tendiente a liberar las capacidades individuales y sociales.

Resulta evidente en la anterior clasificación la influencia de Habermas⁹⁹. Con ésta, son varias las tipologías de las innovaciones heredadas de la clásica distinción habermasiana entre el interés técnico, práctico y emancipatorio que orienta la producción de conocimiento. Un planteamiento semejante al anterior, seguidor también de este influjo, es el de González y Escudero¹⁰⁰, quienes consideran que existen tres grandes enfoques sobre las innovaciones educativas: el científico-técnico, el cultural y el sociocrítico. Se trata de enfoques teóricos sobre la innovación y no propiamente de una clasificación de las innovaciones. Los mismos autores aclaran mejor su punto de partida, apoyándose en la elaboración de Giroux acerca de las «estructuras de racionalidad» o conjuntos de ideas y creencias, actitudes, sentimientos y prácticas, que mediatizan las relaciones del individuo con su entorno. Tres serían entonces las «estructuras de racionalidad» que estarían sirviendo de base a las elaboraciones teóricas en torno de las innovaciones educativas: las estructuras de racionalidad científica, hermenéutico-fenomenológica y sociocrítica. Kemmis¹⁰¹, aplicando este enfoque al análisis del currículum, llega a una conclusión similar al señalar tres grandes vertientes claramente diferenciadas: las teorías técnica, práctica y crítica del currículum.

Estos marcos interpretativos para comprender el proceso de innovación se complementan con el aporte de House¹⁰². En un trabajo que se ubica en el mismo horizonte teórico de los enfoques anteriores, House analiza las tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural; pero además aclara su concepto de "perspectivas": se trata de marcos de referencia, que no logran el status de los paradigmas de Kuhn¹⁰³, sino que son "modos de ver" en un momento dado —y no un conjunto de reglas y procedimientos—, que constituyen el contexto conceptual con el que investigadores, planificadores e innovadores comprenden el proceso de innovación.

Desde distintas perspectivas, varios autores han definido el concepto mismo de innovación en función de su poder de transformación de

las estructuras educativas, empleando otros términos para designar los cambios que no poseen esa capacidad de modificación profunda o estructural.

La SECAB¹⁰⁴ dentro de su Programa Materiales Educativos y Calidad de la Educación Básica, distinguió entre las Experiencias Pedagógicas Innovativas (EPIS) y las Experiencias Pedagógicas Alternativas (EPAS), haciendo alusión a que las primeras serían experiencias que se desarrollan en condiciones favorables de financiación y apoyo externo, en tanto que las segundas serían experiencias aisladas, carentes de apoyo y legitimación y por tanto en situación de riesgo y con mayores dificultades. Infortunadamente, esta tipología tiene poca validez debido a su restricción a los factores logísticos de las experiencias, y debido también a la confusión que introduce al designar con el concepto alternativo a algo marginal y carente de legitimidad, alejándose del uso que este concepto tiene en la sociología política vinculado a la transformación de las relaciones sociales fundamentales, es decir, referido, no a su carácter marginal, sino al hecho de que ciertas experiencias buscan la construcción de nuevas —otras— relaciones sociales.

Las diferentes tipologías de las innovaciones educativas se han desarrollado en función de necesidades distintas. En algunos casos, tanto la definición del concepto de innovación como la presentación de una determinada tipología responden a las necesidades surgidas en una investigación en particular (los materiales educativos, la evaluación de instituciones educativas, la evaluación de los alumnos), y de allí su especificidad. En otros, la tipología responde al interés por el control del cambio educativo (como es el caso del Ministerio de Educación) o a la necesidad diseñar políticas educativas, de orientar los cambios o, de alguna manera, prescribirlos. Finalmente, otras clasificaciones tienen intereses más teóricos, aunque algunas de éstas pueden ser más descriptivas (qué se cambia) y otras más conceptuales.

Una clasificación que merece especial atención es la realizada por Marina Camargo y Elsa Castañeda¹⁰⁵, como parte de una investigación sobre el papel de las innovaciones educativas en la modernización de la escuela. En la revisión bibliográfica sobre el tema, clasificaron las experiencias escolares de innovación de una manera bastante curiosa: Innovaciones "colmena" (las que se dan en aspectos puntuales pero disgregados), innovaciones "liberadoras" (dirigidas hacia sectores populares o grupos marginales), innovaciones "caja de pandora" (las que se muestran en eventos sobre diversos y muy variados temas), las innovaciones

“ábaco” (elementos que se adicionan al currículo convencional) y finalmente las innovaciones “ausentes” (se sabe de su existencia pero no están documentadas). En este caso las investigadoras se las arreglaron para aplicar criterios distintos para cada una de las categorías, lo cual en materia de taxonomía resulta sorprendente, pero además las innovaciones clasificadas bajo la categoría “caja de pandora” resultan impugnadas porque “dan lo que se les pida y siempre sorprenden con sus propuestas”, y porque sobre ellas recaen las sospechas sobre si

*¿será tan rica la experiencia que da para todo?, ¿será que para ser reconocidas necesitan meterse en las oleadas o movimientos del momento? O, simplemente han logrado comprender la naturaleza de lo innovativo y siempre están en constante cambio y movimiento*¹⁰⁶

Tipologías como esta son muestra de las distintas actitudes que se observan entre los investigadores respecto del cuidado que hay que tener al rotular a las innovaciones y probablemente también a los innovadores.

Otras tipologías más analíticas o interpretativas ubican el concepto clave de la intencionalidad como criterio fundamental de la clasificación. Inés Aguerrondo¹⁰⁷ dice que innovación es

todo intento de ruptura del equilibrio –dado por el funcionamiento rutinario– del sistema educativo, que puede ser un ajuste cuando no se altera la estructura básica y una innovación cuando sí lo hace.

Esta concepción de la innovación como alteración de la estructura profunda del sistema educativo, se encuentra extendida y son varios los autores que siguen esta línea de pensamiento. Lemke¹⁰⁸, encuentra que en muchos de los cambios educativos en América Latina y El Caribe

no ha existido un análisis real de la posición básica. Las renovaciones predominan sobre las innovaciones. Los nuevos programas contienen las mismas estructuras, los mismos planes, las mismas personas, las mismas ideas básicas.

De manera semejante, Chávez¹⁰⁹ distingue entre los distintos tipos de cambios que ocurren en la escuela:

Hay cambios que reproducen los principios y concepciones básicas del sistema (reformas), otros que los interrumpen parcialmente (renovaciones) y, finalmente, otros que transforman la cultura predominante (innovaciones). Las innovaciones implican transformaciones cualitativas de una cultura escolar por otra, unas actitudes por otras, unos hábitos por otros y unas posiciones y disposiciones por otras.

Esta misma idea de cambios educativos que implican rupturas con los modelos predominantes y procesos de transformación de la cultura es-

colar se encuentra en un mi ensayo de 1991¹¹⁰, pero la denominación que empleé para este tipo de cambios no es la de innovación educativa, sino la de *alternativa pedagógica*.

Según este planteamiento, la intencionalidad modernizadora, de actualización y mejoramiento de lo establecido estaría asociada al concepto de innovación educativa, mientras que la intencionalidad transformadora, de ruptura de los moldes convencionales y construcción de otra práctica educativa estaría vinculada al concepto de *alternativa pedagógica*:

Acudiendo a la etimología, el concepto de innovación (IN = dentro; NOVARE = cambio, novedad) sugiere el mantenimiento de aquello dentro de lo cual se están produciendo los cambios. (...) Pero aquellas innovaciones que se orientan hacia la creación de un nuevo sistema educativo (...) preferimos llamarlas alternativas pedagógicas, para destacar su intencionalidad transformadora y, en principio, también por una razón de tipo etimológico (ALTER = otro).

Existe entonces coincidencia entre varios autores sobre la necesidad de distinguir entre los cambios educativos determinados por intereses orientados hacia la actualización manteniendo inalterada la estructura básica del sistema educativo y los intereses orientados hacia la transformación de tales presuposiciones básicas. Sin embargo, las coincidencias desaparecen con el empleo de distintos términos para designar estas diferencias: Aguerrondo expresa esta idea común con los términos *ajuste-innovación*, Lemke y Chávez prefieren la denominación *renovación-innovación*, en tanto que Wanderley¹¹¹ había empleado las nociones *innovación básica-innovación de mejora*, y yo mismo conceptualicé la misma idea como *innovaciones educativas-alternativas pedagógicas*.

El dilema actualización - transformación, constante en la conceptualización de los cambios educativos, constituye en todos los casos un eje alrededor del cual gravita el análisis teleológico necesario para determinar los rumbos específicos que toman o pueden tomar las experiencias concretas de cambio educativo. Sin embargo, este dilema podría ubicarse circunscrito en los antagonismos propios del pensamiento reduccionista, y empezaría a perder fuerza explicativa al no admitir la dinamización o realimentación entre los opuestos. El dualismo irreconciliable se erige pues en obstáculo epistemológico. Las diferencias semánticas entre los especialistas en última instancia los separa sólo levemente, pues se encuentran todos unidos por

un mismo cordón umbilical que los ata al paradigma de la fragmentación. Recordemos con Morin que,

...el paradigma de simplicidad es un paradigma que pone orden en el universo, y persigue al desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo Uno puede, al mismo tiempo, ser Múltiple. El principio de simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción).¹¹²

La clave de este hallazgo la dio la teoría del caos. El cambio innovador en educación resulta enriquecido tanto en su estudio como en sus desarrollos prácticos, con una teoría cuyo impacto entre las comunidades científicas contemporáneas ha trascendido el campo de la física y de las ciencias experimentales y ha logrado permear el campo de las ciencias sociales y en particular las temáticas del cambio social y de los fenómenos culturales. Sobre la importancia de la teoría del caos para el estudio de las innovaciones educativas me ocuparé en el siguiente capítulo.

ESTO ES UN CAOS

Caos, complejidades e innovaciones educativas



L

as personas suelen temer al caos.

Cuando se observa una innovación educativa y se la compara con el orden que reina en una institución de corte tradicional, muchos tienden a pensar espontáneamente: "esto es un caos". Sin embargo, el caos es un concepto fundamental en la historia de las ciencias y un principio básico generador del movimiento, de la dinámica de los fenómenos y también de las ideas que explican el mundo.

Una clave para el estudio de las innovaciones educativas es la teoría del caos. El aparente desorden introducido por el cambio innovador en la estructura de una determinada práctica pedagógica, con sus respectivas consecuencias en el entorno, podría analizarse de mejor manera si se comprende la complejidad y la riqueza de la relación entre el desorden y el orden que le da origen. El orden y el desorden no constituyen opuestos irreconciliables de un dualismo, como se puede deducir del paradigma reduccionista que sólo concibe disyunciones, sino que configuran los elementos de una unidad que se integra y se desintegra permanentemente. En este sentido, las tipologías de las innovaciones educativas fundadas en el dilema actualización-transformación, dilema que establece diferencias significativas entre las experiencias de cambio según que enfatizan en uno de estos dos "polos", es una tipología que posee limitaciones si se la inscribe en el paradigma reduccionista, pero que gana enorme trascendencia como recurso interpretativo si se complementa con los aportes de la teoría del caos y del pensamiento complejo. Con estas teorías, en lugar de enunciar una polaridad, modernización y

transformación pueden ser comprendidas como co-relatos, como partes de una totalidad compleja que le confiere su dinámica propia al proceso de innovar en educación. Desde este punto de vista, el estudio de las innovaciones consiste en el intento por comprender el proceso innovador como complejidad, para lo cual resulta útil el análisis de las intencionalidades de "mejoramiento por actualización" o de "ruptura por transformación", o de otro tipo de intencionalidades, pues el abanico de posibilidades no se agota en estas opciones. Pero dicho análisis no debe consistir sólo en identificar y contraponer las intencionalidades, sino que es necesario aplicar y extender la dialéctica para comprender el orden y el desorden como "enemigos que cooperan"¹¹³ para organizar los cambios y permitir su conocimiento.

Tradicionalmente orden y desorden fueron vistos como opuestos. El orden era visto como lo que podía ser descrito, cuantificado, clasificado, incorporado a los esquemas lógicos y racionales y explicado con alto grado de confiabilidad. Al contrario, el desorden se asociaba al caos, es decir, a aquello que no podía ser descrito y ni siquiera expresado con claridad, aquello que se escapa al control, lo impredecible; lo que se suele dar a entender con la expresión "¡qué desorden, esto es un caos!". Pero en los últimos veinte años se ha operado una transformación fundamental en la forma de entender estos conceptos. Particularmente en los campos de la ciencia y de la cultura,

el caos, el desorden y la crisis han sido conceptualizados como información compleja, más que como ausencia de orden¹¹⁴

Desorden y caos, no son ya más unas palabras que deban poseer connotaciones negativas o peyorativas. Son palabras que revelan fecundidad y que están mejor asociadas con la creatividad y por tanto con la innovación.

La formulación del caos como una nueva ciencia se debe a Henri Poincaré, quien planteó la necesidad de una nueva matemática, la de las ecuaciones diferenciales no lineales, para la explicación de los sistemas dinámicos, característicos del mundo no lineal, que incluye la mayor parte de nuestro mundo real. Para la mecánica newtoniana un fenómeno es ordenado si responde a un esquema de causa y efecto, el cual puede representarse en una ecuación diferencial de tipo lineal. Estas ecuaciones permiten describir fenómenos tales como la trayectoria de un proyectil, el crecimiento de una planta y el desempeño de una máquina, fenómenos en los cuales pequeños cambios producen pequeños efectos y grandes cambios se explican por la sumatoria de muchos cam-

bios pequeños¹¹⁵. Pero, para la explicación de fenómenos de naturaleza diferente, discontinuos, tales como las explosiones, las fisuras repentinas en los materiales, los terremotos y los altos vientos, se requieren las ecuaciones no lineales, en las cuales un pequeño cambio en una variable puede producir un efecto desproporcionado y aún catastrófico en otras variables. Para Briggs y Peat¹¹⁶

Al contrario de las gráciles curvas trazadas por los estudiantes que representan ecuaciones lineales en las clases de matemática, el diseño de las ecuaciones no lineales muestra rupturas, rizos, recurrencias, turbulencias de toda clase.

Los sistemas dinámicos, como pueden ser el flujo de un río, el comportamiento de las olas, una revuelta social, las culturas juveniles, el curso de la vida de una persona o una innovación educativa, no se rigen por una ley de causalidad, dado que no muestran una regularidad en su movimiento y por tanto sus características resultan en gran medida impredecibles. El curso de los sistemas dinámicos está signado más bien por la aleatoriedad, por la incertidumbre, por el azar y por el caos. Precisamente, la teoría del caos puede ser definida como la ciencia que se ocupa de la dinámica de los sistemas no lineales.

Poincaré reveló que el caos, o el potencial para el caos, es la esencia de un sistema no lineal, y que aun un sistema completamente determinado como los planetas en órbita podía tener resultados indeterminados. En cierto sentido había visto que la realimentación podía magnificar los efectos más pequeños. Había advertido que un sistema simple podía estallar en una perturbadora complejidad¹¹⁷

La fecundidad de la teoría del caos se expresa, entre otras cosas, en su utilidad para dar cuenta de muchos fenómenos de la naturaleza y de la sociedad, caracterizados por su complejidad. El caos puede conducir al orden, así como del orden se puede derivar el caos.

El caos puede conducir al orden, como lo hace con los sistemas autoorganizantes. Nuevos estados de la materia emergen en estados alejados del equilibrio; estos estados, y también el desorden, pueden tener estructuras de orden profundo encodificadas dentro de sí.

El mundo, tal como lo ve la caótica, es rico en evoluciones impredecibles, lleno de formas complejas y flujos turbulentos, caracterizado por relaciones no lineales entre causas y efectos, y fracturado entre escalas múltiples de diferente magnitud, que vuelven precaria la globalización¹¹⁸

Ilya Prigogine, Premio Nobel de Química (1977), destacó el papel constructivo que el desorden juega en la creación del orden. Desde su perspectiva, el desorden no interfiere en los procesos de autoorganización, sino que los estimula, razón por la cual la entropía conduce al mundo hacia una mayor complejidad. A partir de muchos ejemplos extraídos de la química, la física y la biología, demuestra que

(...) el cambio en la entropía no está relacionado simplemente con un aumento del desorden. (...) Esto es característico de numerosos procesos irreversibles. Ellos conducen *tanto* al orden *como* al desorden.

(...) Los procesos caóticos tienen enorme importancia, como lo demuestra la fisiología neural. Curiosamente, allí el caos parece ser la condición previa de la actividad cerebral normal. En caso de enfermedad, las señales eléctricas del cerebro se vuelven "demasiado" regulares.¹¹⁹

Los sistemas complejos se caracterizan por poseer una dinámica no lineal. Pequeñas variaciones en uno de sus componentes pueden dar origen a grandes modificaciones en todo el sistema. El caos puede ser definido como "el movimiento más la incertidumbre" (Balandier¹²⁰), como "la indeterminación en el comportamiento temporal" (Prigogine¹²¹), o, simplemente, como la "dinámica de los sistemas no lineales" (Gallego y Pérez¹²²), en cualquier caso, el caos se ubica como característica positiva, constructiva, de los sistemas complejos. Tales sistemas poseen un "equilibrio inestable", lo cual significa que en cualquier momento les puede sobrevenir una catástrofe como consecuencia de su propia dinámica interna y de las interacciones múltiples que se dan entre los elementos de su estructura. Puede ocurrir, que el sistema en su complejidad genere un movimiento que lo conduzca a bifurcaciones y a traspasar bordes catastróficos, y en tal caso el cambio producido puede ser de tal magnitud que se genere un nuevo orden y con él unas reglas de juego diferentes. La autoorganización deviene del caos.

Estas condiciones hacen de la inestabilidad, la incertidumbre y la indeterminación, factores fundamentales de los sistemas complejos. El conocimiento de tales sistemas requiere un tipo de pensamiento complejo, no lineal ni reduccionista, capaz de comprender las ricas totalidades en que se manifiestan los fenómenos complejos. La conciencia que se ha adquirido entre los científicos acerca de la naturaleza de éstos fenómenos y de los cambios profundos que implica en

las formas de conocerlos, ha llevado a cuestionar el carácter mismo de la actividad científica. La ciencia perdió la armonía que alguna vez creyó poseer:

La ciencia actual ya no intenta llegar a una visión del mundo totalmente explicativa, la visión que produce es parcial y provisoria. Se enfrenta con una realidad incierta, con fronteras imprecisas o móviles, estudia "el juego de los posibles, explora lo complejo, lo imprevisible y lo inédito. Ya no tiene la obsesión de la armonía, le da un lugar a la entropía y al desorden, y su argumentación, si bien enriquecida con conceptos y metáforas nuevos, descubre progresivamente sus propias limitaciones"¹²³

La propia actividad de creación de nuevos conocimientos dejó ya de pensarse como proceso lineal consistente en la sola aplicación de los esquemas lógicos formales. Señalando los ilustrativos ejemplos de cómo a grandes sabios como Poincaré o Einstein "se les ocurrieron" las ideas que a la postre cambiarían el rumbo de la ciencia, Jaime Parra muestra que el proceso de creación científica presenta

elementos no controlables (no conscientes), caos y emocionalidad"¹²⁴

Es a partir de la incertidumbre y el caos que se crea el clima favorable a la creación de las cosas nuevas y de las ideas nuevas. La innovación en educación encuentra en estos elementos el terreno abonado para surgir y desarrollarse, y la investigación sobre estos procesos de cambio se apoya con firmeza en la aparente fragilidad de la relación orden-desorden. Esta relación constituye realmente la base del paradigma de la complejidad, dado que la complejidad misma se presenta

con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre"¹²⁵

Comprender la innovación educativa como un sistema complejo implica apropiarse para este campo los aportes de la teoría del caos y la forma de operar del paradigma de la complejidad. En Colombia tenemos dos importantes ejemplos de esfuerzos en esta dirección, que ofrecen una enorme contribución a este tema. Se trata de la investigación de Orlando Pulido sobre las culturas juveniles¹²⁶, y la fecunda obra del investigador colombiano José Vicente Rubio¹²⁷ que proporciona muchas pistas, tanto para la provocación como para la interpretación del cambio innovador en educación.

La investigación de Orlando Pulido pretende formular un modelo de análisis cultural con base en las teorías del caos, de las catástrofes y de la complejidad, entre otras fuentes. La aplicación que hace

de este modelo al estudio de las culturas juveniles, como un campo de análisis cultural, hace parte del proceso de recontextualización que se está iniciando en el campo intelectual en Colombia de estas teorías, originadas en las ciencias experimentales, a los terrenos de la cultura y de la educación.

Desde una perspectiva transdisciplinaria, el análisis de Pulido conceptualiza a las culturas juveniles como "estructuras culturales disipativas" de carácter complejo, regidas por principios de indeterminación, incertidumbre, imprevisibilidad, improbabilidad, azar y caos. La riqueza de esta conceptualización y el hecho de representar un esfuerzo pionero de aplicación de estos referentes teóricos al campo del análisis cultural, me condujeron a pensar en la posibilidad de explorar una analogía entre este tipo particular de análisis de las culturas juveniles y lo que podría ser una aplicación semejante al terreno de las innovaciones educativas. Sin embargo, tal pretensión debe realizarse llamando la atención sobre los riesgos que entraña una posible conversión mecánica de una propuesta teórica de un terreno a otro, así se trate de temas afines.

En efecto, la aplicación de este tipo de análisis de las culturas juveniles al terreno de las innovaciones educativas, no obstante que provee un rico arsenal teórico conceptual y metodológico que redimensiona las potencialidades del estudio sobre los procesos de cambio educativo, podría resultar un esfuerzo mecánico si no se establecen las diferencias en los objetos sobre los que se aplica la conceptualización. Es decir, si no se comprende que las innovaciones educativas, siendo ellas mismas manifestaciones del cambio cultural en lo educativo y lo pedagógico, no poseen una estructura equiparable del todo a la de las culturas juveniles debido a que las determinaciones y limitaciones que les impone el sistema educativo a los cambios que se producen en su seno, son de una naturaleza diferente a las relaciones que se establecen entre la cultura en general y las culturas juveniles. Las experiencias de cambio educativo están relacionadas de una manera mucho más dependiente de su contexto cercano, que es el sistema educativo, que lo que pueden estarlo las culturas juveniles respecto de su contexto cultural. Por otra parte, la mayor parte de las experiencias concretas de cambio educativo no poseen una estructura que las acerque al "máximo valor entrópico" (o máximo valor de desorden de la estructura), como sí puede ser el caso de las culturas juveniles, aunque de todas maneras el concepto es válido para las innovaciones como probabilidad teórica.

Luego de las anteriores reservas, aún así puede resultar provechoso el ejercicio de trasladar la conceptualización propuesta por Pulido de su ámbito de origen a nuestro objeto de estudio.

Para el caso de las innovaciones educativas el espacio de fases, es decir, el marco dentro del cual se desenvuelve el movimiento de estas experiencias, lo constituye el sistema educativo. El concepto de "espacio de fases" se refiere a un mapa imaginario donde acontece el movimiento de un sistema dinámico, compuesto por tantas variables como el estudioso de ese sistema necesite para describir dicho movimiento¹²⁸. Aplicado al campo de los problemas culturales, el espacio de fases es una metáfora que sirve también para expresar las relaciones de poder que se dan entre las fuerzas al interior de una estructura, a la manera como Foucault, Bourdieu o Bernstein emplean la noción de "campo" para referirse a las relaciones entre el saber y el poder. En este sentido, las metáforas espaciales (región, dominio, campo, espacio, desplazamiento), permiten identificar

los puntos en los que los discursos se transforman en, a través de y a partir de las relaciones de poder¹²⁹

Una innovación educativa es un sistema dinámico que ocupa un lugar dentro del espacio de fases del sistema educativo. A su vez, cada innovación concreta constituye un espacio de fases compuesto por una serie de elementos específicos, los cuales ocupan un lugar ("punto del estado de fases") dentro del espacio de fases de la innovación, la cual ocupa un lugar dentro del espacio de fases del sistema educativo, el cual ocupa un lugar dentro del espacio de fases de la cultura en general.

De manera análoga a las culturas juveniles, las innovaciones educativas podrían considerarse hipotéticamente como estructuras disipativas. Prigogine utilizó este concepto para definir las situaciones en las cuales cuando un sistema se aleja de las condiciones de equilibrio se originan nuevos estados de la materia, cuyas propiedades contrastan marcadamente con las de los estados de equilibrio, y cuyo mantenimiento implica una disipación de energía¹³⁰. Las innovaciones educativas como estructuras disipativas se mantendrían en un equilibrio inestable, que en los casos extremos en los que se de una tendencia al máximo valor entrópico se verían afectadas por fluctuaciones internas y externas que, dependiendo de su magnitud e intensidad, podrían originar puntos de bifurcación que diesen lugar a nuevas estructuras (cambios de estado profundos en el discurso y en la práctica pedagógica). En este contexto, una experiencia de in-

novación educativa puede ser expresión de estructuras dinámicas caracterizadas por su complejidad, turbulencia e inestabilidad. A mayor complejidad (cambio profundo de elementos de la estructura educativa tradicional) mayor sensibilidad a las más leves fluctuaciones y mayor predisponibilidad a la ocurrencia de hechos altamente improbables.

Las innovaciones educativas, como estructuras pedagógicas disipativas, tendrían una serie de características como las siguientes:

En primer lugar, una relación con el entorno:

No hay estructura sin entorno. La misma definición de una estructura implica la definición de su entorno. Este es parte consustancial de la estructura¹³¹

En términos de Morin, "el todo está en la parte que está en el todo". La innovación no se puede definir sin definir su entorno y sin aludir a la situación tradicional o convencional que le dio origen. Las innovaciones tienen un contexto cercano (el sistema educativo) y un contexto lejano (el universo de realidad). Entre la estructura de la innovación educativa y su entorno (el sistema educativo) se establecen relaciones de intercambio mediante fluctuaciones que, o bien modifican la estructura del sistema educativo, o bien modifican la estructura de la innovación educativa, pero que en cualquier caso altera las relaciones entre ambos.

En segundo lugar, toda estructura de innovación educativa, en tanto se comporta sistémicamente, se compone de subsistemas que interactúan entre sí para mantener las condiciones que caracterizan el estado del sistema. Las innovaciones pueden ser consideradas como estructuras complejas altamente inestables. Los subsistemas se relacionan unos con otros como estructuras con sus entornos, de manera que entre más simple es un sistema más claras son sus fronteras con el entorno, y entre más complejo, mayor es el grado de indefinición de sus fronteras con el entorno y por tanto mayor es el grado de susceptibilidad a las fluctuaciones del contexto. En ese sentido, la capacidad que adquieran las experiencias de innovación para modificarse a sí mismas en función de los cambios culturales, y de hacerlo a la velocidad con que éstos ocurren en la actualidad, podría evidenciar el carácter más o menos abierto de estos sistemas y el grado de complejidad que manifiesten. Una experiencia de innovación tiene identidad en la medida en que posea capacidad de apertura y no, como pudiera pensarse, cerrándose al influjo del medio. Precisamente,

El nombre estructura disipativa expresa una paradoja central de la visión de Prigogine. La disipación sugiere caos y disolución; la estructura es su opuesto. Las estructuras disipativas son sistemas capaces de mantener su identidad sólo si permanecen continuamente abiertos a los flujos del medio ambiente¹³²

Por otra parte, las relaciones entre un sistema y su entorno son relaciones que mantienen las estructuras en condiciones de equilibrio inestable, es decir, no se trata de relaciones armónicas y equilibradas. La regulación de estas relaciones está dada por las fluctuaciones que se establecen entre ambas. El llamado ciclo límite (o atractor de ciclo límite) se da cuando las fluctuaciones no son tan intensas como para sacar al sistema de su estado de equilibrio inestable, pero tampoco lo conducen hacia un equilibrio total, quedando el sistema impulsado hacia una senda cíclica del espacio de fases. Un buen ejemplo de fluctuaciones en el contexto cercano de las innovaciones lo constituye el hecho de que éstas en un principio se producían en contra de la legislación vigente, luego, las innovaciones pasaron a ser reguladas y estimuladas por la legislación educativa. Como resultado de cambios en la política educativa estatal y en respuesta a demandas más globales, dicha legislación cambió: Ahora es obligatoria la innovación, con lo cual, a la vez que se integra más decididamente la renovación y el cambio a la estructura del sistema educativo, se marginaliza a las experiencias de innovación que quedan sin el amparo de las normas que las protegían de manera expresa (orden y caos). Pero además, abundan los ejemplos de innovaciones que, por hallarse próximas al equilibrio, provocan unas fluctuaciones que resultan cooptadas por el sistema educativo sin que se alcancen a producir nuevos estados. Estas se ubican como un ajuste de ciclo límite, dado que no rompen el equilibrio inestable del sistema educativo, no alteran sustancialmente su estructura, sino que se articulan a éste. Dentro de esta conceptualización recobran su significado los conceptos de “innovación educativa” y “alternativa pedagógica”, discutidos atrás, como conceptos que aluden a las diferencias en la capacidad de producir efectos oscilatorios que lleven al sistema a la turbulencia, a traspasar bordes catastróficos y a crear un nuevo estado.

Así como existen cambios originados por atractores de ciclo límite, también se dan cambios producidos por atractores extraños, es decir, por aquellas condiciones de movimiento que se establecen en una región del espacio de fases, que ejercen una atracción “magnéti-

ca” sobre un sistema y parecen arrastrar el sistema hacia sí. Los atractores extraños pueden provocar efectos oscilatorios en el sistema y en ocasiones producir turbulencias y hasta catástrofes. Un atractor extraño como la aplicación del recurso de tutela para defender los derechos fundamentales de los individuos escolarizados, desencadenó en el sistema educativo tradicional un interesante efecto oscilatorio que alcanzó a provocar turbulencias, al revelar el parámetro autoritario y violador de derechos que caracterizaba a este sistema.

Finalmente, las innovaciones educativas que pretenden alejarse más de las condiciones de equilibrio tienden a dotarse de mayor autonomía, es decir, de mayor capacidad de autoregulación y de autoorganización. Desde luego que la autonomía no puede entenderse, de acuerdo con el pensamiento complejo, sino en estricta relación con la dependencia¹³³, lo que se hace evidente en la relación de las experiencias de cambio educativo innovador con el sistema educativo. Pero la demanda por mayor autonomía, que se expresa en una mayor capacidad para autoregular sus procesos de construcción y para autoorganizarse en función de sus propios cánones, constituye una característica de muchas innovaciones educativas. Esta situación explica la enorme dificultad para entenderlas “desde fuera”, es decir, sin considerar el sentido subjetivo de sus agentes o aplicando sólo criterios estandarizados válidos para el sistema convencional.

Otra importante contribución al tema de las innovaciones desde las teorías del caos y de las complejidades es la de José Vicente Rubio, creador de la creática, una disciplina que provee elementos para la generación de procesos creativos y para el estudio de los efectos del desordenamiento en el desarrollo humano (el término creática evoca el parentesco de esta disciplina con la creatividad, pero afirma su distancia de los enfoques tradicionales, muy formalistas, que han caracterizado a esta temática).

A partir de una serie de experiencias docentes e investigativas, Rubio halló que mediante el desordenamiento de las formas tradicionales de conocer y el desordenamiento de la realidad de la vida cotidiana a través de la introducción de elementos novedosos o de la modificación de los existentes, se podían generar múltiples perspectivas de desarrollo humano¹³⁴. Su obra constituye una sistematización de variadas experiencias de desordenamiento, conceptualizadas a la luz de las complejidades, el caos y la creatividad, pero además es

una “guía” (una verdadera guía anti-manual) para la generación de innovaciones educativas que puedan provocar transformaciones profundas en las estructuras pedagógicas tradicionales y formas más integrales de desarrollo de los jóvenes.

La creática comprende una serie de conceptos fundamentales, que Rubio ha venido desarrollando en el transcurso de los últimos 10 años. Un primer concepto es el de mini-complejidades, que se refiere a la conformación de pequeños grupos de jóvenes o pequeños sistemas (aspectos, propuestas, actividades o proyectos), que

al ser atravesados por fuertes flujos de información y al ser tocados por procesos de desordenamiento se convertirían poco a poco en pequeñas complejidades, (y) allí, en aquellos pequeños laboratorios, se irían concentrando los rasgos del Caos y de la Complejidad, abriéndose a perspectivas creadoras¹³⁵

Otro concepto es el de flujicidad: Como una forma de vencer los condicionamientos que llevan a las personas a actuar canónicamente y a reproducir las formas de organización y de funcionamiento de la sociedad, un abundante flujo de información debe circular entre los miembros de una mini-complejidad, de manera que cada uno de ellos conozca el mayor número de elementos acerca de su acontecer. La flujicidad establece las condiciones para acercar el sistema a la situación de las estructuras disipativas, en las cuales se produce la autoproducción, autoorganización y autoregulación del sistema en condiciones alejadas del equilibrio.

Facilitar los procesos de flujicidad no es aún propiciar el evento creativo pero sí prepara el ambiente, torna más flexible al sistema, rompe o inhibe hegemonías, dispara múltiples fuerzas en diferentes sentidos. La flujicidad induce a un mayor caos, a una mayor complejidad en términos de aumento de información, de comunicación y de interacciones y por tanto se da un incremento en la velocidad de los sucesos y de los procesos. Estas Mini Complejidades se tornan cada vez más abiertas y cada uno de sus elementos establece con sus entornos nuevos flujos que retroactúan sobre el sistema produciendo una descomunal actividad en su interior.¹³⁶

En las experiencias que narra Rubio correspondientes a esta “pedagogía del caos” aplicada con jóvenes, la flujicidad se hace posible por el papel consciente que desempeña el dinamizador de la mini-complejidad. Éste, sin conducir el sistema hacia finalidades pre-determinadas, es decir, sin hacerse grandes expectativas sobre el proce-

so mismo y sin presionar a sus miembros hacia continuidades artificiales, propicia la dinamización del sistema y se muestra más atento a observar los elementos que se constituyan en razones para la continuación del proceso. A esos elementos los llama generadores, los cuales

pueden ser momentos, elementos, espacios, sucesos, instrumentos, personas... en los cuales hay al menos en un instante, una fuerte concentración de energía; o a partir de los cuales se inicia algún tipo de variación o de dinamización. Pueden ser también atractores, nodos de paso, ordenadores iniciales...¹³⁷

Por su parte, los desordenadores son aquellos elementos que se varían de posición, se cambian de lugar, de forma, de modo, se trastocan, se mezclan, etc., con el sólo fin de alentar miradas diferentes sobre lo mismo, y con ello propiciar un cambio en la forma convencional de expresarse la cognición humana. Desde luego, no es conveniente que se determine de antemano qué desordenar, o hacia dónde, o cómo hacerlo, pues todo ello depende de las circunstancias específicas. El potencial creativo del desordenamiento está probado en la historia del arte, de la ciencia y de la tecnología, de suerte que resulta increíble que la mayoría de los educadores lo impugnen, precisamente por parecerles “no educativo” el desorden.

El desordenamiento suele conducir a lo que Rubio denomina configuración: Un nuevo tipo de observación, un punto de vista móvil, una manera distinta de ver, sentir, pensar.

La configuración no es pasiva, representacionista, objetivista ni subjetivista. Es la mirada compleja que es abarcante y abarcada en la mini complejidad y que por tanto transforma y redinamiza tanto a la mini complejidad como a sus elementos¹³⁸

Completan este cuadro conceptual los reguladores y los reordenantes. Los primeros muestran la capacidad de un sistema para su autoorganización y autoregulación y para alcanzar mayores niveles de autonomía. Los segundos son

reordenamientos transitorios, estados de paso impredecibles, ordenes que no se esquematizan sino que al hallar creadoramente otros límites, exploran cada vez mayores posibilidades en una visión de totalidad¹³⁹

El mayor acierto de José Vicente Rubio es, en síntesis, haber encontrado los vasos comunicantes que conectan los nuevos paradigmas, que tanto eco encuentran entre los científicos de la actualidad, y la

práctica pedagógica, tan poco dúctil a los cambios en el pensamiento contemporáneo.

La tensión entre el orden y el desorden, que para la pedagogía tradicional representa un problema, pues todo lo que se escape al "orden" y al control debe ser reconducido o reprimido en aras de un supuesto equilibrio reinante, se revela como una tensión absolutamente productiva, positiva y con un enorme potencial para el desarrollo de la creatividad humana. Decir ahora "esto es un caos" puede significar una alusión a los sistemas dinámicos y a su rica complejidad, y más aún, puede entenderse como una invitación a la transformación de las estructuras caducas.

Se trata sólo de una posibilidad. En tiempos de fuerte conmoción del pensamiento, la diversidad de las posibilidades representa la contribución principal a la búsqueda de nuevos referentes con los que podemos interpelar los nuevos fenómenos de la época. Ningún esfuerzo por aplicar la creatividad puede ser vano. Un nuevo siglo amanece y con él, asoman nuevas e insospechadas manifestaciones de la cultura. La escuela, la forma escuela de la educación, ese reducto cultural del tradicionalismo, deberá sufrir profundas transformaciones para acortarle distancias a los cambios culturales de fin de siglo, y deberá hacerlo a una mayor velocidad para alcanzar siquiera ritmos razonables de contemporaneidad.

EL ORDEN CONTIENE LA CRISIS QUE LO SOCAVA

El papel de la innovación en el sistema escolar



Las innovaciones educativas se inscriben en el sistema educativo de una manera funcional, es decir, desempeñan un papel necesario para la supervivencia y reproducción del sistema, a excepción de aquellas que por su profundidad y cobertura puedan poner en peligro la estabilidad relativa del sistema, caso bastante infrecuente debido a los dispositivos de vigilancia y control que entran a operar ante cualquier intento de introducir transformaciones profundas. La posibilidad de que el sistema educativo se mantenga y se reproduzca radica en que sus constituyentes cambien con relativa frecuencia, dado que el anquilosamiento genera fatiga y pérdida de capacidad de respuesta a las exigencias de la sociedad. El sistema educativo es abierto en la medida en que requiere de constantes adaptaciones de sus estructuras a las condiciones y expectativas del medio en el que se desenvuelve, razón que explica la necesidad que tiene de impulsar innovaciones como parte de su apertura. Pero, como señalé antes, la apertura del sistema educativo implica una cierta disposición para el cierre del sistema, debido a que no puede colocarse en situación de riesgo, por cuanto asume que su responsabilidad fundamental consiste, por una parte, en asegurarle a la sociedad una proporción importante del proceso de socialización de sus miembros más jóvenes, y por otra parte, cumplir con las funciones que se le han asignado relacionadas con (según la perspectiva) la formación de los recursos humanos, la consolidación de la unidad nacional, o la extensión de los beneficios de la cultura a todos los sectores sociales, etc. La dinámica de la relación entre la reproducción y el cambio del sistema educativo se comporta como un sistema complejo

en el cual el orden y el desorden participan de una tensión que, por su equilibrio inestable, constituye una unidad (la unidad de lo diverso).

Es interesante la relación entre las experiencias concretas de innovación y el sistema escolar. La escuela tradicional produce innovaciones, las cuales por tanto son un producto escolar, pero las innovaciones producen la escuela porque ella misma no puede existir sin las innovaciones, en ese sentido la escuela es producto de la innovación y del cambio, así como éste es producto de la tradición. En este punto se evidencia la fecundidad de la teoría del caos al encontrar la dinámica entre el orden y el desorden como característica de las relaciones entre las innovaciones y el sistema escolar, del cual hacen parte. Esa dinámica implica un movimiento pendular entre el orden y el desorden de la escuela, que no obstante no se traduce en posiciones básicas de equilibrio desde las cuales se pudiesen generar procesos de cambio provisoriamente desestabilizadores que provocasen el retorno de las estructuras escolares a sus condiciones iniciales. Entender la escuela como sistema abierto implica aceptar que las leyes que rigen el sistema educativo no son de equilibrio sino de desequilibrio, de "dinamismo estabilizado" (Morin). En este sentido, la estabilidad de la escuela no depende de su encerramiento en las repeticiones de rígidas estructuras, sino de su apertura hacia cambios revitalizadores que le aseguren un tránsito confiable hacia la actualización y el mejoramiento. Por ello, la inteligibilidad de una innovación como sistema debe encontrarse no solamente en el sistema mismo, sino también en su relación con el entorno, y esa relación no es de simple dependencia, sino que es constitutiva del sistema. La realidad de la experiencia innovadora debe encontrarse tanto en el vínculo como en la distinción entre el sistema y el ambiente (el sistema educativo).

Lógicamente, el sistema no puede ser comprendido más que incluyendo en sí al ambiente, que es a la vez íntimo y extraño y es parte de sí mismo siendo, al mismo tiempo, exterior¹⁴⁰.

Las relaciones que establecen las experiencias de innovación con el sistema educativo son de complementariedad y de antagonismo, simultáneamente.

«El orden contiene la crisis que lo socava»¹⁴¹. Aplicado este principio al campo del cambio educativo, podríamos decir que el sistema educativo contiene las innovaciones, es decir, que en un sentido las tiene dentro de sí y en otro sentido las reprime; por tanto las promueve y las niega, pero en todo caso las incorpora. ¿Acaso la emergencia de nuevas expe-

riencias de innovación como efecto de la obligatoriedad impuesta por la Ley General de Educación y sus normas reglamentarias no constituye un buen ejemplo de promoción-represión del cambio educativo, al establecer la autonomía escolar y señalarle al mismo tiempo límites muy precisos para su ejercicio? De la misma manera, al considerar todo Proyecto Educativo Institucional (PEI) como una innovación educativa se elimina la especificidad de este concepto y se crea una interesante paradoja: Cuando todo es innovador, la innovación desaparece al volverse invisible en un océano de visibilidades. Pero además, si todas las innovaciones se ejecutan de acuerdo con el formato PEI, se produce una homogenización contraria por principio al concepto mismo de novedad. El desorden conduce de nuevo al orden, o el orden se las arregla para conducir cuidadosamente al desorden hacia su seno.

Esta dialéctica entre lo tradicional y lo innovador en educación puede comprenderse mejor si se analiza el papel de la tradición en la generación o aceptación de lo novedoso. La innovación niega la tradición, pero de alguna manera la integra, así como la tradición incorpora la innovación. Balandier¹⁴², distinguió tres modalidades del tradicionalismo, que ayudan a explicar tanto las renuencias al cambio innovador cuanto la forma como éste puede ser cooptado por el sistema tradicional.

El tradicionalismo fundamental tiende a mantener los valores, los modelos, las prácticas sociales y culturales más arraigadas (...). El tradicionalismo formal, que no excluye al anterior, utiliza formas conservadas cuyo contenido ha sido modificado; establece una continuidad de las apariencias, pero sirve a objetivos nuevos; acompaña al movimiento manteniendo una relación con el pasado. El pseudo-tradicionalismo corresponde a una tradición reformada, interviene durante los períodos en los que el movimiento se acelera y genera grandes conmociones; permite dar sentido a lo nuevo, a lo inesperado, al cambio, y domesticarlos imponiéndoles un aspecto conocido y tranquilizador. Arma la interpretación, postula una continuidad, expresa un orden que nace de un desorden.

La tradición por tanto admite la innovación y hasta puede promoverla, a condición de mantenerla dentro de ciertos límites. Un ejemplo de cómo se puede clamar por innovaciones que no rompan el vínculo con el pasado, es el de Nerva Bordas de Rojas, para quien no es factible la creación desde la nada, sino desde un suelo que la funde y le provea su sustancia:

Concebimos la innovación educativa como el movimiento intrínseco del que se vale todo núcleo cultural para revitalizarse, crecer y alcanzar el despliegue máximo de su interioridad¹⁴³

Casi como una denuncia del “trasplante inconsulto” en que parece haber consistido la adopción de innovaciones en América Latina, esta autora considera que la innovación no debe desentenderse de un pasado, de una identidad, no debe considerarse un hecho abstracto, pues podría caer fácilmente en la moda, la superficialidad y, lo que es más grave, **producir daños estructurales insalvables en el sujeto respectivo¹⁴⁴**

Resulta sin duda una exageración considerar que una innovación educativa pueda producir daños irreparables en una persona, pues a mi juicio ninguna innovación, por radical que sea, puede causar más daño que el que produce “naturalmente” la pedagogía tradicional. Pero, más que eso, esta afirmación representa un buen ejemplo de cómo la tradición deviene elemento sacrosanto desde el cual se valora la innovación sólo como renovación de lo existente y por tanto como un reconocimiento de lo que hay de perdurable en la tradición. Las rupturas serían lesivas por principio, dado que se propone

un punto de partida que ligue el hecho innovador con el núcleo cultural de un pueblo; la educación integra ese proceso cultural que se perfecciona reconociéndose¹⁴⁵

Si bien concepciones como la anterior pueden reflejar el tradicionalismo desde el cual se da cabida a la innovación, lo cierto es que existen vasos comunicantes entre un sistema en equilibrio inestable con tendencia al mantenimiento y la reproducción del orden y otro con tendencia a la generación de desordenamientos, en ocasiones irreversibles. Esta comunicación entre la tradición y la innovación se expresa como una tensión que puede llevar a puntos críticos. Como se sabe, el orden nunca pudo controlar el advenimiento del desorden, entre otras cosas porque el propio orden es un concepto que incluye la generación del caos. La crisis es, por tanto, inexorable. «El orden contiene la crisis que lo socava». De manera que muchas innovaciones educativas seguirán movilizándose por caminos no trazados, tomando rumbos no previstos, llegando a metas no fijadas.

Por otra parte, una idea que puede resultar útil para el análisis del papel de la innovación en el sistema educativo es la de viabilidad. En el campo de la biología los organismos son viables si se las ingenian para sobrevivir a pesar de las constricciones que el medio les impone a su vida y a su reproducción. Glasersfeld aplicó este concepto al campo del

conocimiento sugiriendo que para ser viable, todo nuevo pensamiento debe adaptarse al esquema previo de estructuras conceptuales de un modo que no provoque contradicciones. Si las hay, o cambia ese nuevo pensamiento o deberán cambiar las viejas estructuras¹⁴⁶.

La viabilidad de las innovaciones educativas se podría entender como su capacidad para manejar adecuadamente las relaciones con el entorno que las determina, entorno que al mismo tiempo está determinado por los cambios que se producen en su interior. Para que una innovación sea viable, debe adaptarse al medio en el que se introduce de manera de no provocar en él una reacción en contra que sea de tal magnitud que lleve a la eliminación de la innovación. Tal adaptación deberá entenderse en el sentido de que la estructura en la que se instala la innovación tendrá que cambiar o la innovación misma deberá modificarse.

Las experiencias concretas de innovación le imprimen al sistema educativo un movimiento en espiral que pone en contacto lo nuevo y lo viejo, lo tradicional y lo moderno, lo moderno y lo postmoderno, en una dinámica de cambio permanente. Al decir de Inés Aguerrondo, son las innovaciones

las que dotan de movimiento a la espiral de la historia. Es gracias a que ésta o la otra innovación concreta existe o ha existido, que es posible hoy otra más transformadora que sin aquél antecedente, exitoso o fallido, no sería viable

Y agrega:

Son, por ello, las experiencias innovadoras específicas las que, al desequilibrar la "rutina" del sistema educativo e introducir elementos conflictivos, van corriendo permanentemente el límite de lo posible¹⁴⁷

Pero, ¿Qué significa el hecho de que las innovaciones puedan "correr el límite de lo posible"? Acudiendo nuevamente a metáforas espaciales, en una suerte de geometría de la innovación observamos una imaginaria línea de equilibrio trazada en el centro del sistema educativo, de manera que las experiencias concretas de innovación educativa quedan ubicadas en la parte correspondiente al cambio, dado que la otra parte corresponde al terreno de la tradición. Pero si la tradición toda se desplaza, por ejemplo como efecto de una reforma educativa, corriendo la línea de equilibrio hacia el cambio, es decir, admitiendo que el cambio hace parte de alguna manera de la tradición, entonces a las innovaciones les quedan dos opciones: Por un lado, permanecer inalteradas, sin permitirse modificaciones como consecuencia del desplazamiento de la línea

de equilibrio, y en este caso pueden quedar incluidas dentro de la parte de la tradición y convertirse en un elemento convencional más. Pero por otro lado, si quieren mantenerse del lado de los cambios, deberán innovar la propia innovación de manera que sus procesos no se parezcan a lo que ahora resulta convencional, una vez que fue desplazado el eje. Se podría abundar en ejemplos de como un elemento considerado innovador en un momento dado, en su proceso de diseminación y adopción por la mayoría de los componentes del sistema, va perdiendo su carácter de novedad y empieza a traspasar el umbral que lo conduce a lo convencional. Las prácticas pedagógicas excepcionales pasan a convertirse en prácticas canónicas, es decir, pasan a amoldarse a las normas y costumbres como resultado de la expansión y rutinización de la innovación y por tanto se desnaturalizan en lo que tienen de novedoso y se articulan al engranaje convencional. Pero también queda la otra posibilidad: pueden profundizar su carácter de excepcionalidad desplazándose a sí mismas hacia aquellas regiones del espacio de fases del sistema que las coloca como atractores extraños que mantienen abierta la probabilidad de ir corriendo permanentemente el límite de lo posible.

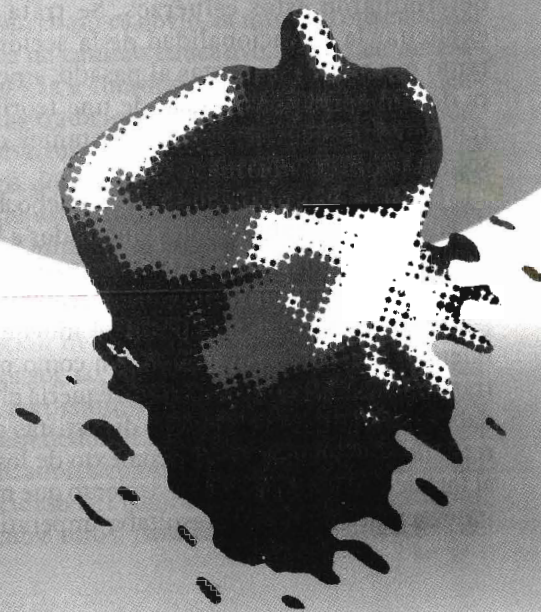
Finalmente, sería interesante explorar la posibilidad de emplear el concepto de inconmensurabilidad para enriquecer el análisis del papel de las innovaciones educativas. En muchas instituciones de innovación los padres y madres de familia comparten las formas nuevas pero en última instancia pretenden que los resultados en sus hijos o hijas sean comparables con los de los alumnos y alumnas de otras instituciones de tipo tradicional. Es decir, están de acuerdo con la innovación, pero sin embargo no están dispuestos a admitir que sus hijos "se atrasen" en los conocimientos que se supone deben adquirir, de acuerdo con cierto nivel de expectativas sociales que se tienen frente a la escuela. El problema aquí consiste en que se le concede a estas instituciones un aval para la innovación, pero no para exceder ciertos límites impuestos por las exigencias canónicas ("lo que todo buen muchacho debe saber") o por los condicionamientos estatales ("propender por la unidad nacional"¹⁴⁸). Estas presiones muchas veces terminan constriñendo el proceso innovador sólo a aspectos de forma (metodología, didáctica, organización escolar), pero sin tocar a fondo los contenidos de la formación, sobre los cuales se ejerce una vigilancia y un control que amarran la creatividad y la encauzan hacia cierto orden preestablecido.

El concepto de inconmensurabilidad surge en las discusiones sobre el desarrollo de la ciencia. A Kuhn¹⁴⁹ se le debe este concepto definido

como la imposibilidad de comparar entre sí con criterios racionales a dos paradigmas que han sido separados por una revolución científica. También Feyerabend¹⁵⁰ defiende la inconmensurabilidad de las teorías rivales cuando éstas no comparten ningún enunciado observable (por ejemplo, el materialismo y el dualismo cuerpo-alma). En defensa de la singularidad de las experiencias de innovación educativa y de la especificidad de sus búsquedas, el concepto de inconmensurabilidad podría aplicarse en este campo para propender por una mayor autonomía de tales esfuerzos, lo cual supone la necesidad de avanzar hacia el quiebre del esquema de las expectativas sociales y de las exigencias estatales. Dado que algunas de estas experiencias se rigen por intencionalidades y presupuestos propios y decididamente contrarios a lo convencional, y que, por tanto, sus equipamientos metodológicos y didácticos y sus estructuras organizativas probablemente difieran sustancialmente del modelo educativo que pretenden superar, de la misma manera sus resultados no tienen porqué ser comparables con los obtenidos por dicho modelo, así como la evaluación de su impacto no tiene porqué regirse por los mismos estándares. Algunas innovaciones, especialmente las que con mayor osadía emprenden la construcción de nuevas alternativas en educación, debieran poderse inscribir en el interior del sistema educativo amparadas por el principio de inconmensurabilidad, especialmente en una época como la actual, caracterizada por la desterritorialización de la cultura y de las identidades, el descentramiento del conocimiento escolar y del lenguaje del texto impreso y por la emergencia de un pensamiento multisituado, todo lo cual cuestiona profundamente la legitimidad de las presiones que el pseudotradicionalismo y la ideología oficial-estatal (así sea ella “concertada” con alguna parte de la sociedad civil) le hacen a las innovaciones.

EL INNOVADOR CONSENTIDO

**Intencionalidad y sentido
en las Innovaciones educativas**



En mi propio proceso de elaboración teórica acerca del tema de las innovaciones educativas se pueden observar los cambios en el enfoque, producto de la asimilación de las transformaciones en los paradigmas predominantes. En principio, la perspectiva desde la cual abordé la conceptualización de las innovaciones educativas y, como consecuencia de una determinada definición conceptual, la forma como traté la temática de las tipologías, se podrían explicar por el contexto histórico y el clima intelectual que determinaron estos esfuerzos. Se trata también de una forma de explicitar la intencionalidad de la acción de producción teórica, no tanto por rendirle cuentas al pasado, sino más bien como una manera de mostrar la plasticidad de una teoría que se renueva, y se debe renovar, de acuerdo con los constantes cambios en el pensamiento sobre la educación y la sociedad.

En Colombia durante la década del ochenta se desarrolló por parte de educadores e intelectuales vinculados a la educación un movimiento por la transformación de las viejas prácticas pedagógicas, que pretendía articularse al conjunto de los nuevos movimientos sociales que se gestaron por aquél entonces. Se trataba del movimiento pedagógico, un movimiento que algunos caracterizaron como perteneciente al orden de las transformaciones culturales que requería el país y que por tanto desbordaba las visiones escasamente didactistas con que otros enfocaban los retos del momento. Es en el contexto de los aportes que pretendí hacer al fortalecimiento de este movimiento que me interesé por el tema de las innovaciones, dado que resultaba imperativo demarcar límites y esta-

blecer con claridad las diferencias entre las distintas experiencias de cambio educativo, en función de su contribución a la consolidación y desarrollo del movimiento. Por esta razón también participé en la elaboración del concepto de Proyecto Pedagógico Alternativo, el cual identificaba

el horizonte político-cultural en el que se inscriben los esfuerzos por desarrollar pedagogías radicales, es decir, por tematizar la pedagogía como relación de hegemonía y conferirle un sentido propio fundado en la interacción consensual como tipicidad de la nueva relación pedagógica¹⁵¹

Influído por el pensamiento de Antonio Gramsci y por los aportes que ya desde entonces hacía al conocimiento de los cambios culturales Néstor García Canclini, propuse el concepto de *alternativa pedagógica* como un concepto que se diferenciaba de, y se oponía al concepto de *innovación educativa* destacando como fundamento de la diferenciación el asunto de la intencionalidad con la que los gestores emprenden los cambios. El interés por la modernización o la actualización de alguno de los componentes del sistema educativo estaría determinando la caracterización de una experiencia de cambio como innovación, en tanto que el interés por la transformación, por la ruptura con los fundamentos tradicionales del sistema estaría determinando el carácter alternativo del cambio.

La transformación en los paradigmas y la llamada crisis de los metarrelatos, si bien modifican, como es obvio, la mirada convencional que se traía sobre los procesos de cambio educativo, no tienen necesariamente que implicar la renuncia a cuestionamientos que siguen siendo válidos acerca de las formas tradicionales de impartir la educación, ni a los anhelos de que el desarrollo de pedagogías radicales ofrezca mejores respuestas a los retos del porvenir. En este sentido tanto las motivaciones como muchos de los postulados del movimiento pedagógico mantienen su vigencia, aunque el nuevo contexto cultural y sociopolítico sea en una importante medida diferente del de la década anterior, lo cual desde luego obliga a reformulaciones tanto de forma como de fondo. La movilización de los sentidos que distintos actores sociales le dan a su hacer pedagógico, continúa siendo una posibilidad que se hace viable al tenor de los distintos procesos de cambio educativo que bien podrían articularse alrededor de lo que ya una vez se llamó “un movimiento plural de los educadores colombianos”. La emergencia del Estado como agente más decidido del cambio educativo, por ejemplo, introduce un nuevo factor, entre otros, para la reconceptualización de

dicho movimiento, en el marco, además, de los nuevos referentes teóricos y políticos.

La anterior reflexión la hago sólo con el propósito de ubicar el contexto en el que surgió mi tematización de las innovaciones educativas y la forma como los cambios en el clima cultural impelen los cambios en dicho tema. En este punto me interesa destacar la importancia de la intencionalidad del cambio como elemento clave en la distinción entre los tipos de innovaciones.

La intencionalidad es uno de los componentes básicos de la acción. Adoptar un enfoque interpretativo para la comprensión de las innovaciones educativas –en sí mismas como experiencias singulares de cambio educativo– y del papel que ellas desempeñan en el movimiento global del sistema educativo, supone considerar de manera fundamental las intenciones que manifiestan los innovadores para proponer y adelantar el cambio innovador.

La interpretación del sentido de las innovaciones pasa necesariamente por la identificación del sentido que ellas tiene para sus agentes. Recordemos que para Max Weber¹⁵² una acción es una conducta humana que posee un sentido subjetivo, y que, por tanto, una acción social es aquella en donde el sentido mentado por el sujeto está referido a la conducta de otros. Esta clásica definición de la acción es discutida por Alfred Schütz¹⁵³, para quien

toda acción es una actividad espontánea orientada hacia el futuro. Esta orientación hacia el futuro no es de ninguna manera peculiar a la conducta. Es, por el contrario, una propiedad de todos los procesos constituyentes primarios, sea que surjan de la actividad espontánea o no. Cada uno de tales procesos contiene dentro de sí mismo intencionalidades de vivencia que están dirigidas hacia el futuro¹⁵⁴

Es importante esta precisión, dado que una acción social de cambio educativo innovador se define por el proyecto educativo o pedagógico que encarna, es decir, por su referencia a un futuro deseado. Melich refiriéndose a la diferencia que establece Schütz entre acción, acto y conducta, señala que

La "acción" se caracteriza, frente al "acto" y la "conducta", por estar ligada al "proyecto". La "acción" es inseparable del "proyecto preconcebido", mientras que el "acto" es la "acción cumplida". (...) Shütz explica también la diferencia entre "acto", "acción" y "conducta" a partir del tiempo. El "ek-stasis" propio de la acción es el futuro, mientras que la conducta y el acto carecen de esta dimensión.¹⁵⁵

El concepto de "proyecto", en este contexto teórico, está referido a la anticipación del futuro y resulta de gran utilidad para el estudio de la intencionalidad del cambio innovador en educación.

El proyecto de una acción se realiza, en principio, independientemente de toda acción real. Todo proyecto de acción es más bien una fantasía de la acción, es decir, una fantasía de la actividad espontánea, pero no la actividad misma. Es un cuadro previo de carácter intuitivo que puede incluir la creencia o no, y si la incluye, puede tratarse de una creencia positiva o negativa, o dotada de cualquier grado de certeza¹⁵⁶

La consideración de la intencionalidad del cambio o, más precisamente, la ubicación del cambio innovador como constituyendo un proyecto con evidentes connotaciones políticas respecto del tipo de educación y de pedagogía que se considera más viable de acuerdo con los intereses o las expectativas del innovador, representa un elemento indispensable en la determinación del carácter de una innovación y en la diferenciación de los tipos de innovaciones. De hecho, para Schütz

(...) una acción carece de significado como tal si se la separa del proyecto que la define¹⁵⁷

García¹⁵⁸, siguiendo a Weber, aclara que para el estudio de la acción social no es suficiente el sentido subjetivo mentado por el actor, sino que es preciso la comprensión del sentido pretendido por el agente (la intención), situado tal sentido en el complejo contexto de significado práctico en que se desarrolla (*intencionalidad y contexto*). El objeto de conocimiento es entonces el complejo-de-significado de la acción, es decir, el marco de sentido de la acción tal como es vivido por los sujetos.

Desde esta perspectiva metodológica cualitativa, el estudio de las innovaciones educativas debe consistir en el análisis del sentido de la acción social de cambio educativo, lo cual supone tener en cuenta tanto la intencionalidad y el contexto de la misma como el trasfondo sobre el cual se desenvuelve la intencionalidad del innovador. Para acceder a la comprensión del sentido de la acción de cambio se requiere ubicar la intencionalidad (o configuración individual del sentido¹⁵⁹) y el juego-de-lenguaje (o configuración pública del sentido), en un marco de sentido producido y reproducido por la práctica social. El interesante trabajo de Fernando García¹⁶⁰, nos ilustra sobre las tres manifestaciones del trasfondo de la intencionalidad que crean los marcos de sentido de la acción: *identidad, habitus y encarnación*.

En la *identidad* confluyen los procesos que generan las capacidades prácticas y simbólicas que van conformando al agente social, procesos que son de naturaleza narrativa, más que lógica o categórica. Los fines y valores que el agente persigue y dan sentido a sus acciones están sostenidos por una forma de vida, la cual constituye su identidad, la que a su vez se desenvuelve en un marco público de orientación y valoración. El proceso de individuación y caracterización que supone la identidad tiene un ámbito social y otro personal, que están estrechamente interconectados. La identidad social o colectiva (pertenencia a un grupo, a una nación, a una etnia, etc.) es fundamental en la producción de marcos de sentido: lo que tiene sentido hacer, lo que debe ser hecho. La auto-identidad, que posee como elementos característicos la corporeización de placeres, genes y códigos, la reflexividad y la narratividad (la contigüidad del pasado-presente-futuro en una narrativa particular), conlleva elegir entre diferentes narraciones posibles y por ello es un ordenamiento y un posicionamiento moral y político, que lleva a que la vida personal tenga más o menos sentido. En síntesis,

la conformación de la identidad aparece así como un proceso constructivo, narrativo y político, realizado mediante la interpretación reflexiva que el agente hace de su propia biografía y con la que viene a sostener marcos generales de sentido¹⁶¹

El *habitus* (concepto que se debe a Pierre Bourdieu¹⁶²), es decir, la regularidad que adquiere la vida cotidiana (la repetición de lo mismo), es la evidencia del carácter rutinizado de la vida social y del hecho de que las rutinas, las costumbres, las actividades habituales, incluso las acciones compulsivas y las adicciones forman un tejido diverso sobre el que descansa la coherencia práctica de los sistemas vitales y simbólicos. El *habitus* es un sistema de estructuras cognitivas y motivacionales (esquemas de percepción, pensamiento y acción), producidas históricamente a través de condicionamientos asociados a unas condiciones particulares de la existencia, que se incorporan en cada organismo como disposiciones duraderas y que generan y estructuran las prácticas y las representaciones individuales y colectivas. La relación entre el campo social —o *habitat*— (el sistema de posiciones sociales y el juego de fuerzas o relaciones de poder entre estas posiciones) y el *habitus*, condicionado por aquél, contribuye a constituir el espacio social como un ámbito cargado de sentido y valor donde merece la pena intervenir.

El hecho de que el campo (el hábitat) ha producido mis esquemas perceptuales, de pensamiento y de acción, hace que cuando actúo sobre él me parezca evidente y significativo¹⁶³

El *habitus* contribuye a configurar el trasfondo de la intencionalidad en su carácter de estructura disposicional que dota de sentido a las acciones y las ubica en un marco de representación determinado.

Por otra parte, una condición de la existencia del *habitus* es su corporeización, o sea la inscripción de las disposiciones y los esquemas de movimiento y percepción en el cuerpo mismo de los agentes. Es la *encarnación* como proceso de consolidación y funcionamiento del *habitus*.

Mientras el *hábitus* es la encarnación disposicional (en un cuerpo) de la acción social, el campo o espacio social es su encarnación posicional (en una institución)¹⁶⁴.

Para García, de las tres manifestaciones del trasfondo de la intencionalidad, la encarnación, esto es, el proceso histórico-cultural de configuración de nuestra corporalidad dinámica, receptiva y práctica, es la que debe servir de punto primero y último de referencia para la comprensión del sentido de las acciones. Ello debido a que a este autor le parece que este elemento se corresponde más con algunos rasgos sobresalientes del momento (fin de la modernidad, ruptura de límites o fronteras, globalización), dado que permite entender los procesos de elaboración del conocimiento, del significado, de la información como procesos de construcción práctica y colectiva, y además porque permite establecer una ruptura de la dicotomía naturaleza (carne)-cultura (sentido).

Las implicaciones que tiene la anterior presentación de las manifestaciones del trasfondo de la intencionalidad para el estudio de las innovaciones educativas, son de enorme trascendencia. Debido al hecho de que estas manifestaciones son omnipresentes en un espacio-tiempo social, las metáforas que dividen y separan lo profundo de lo superficial, la base de la estructura, el fundamento de lo fundamentado se rompen y ahora se entiende que la configuración de los marcos de sentido puede ser vista desde distintos niveles de análisis y vivencia. De manera especial, lo planteado acerca de la intencionalidad y su trasfondo se convierte en elemento clave para discutir la relación entre el “decir” y el “hacer” de los agentes innovadores, cuestión que merece una atención especial.

DEL DICHO AL HECHO HAY POCO TRECHO

**Del decir y el hacer
en las innovaciones**



En un texto anterior¹⁶⁵, en referencia al desarrollo de las innovaciones educativas, destacué el hecho de que numerosos innovadores dejaban entrever en la narración de su experiencia la distancia entre lo que dicen, es decir entre la forma como la experiencia ha sido pensada de antemano (o diseñada) o la forma como es representada en su mente, y lo que hacen, o sea la innovación *de facto*; y luego también mostré las diferencias, en ocasiones muy grandes, que suelen existir entre “la imagen” que un observador externo tiene de una innovación (la representación que se hace de ella a partir de las narraciones escuchadas, de los documentos leídos o de su propio imaginario respecto de lo que considera idealmente como innovación) y el impacto que le produce la observación de “la realidad” de la innovación en curso. Los resultados de la investigación sobre una muestra representativa de experiencias de innovación mostraron lo que llamé una “permanente tensión entre lo que se desea hacer y lo que se hace o entre lo que se dice y lo que se hace”, pues al escuchar las narraciones de las experiencias

Encontramos que hay una tendencia a exponer los elementos positivos, los logros de la experiencia, o los fundamentos teóricos que la sustentan, sin muchas precisiones sobre la forma compleja como en la realidad operan¹⁶⁶

Lo que en su momento identifiqué como una “falta de consistencia característica de muchas innovaciones educativas”, rápidamente lo justifiqué por la contundencia de los datos empíricos: Cuando un determinado atributo se presenta en la casi totalidad de los casos

con los que se manifiesta un determinado objeto, dicho rasgo deja de tener un carácter excepcional y más bien pasa a convertirse en una característica propia del objeto. En este caso, en lugar de registrar las diferencias entre el decir y el hacer como un “defecto”, “problema” u “obstáculo” de la innovación, pasamos a considerarlas “rasgo característico del proceso innovador”. Pese a haber identificado el interesante asunto de la relación entre lo objetivo y lo subjetivo en la interpretación de las innovaciones, no desarrollé este aspecto, y eso es lo que me propongo hacer a continuación.

La herencia positivista en las ciencias sociales nos ha llevado a desconfiar de lo que la gente *dice*, porque se le concede mayor validez a lo que la gente *hace* como criterio de verdad. La realidad que se encuentra “por fuera” de los sujetos se constituye en el objeto de conocimiento para los positivistas (“considerar los hechos sociales como cosas”, reza la primera de las reglas del método sociológico de Durkheim). En el campo de la psicología y de sus aplicaciones en la educación, el conductismo reiteró siempre el postulado de que son los datos “objetivamente observables y medibles” los que en definitiva cuentan, así sea necesario en algunos casos consultar a los sujetos para, a través de sus versiones, más o menos erradas o ilusorias, pero haciéndolas pasar por el filtro de los datos, esos sí objetivos, dar cuenta de la realidad. Ernst Von Glasersfeld se refirió al daño ocasionado por el conductismo a la educación, que para nuestro medio es un daño de consecuencias históricas incalculables, dada la producción por parte de las instituciones formadoras de docentes de varias generaciones de educadores conductistas que aún hoy, pese al ambiente de reforma que se respira, mantienen y reproducen, no tanto sus postulados, que pocos defienden, cuanto sus prácticas:

Por cerca de medio siglo los conductistas han trabajado duro para acabar con las nociones “mentalistas” tales como significado, representación y pensamiento. Ya es asunto histórico evaluar qué tanto daño produjo esta insensata moda. Hasta donde la educación está comprometida, el daño fue muy grande. Dado que el conductismo aún no se ha extinguido completamente, el daño continúa y se lleva a cabo de muchas maneras. Un factor común a toda clase de conductismo es el supuesto de que todo lo que importa (quizás, también todo lo que existe) corresponde a estímulos y respuestas observables. Este supuesto ha sido espantosamente eficiente en destruir la distinción entre *entrenamiento* y *educación*.¹⁶⁷

En nuestra tradición escolar, así como en la judicial, se desconfiaba de lo que la gente dice, pues “cualquier cosa que diga puede ser usada en su contra”; nuestra cultura política se caracteriza, con razón, por la poca credibilidad que tiene la palabra del político tradicional; y en investigación el decir de la gente se suele tener en cuenta sólo como “indicador” de lo que ocurre “realmente”. Bruner profundizó en este aspecto:

(...) juzgamos lo que la gente dice sobre sí misma y sobre su mundo, o sobre los demás y sus mundos respectivos, en función casi exclusivamente de si predice o proporciona una explicación verificable de lo que *hace, ha hecho o hará* (...) La acusación de que “lo que la gente dice no es necesariamente lo que hace” lleva consigo una curiosa implicación. Esta es que lo que la gente *hace* es más importante, más “real”, que lo que *dice*, o que esto último sólo es importante por lo que pueda revelarnos sobre lo primero¹⁶⁸

En contra del objetivismo se revelan la mayor parte de las corrientes del pensamiento social contemporáneo y en particular las distintas versiones del constructivismo. La ontología realista del positivismo elevó a la categoría de verdad absoluta la creencia de que existe una realidad objetiva que funciona independientemente de los intereses del observador, y que un investigador puede descubrir y encontrar en ella las leyes que la rigen. El propósito mismo de la actividad científica estaría dado por su función básica de predecir y controlar el comportamiento futuro de los fenómenos que estudia. La dualidad sujeto-objeto se erige entonces, dentro de este paradigma, en condición necesaria para la investigación, por cuanto es preciso impedir que las consideraciones axiológicas de los sujetos afecten la descripción, explicación, predicción y control de la realidad objetiva. El estudio de las innovaciones educativas, en este marco teórico, debería consistir en dar cuenta de estas experiencias “tal como realmente funcionan”, o “tal como ellas son realmente”¹⁶⁹

Frente a la eliminación positivista del sujeto, otros horizontes teóricos han pretendido la emergencia del sujeto, el rescate de la subjetividad como factor central en los procesos de conocimiento. En la ciencia no positivista, el sujeto renace para colocarse en un sitio destacado, pero acaso, en algunas versiones, trascendentalizado. En general, el paradigma constructivista no concibe una realidad, sino realidades múltiples y socialmente construidas. Su ontología relativista sugiere que las construcciones son ideadas por los sujetos

a medida que ellos intentan darle sentido a sus experiencias, las cuales se desenvuelven en un marco social de sentido. Lo que se pone en duda por parte de este paradigma es la existencia misma de una realidad objetiva y por tanto la posibilidad de que ella esté regida por leyes naturales: las imputaciones de causa-efecto no serían más que eso: imputaciones mentales¹⁷⁰

Edgar Morin llama la atención sobre la trascendentalización del sujeto por parte de algunas corrientes de pensamiento. Ni el objetivismo ni el subjetivismo serían buenos consejeros desde la perspectiva del pensamiento complejo. Es precisamente la superación del dualismo sujeto-objeto la verdadera alternativa frente a ésta disyunción clásica.

A la eliminación positivista del sujeto le corresponde, desde el polo opuesto, la eliminación metafísica del objeto, el mundo objetivo se disuelve en el sujeto que piensa. (...) Luego, efectivamente, la dualidad del objeto y del sujeto se plantea en términos de disyunción, de repulsión, de anulación recíproca. El encuentro entre sujeto y objeto anula siempre a uno de los dos términos: o bien el sujeto se vuelve “ruido”, falta de sentido, o bien es el objeto, en última instancia el mundo, el que se vuelve “ruido”¹⁷¹

No todos los constructivismos son necesariamente subjetivistas. Por cierto, la mayoría de sus defensores abogan por una adecuada síntesis entre el mundo objetivo y su construcción por parte del sujeto, y difícilmente se encuentra quien quiera “negar la realidad”. Pero existen algunas diferencias de enfoque, por ejemplo, entre Glasersfeld y Morin a este respecto.

Para Glasersfeld,

Como el obispo Berkeley, no sé lo que podría significar “existir”, salvo que se refiera simplemente a las cosas que uno percibe.

Importa recordar esto cuando los críticos dicen que el constructivismo niega la realidad. No la niega: lo único que hace es sostener que uno no puede conocer una realidad independiente. El constructivismo no formula declaraciones ontológicas. No nos dice cómo *es* el mundo, sólo nos sugiere una manera de pensarlo y nos suministra un análisis de las operaciones que generan una realidad a partir de la experiencia.

Probablemente la mejor manera de caracterizarlo sea decir que es el primer intento serio de separar la epistemología de la ontología. En la historia de nuestras ideas, la epistemología (el estudio de lo que

sabemos y de cómo llegamos a saberlo) siempre ha estado ligada a la noción de que el conocimiento debe ser la representación de un mundo ontológico externo. El constructivismo procura prescindir de dicha idea. Excluye esa condición y afirma, en cambio, que el conocimiento sólo tiene que ser viable, adecuarse a nuestros propósitos. Tiene que cumplir una función. Por ejemplo, tiene que encajar en el mundo tal como lo vemos, y no en el mundo tal como debería *ser*.¹⁷² Edgar Morin prefiere definirse a sí mismo como “co-constructivista” para destacar de mejor manera su opción:

Debo decir que yo, personalmente, soy un co-constructivista, es decir que pienso que construimos la percepción del mundo pero con una considerable ayuda de su parte. Lo que no significa que se pueda eludir el *status* del conocimiento como “traducción” y “reconstrucción”. (...) Cuando el desarrollo de las ciencias físicas parecía indicar que el observador quedaba eliminado para siempre, son justamente esas ciencias las que lo reintroducen. (...) Niels Bohr y los partidarios de la Escuela de Copenhague pensaban que lo que conocemos no es el mundo en sí, es el mundo con nuestro conocimiento. No podemos separar el mundo que conocemos de las estructuras de nuestro conocimiento. Hay una adherencia inseparable entre nuestro espíritu y el mundo.¹⁷³

Es finalmente la idea de la necesidad de superar los dualismos (epistemología- ontología, sujeto-objeto), la que identifica las dos perspectivas. Ello concuerda con el postulado general del paradigma de la complejidad, que reclama la superación y la integración tanto de los antagonismos como de los reduccionismos. El sujeto y el objeto están en un mutuo relacionamiento, de manera que, como dice Morin, (...) el mundo está en el interior de nuestro espíritu, el cual está en el interior del mundo. En ese proceso, sujeto y objeto son constitutivos el uno del otro.¹⁷⁴

Tal reciprocidad, no obstante, no se da desde una visión unificadora y armoniosa. Lo que en última instancia determina la relación compleja entre el objeto y el sujeto en los procesos de conocimiento es un principio la incertidumbre generalizada. En nuestro caso, incertidumbre y apertura epistemológica representan entonces claves importantes para el conocimiento (la interpretación) de las innovaciones educativas. Como ocurre con cualquier otro objeto de conocimiento, también aquí el intérprete de las experiencias de cambio innovador en educación (sea éste el propio innovador, un renuente

al cambio, un adoptante del mismo, un observador externo más o menos desprevenido, o un investigador especializado), da cuenta de esta porción de realidad mediante el lenguaje, o en otros términos, elabora una narración particular, y con ello pone en juego la relación compleja entre “lo que dice” y “lo que hace” (u observa, o estudia, o vivencia).

Nuevamente la relación entre el observador y lo observado, o entre el actor y la acción, puesta en clave de complejidad, pero concediéndole al sujeto la centralidad que le corresponde, en todo caso, al interior de este nuevo paradigma (una centralidad que no tiene porqué significar exclusión del objeto, ni tiene porqué reforzar la disyunción sujeto-objeto).

Dado que las innovaciones educativas se dan a conocer a través de lo que se dice de ellas, es obvio que tomar en consideración “el decir” de los sujetos resulta imperativo.

Para Jerome Bruner, esto constituye un postulado de la psicología y, por extensión, de las ciencias sociales en general:

Una psicología sensible a la cultura (especialmente si otorga un papel fundamental a la psicología popular como factor mediador) está y debe estar basada no sólo en lo que *hace* la gente, sino también en lo que *dicen* que hacen, y en lo que *dicen* que los llevó a hacer lo que hicieron. También se ocupa de lo que la gente *dice* que han hecho los otros y por qué. Y, por encima de todo, se ocupa de cómo *dice* la gente que es su mundo.¹⁷⁵

El aporte de Bruner es particularmente útil al propósito de comprender nuestro objeto de conocimiento. Se trata de negociar y renegociar el significado de la acción de cambio innovador en educación mediante la interpretación argumentativa o narrativa de la acción propia o de la de otros. Y ello no es independiente de los problemas que surgen al momento de tomar en consideración “lo que se dice” de la experiencia innovadora. Desde luego, hay que considerar la intencionalidad (con todo su trasfondo) de la acción, y su contexto. Pero lo que se dice es inseparable de quien lo dice, aunque esto último resulta relativo, si se cuestiona el carácter individual del sujeto y se lo concibe en su complejidad como ser social, portador de una cultura. Para Bruner,

La participación del hombre en la cultura y la realización de sus potencialidades mentales a través de la cultura hacen que sea imposible construir la psicología humana basándonos sólo en el individuo.¹⁷⁶

Morin, desde su perspectiva de la complejidad, analiza a fondo el interesante problema de la relación entre el sujeto individual y la cultura que encarna:

(...) cuando hablo, al mismo tiempo que yo hablamos "nosotros"; nosotros, la comunidad cálida de la que formamos parte. Pero no hay solamente el "nosotros"; en el "yo hablo" también está el "se habla". Se habla, algo anónimo, algo que es la colectividad fría. En cada "yo" humano hay algo del "nosotros" y del "se". Pues el yo no es puro y no está solo ni es único. Si no existiera el se, el yo no podría hablar.

(...) Y luego, por supuesto, está el ello que habla. (...) Cada vez que "yo" hablo, "se" habla y "ello" habla, lo que lleva a algunos a pensar que el "yo" no existe. El pensamiento unidimensional sólo ve el "se" y anula el "yo". Por el contrario, los que no ven más que el "yo" anulan el "se" y el "ello", mientras que la concepción compleja del sujeto nos permite enlazar indisolublemente el "yo" al "nosotros", al "se" y al "ello". Pero aquí se presenta el principio de incertidumbre, porque nunca sé exactamente en qué momento soy yo quien habla, si no soy yo hablado, y si no hay algo que habla por mí, más fuerte que yo, en el momento en que yo creo hablar.¹⁷⁷

El principio de incertidumbre en el decir *de* las innovaciones (o *sobre* ellas) significa que en la construcción de su significado interviene tanto la intencionalidad del actor (y su trasfondo), como la acción misma, como los sentidos de los intérpretes, en un complejo juego de negociación del significado, que no es sino un juego de lenguaje. El hecho de constituir la experiencia de cambio un hecho eminentemente cultural, hace que su significado sea público y compartido, en el sentido de que es el resultado de la negociación pública de las diferencias de significado e interpretación. En la configuración individual del sentido, el intentar captar la intencionalidad de la acción a través del sentido mentado por los actores supone no sólo evidenciar los conceptos implicados en la acción, sino también las creencias, los deseos, las intenciones y los compromisos, es decir aquellas dimensiones no estrictamente racionales de la acción, las cuales están en gran medida determinadas por las manifestaciones del trasfondo de la intencionalidad (identidad, *habitus* y encarnación). Dado que toda acción está referida al proyecto, las distancias entre, por ejemplo, la innovación como proyecto y la innovación como reali-

dad, resultan ahora perfectamente explicables y comprensibles. Shütz nos aclara que

(...) toda anticipación de una acción futura es muy vaga e indeterminada en comparación con la cosa real cuando ésta finalmente ocurre, y esto es cierto tanto respecto de la acción racional como de cualquier otra.¹⁷⁸

Con lo cual, de nuevo, aparece la incertidumbre como característica del proceso de innovar en educación.

NOTAS

- 1 MORIN, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, Barcelona, 1996, p. 43.
- 2 *Ibíd.* p. 44.
- 3 CORREA URIBE, Santiago. "Educación de calidad, escuela y currículo". En Revista educación y pedagogía No. 12 y 13, Vol. 6, Universidad de Antioquia, Medellín, 1995.
- 4 GARCIA CANCLINI, Néstor. Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1990, p. 23.
- 5 GEERTZ, Clifford. La interpretación de las culturas. Gedisa, Barcelona, 1997 (1973).
- 6 WUTHNOW, Robert. "Introducción" del libro Análisis cultural. La obra de Peter Berger, Mary Douglas, Michel Foucault y Jürgen Habermas. Paidós, Buenos Aires, 1988.
- 7 GEERTZ, Clifford. La interpretación de las culturas. Obra citada, p. 24.
- 8 LYOTARD, J.F. Peregrinaciones. Cátedra, Madrid, 1992, p. 19.
- 9 MUÑOZ, Germán; MARÍN, Martha. "Las Culturas Juveniles Urbanas". En ¿Qué significa tener 15 años en Bogotá?, Compensar, Santafé de Bogotá, 1997.
- 10 MUÑOZ, Germán. "La mutación como alma de la investigación". En Revista Nómadas No. 4, Universidad Central, Santafé de Bogotá, 1996.
- 11 PEREA, Carlos Mario. Juventud y esfera pública. Ponencia presentada en el Seminario Internacional ¿Qué sabemos de los jóvenes? Estado del Arte de la Investigación sobre juventud. Santafé de Bogotá, septiembre de 1996.
- 12 MUÑOZ, Germán. . "La mutación como alma de la investigación". Obra citada, p.20.
- 13 PEREA, Carlos Mario. Juventud y esfera pública. Obra citada.
- 14 *Ibíd.*

- 15 *Ibíd.*
- 16 PARRA SANDOVAL, Rodrigo. "El tiempo mestizo: Escuela y modernidad en Colombia". En *Alumnos y Maestros. Escuela y modernidad en Colombia*. Fundación FES-Fundación Restrepo Barco-Colciencias-Idep-Tercer Mundo Editores, Santafé de Bogotá, 1996.
- 17 *Ibíd.*, p. 252-253.
- 18 GARCIA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Obra citada.
- 19 MUÑOZ, Germán; MARÍN, Martha. "Las Culturas Juveniles Urbanas". En *¿Qué significa tener 15 años en Bogotá?* Obra citada, p. 87.
- 20 PEREZ GÓMEZ, Angel I. "La cultura escolar en la sociedad posmoderna". En *Revista Cuadernos de Pedagogía No 225*, Barcelona, 1994
- 21 Lyotard, J. F. *La condición posmoderna*. Madrid, Cátedra, 1984.
- 22 JAMESON. *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona, Paidós, 1991, citado por COLOM, Antoni, MÉLICH, Joan-Carles. *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Paidós, Barcelona, 1994.
- 23 COLOM, Antoni, MÉLICH, Joan-Carles. *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Paidós, Barcelona, 1994, p. 50.
- 24 *Ibíd.*, p.53.
- 25 LIPOVETZKY, La era del vacío. Barcelona, Anagrama, 1990.
- 26 MARTIN BARBERO, Jesús. "Comunicación: El descentramiento de la modernidad". En *Revista Ensayo & Error*, No. 1, Santafé de Bogotá, Noviembre de 1996.
- 27 LIPOVETZKY. *La era del vacío*. Obra citada, p. 12.
- 28 PEREZ GÓMEZ, Angel I. "La cultura escolar en la sociedad posmoderna". En *Revista Cuadernos de Pedagogía No 225*, obra citada, p. 83.
- 29 PEREA, Carlos Mario. *Juventud y esfera pública*. Obra citada.
- 30 MUÑOZ, Germán. "La mutación como alma de la investigación". Obra citada.
- 31 VALENZUELA ARCE, José Manuel. *Identidades juveniles en México*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional *¿Qué sabemos de los jóvenes? Estado del Arte de la Investigación sobre juventud*. Santafé de Bogotá, septiembre de 1996.
- 32 GARCIA CANCLINI, Néstor. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México, Grijalbo, 1995, p. 30-31.
- 33 MARTIN BARBERO, Jesús. "Comunicación: El descentramiento de la modernidad". Obra citada, p. 139.
- 34 GARCIA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Obra citada, p. 25.
- 35 PEARCE, W. Barnett. "Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: El pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad". En *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Paidós, Barcelona, 1994.
- 36 Un ejemplo ya clásico en Colombia, que recibió toda clase de críticas en su momento, es el de la Renovación Curricular de la década del ochenta

- que, mediante artificios de la argumentación, mezcló los métodos activos de la Escuela Nueva con el diseño instruccional y la tecnología educativa.
- 37 ORTÍZ, Renato. "Modernidade e cultura". En *Mundialização e cultura*. Brasiliense, Sao Paulo, 1994.
- 38 MARTIN BARBERO, Jesús. "Comunicación: El descentramiento de la modernidad". En *Revista Ensayo & Error*, No. 1, Santafé de Bogotá, Noviembre de 1996, p.130.
- 39 *Ibíd.*, p. 132-133.
- 40 Para Rodrigo Parra Sandoval (*El tiempo mestizo: Escuela y modernidad en Colombia*. Obra citada, p. 229-230), la modernización del país ha consistido en la urbanización de su economía y de su estructura demográfica, la industrialización y el nacimiento del proletariado industrial y las extensas zonas marginales de las ciudades, el nacimiento de clases medias urbanas y la expansión de la escolaridad, la presencia de la ciencia y la tecnología, la planificación como forma de domesticar el futuro, el advenimiento de una forma de vida urbana, la internacionalización de la economía y de las maneras de ver la vida, la difusión de los medios masivos de comunicación y la popularización de los sistemas electrónicos de computación.
- 41 ALVAREZ GALLEGO, Alejandro. ... Y la escuela se hizo necesaria. En *busca del sentido actual de la escuela*. Magisterio, Santafé de Bogotá, 1995.
- 42 FINKIELKRAUT. *La derrota del pensamiento*. Anagrama, Barcelona, 1987. Citado por COLOM, Antoni, MÉLICH, Joan-Carles. *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Obra citada, p.59.
- 43 *Ibíd.*
- 44 MARTIN BARBERO, Jesús. "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación". En *Revista Nómadas No. 5*, Universidad Central, Santafé de Bogotá, 1996.
- 45 *Ibíd.*, p.12.
- 46 *Ibíd.*
- 47 BRUNNER, José Joaquín. "¿Fin o metamorfosis de la escuela?". En *Revista Nómadas No. 5*, Universidad Central, Santafé de Bogotá, 1996, p. 32.
- 48 MARTIN BARBERO, Jesús. "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación". Obra citada, p.13.
- 49 PARRA SANDOVAL, Rodrigo. "El tiempo mestizo: Escuela y modernidad en Colombia". En *Alumnos y Maestros. Escuela y modernidad en Colombia*. Obra citada, p. 244.
- 50 *Ibíd.*
- 51 VASCO, Carlos Eduardo. "El sentido de la educación secundaria". En *Cuadernos de Reflexión Educativa No. 13*, CEPECS, Santafé de Bogotá, 1994.
- 52 *Ibíd.*, p. 9.
- 53 *Ibíd.*, p. 10.
- 54 MUÑOZ, Germán. "El sujeto de la educación". En *Revista Nómadas No. 5*, Universidad Central, Santafé de Bogotá, 1996, pp. 73-81.

- 55 VASCO, Carlos Eduardo. El sentido de la educación secundaria. Obra citada.
- 56 OLARTE, Sandra; GARCÍA, John; HUERTAS, Armando; RODRÍGUEZ, Juan. "Ponencia presentada en el XII Seminario Nacional de Educación y Sociedad: El sentido de la educación secundaria, 1994". En Cuadernos de Reflexión Educativa No. 13, CEPECS, Santafé de Bogotá, 1994.
- 57 Revista Qué hacer No. 91. DESCO, Noviembre de 1994, citado por QUIROZ, María Teresa. Jóvenes peruanos: Educación y cultura, expectativas y proyectos. Ponencia presentada en el Seminario Internacional ¿Qué sabemos de los jóvenes? Estado del Arte de la Investigación sobre juventud. Santafé de Bogotá, septiembre de 1996.
- 58 BRUNNER, José Joaquín. "¿Fin o metamorfosis de la escuela?". En Revista Nómadas No. 5, Obra citada, p. 34.
- 59 TOFFLER, Alvin. La empresa flexible. Barcelona, Plaza y Janés, 1985. El "shock" del futuro. Barcelona, Plaza y Janés, 1990. La tercera ola. Barcelona, Plaza y Janés, 1990. El cambio del poder. Barcelona, Plaza y Janés, 1991.
- 60 MEJÍA, Marco Raúl. Educación y escuela en el fin de siglo. CINEP, Santafé de Bogotá, 1995, p. 55.
- 61 PEREZ GOMEZ, Angel. "La cultura escolar en la sociedad posmoderna". Obra citada.
- 62 TELLO, Neila; GARZA, Carlos. Jóvenes y educación. Ponencia presentada en el Seminario Internacional ¿Qué sabemos de los jóvenes? Estado del Arte de la Investigación sobre juventud. Santafé de Bogotá, septiembre de 1996.
- 63 ROJAS RODRIGUEZ, Ricardo. Educación democrática. La educación del futuro. Ediciones IPAG, Santafé de Bogotá, 1976, p. 14.
- 64 ROJAS RODRIGUEZ, Ricardo. Doctrina Pedagógica, Editorial Minerva, s.f. Pág. 90.
- 65 ROJAS RODRIGUEZ, Ricardo. ¡Por sí mismo! ¡La nueva manera de estudiar! Pensar para crear: Guías de procesos de construcción del conocimiento. Ediciones IPAG, Santafé de Bogotá, 1994, p.17.
- 66 AGUILAR SOTO, Juan Francisco. "Las innovaciones educativas en Colombia: Obstáculos en su desarrollo". En Innovaciones educativas: abriendo caminos. Ministerio de Educación Nacional - Universidad Javeriana - CEPECS - COLCIENCIAS. Santafé de Bogotá. 1994.
- 67 Las referencias de estudiantes y profesores del IPAG son extraídas de la transcripción de entrevistas realizadas durante el trabajo de campo adelantado a mediados de 1997.
- 68 ROJAS RODRÍGUEZ, Ricardo. El Fenómeno Cultural. Tomado de "invitación a pensar", volumen III, Ediciones IPAG, Santafé de Bogotá, 1996.
- 69 *Ibíd.*, p.24
- 70 *Ibíd.*
- 71 Citado por MOLINA, Adela. Construcción de una Concepción Pedagógica. Documento Fotocopiado, s.f., p. 10.
- 72 *Ibíd.*, p. 7.

- 73 ESCUELA PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL. Una institución de innovación e investigación en la pedagogía, en la enseñanza y en el aprendizaje. Semblanza y proyecciones a corto plazo. Santafé de Bogotá, diciembre de 1994.
- 74 SEGURA, Dino. Participación, compromiso y pertinencia. Ponencia presentada al Primer Congreso Pedagógico Nacional, Santafé de Bogotá, 1987.
- 75 LAKATOS. I. La metodología de los programas de investigación científica. Alianza, Madrid, 1983.
- 76 RESTREPO, Bernardo y otros. La innovación en educación. Identificación, documentación y caracterización de seis casos en Antioquia. Copiyepes, Medellín, 1985.
- 77 MUÑOZ, María Luisa; MENDOZA DE PÁEZ, Irma. "Aproximación conceptual sobre innovación educativa". En Oferta de innovaciones educativas en la educación básica primaria. MEN, Santafé de Bogotá, 1991.
- 78 RESTREPO; VARGAS DE AVELLA y otros. Materiales educativos e innovaciones. SECAB, Santafé de Bogotá, 1994.
- 79 RESTREPO, M.; CARDONA DE JIMENEZ, L; SINISTERRA, E.; JARAMILLO, A. Desde la otra orilla. Itinerario de una innovación. Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, Santafé de Bogotá, 1994.
- 80 AGUILAR, J. F.; MARTINEZ, T.; MENDOZA DE PAEZ, I. Innovaciones en evaluación en secundaria. Ministerio de Educación Nacional - Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, documento fotocopiado, 1994.
- 81 PARRA, R.; CASTAÑEDA, E.; CAMARGO, M. ; TEDESCO, J. Innovación escolar y cambio social. Fundación FES-COLCIENCIAS. Santafé de Bogotá, 1997.
- 82 RESTREPO, M.; CARDONA DE JIMENEZ, L; SINISTERRA, E.; JARAMILLO, A. Desde la otra orilla. Itinerario de una innovación. Obra citada, p. 71.
- 83 CARR, W.; KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Editorial Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- 84 GUBA & LINCOLN. "El paradigma constructivista". En GUBA & LINCOLN, GLASSERSFELD Y NUSBAUM. Constructivismo. El paradigma, el aprendizaje, la enseñanza y el cambio conceptual. Universidad Santiago de Cali, 1994.
- 85 KUHN, T. S. La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1971.
- 86 GARCIA GUADILLA, Carmen. Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socioeducativa. Tropykos, Caracas, 1987.
- 87 Adicionado por mí (JFAS)
- 88 BRUNER, Jerome. "El lenguaje de la educación". En Realidad mental y mundos posibles. Gedisa, Barcelona, 1994, p. 128.
- 89 GUBA & LINCOLN. Obra citada.
- 90 MORIN, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. Obra citada, p.108.

- 91 Ver: GARCIA GUADILLA, Carmen. . Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación sociopedagógica. Obra citada, y GRACIARENA, Jorge. Poder y clases sociales en el desarrollo de América Latina. Paidós, Buenos Aires, 1967
- 92 Obra citada.
- 93 GIROUX, Henry. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En Revista Colombiana de Educación No. 17, CIUP, Bogotá, 1986.
- 94 Ver: AGUILAR, J. F.; MARTINEZ, T.; MENDOZA DE PAEZ, I. Innovaciones en evaluación en secundaria. Obra citada. Aquí sigo de cerca, con algunas variaciones y actualizaciones, el capítulo primero.
- 95 HAVELOCK, R.; HUBERMAN, A. Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo. Oficina Internacional de Educación, UNESCO, Ginebra, 1980.
- 96 VARGAS DE AVELLA, Martha. "Materiales educativos e innovaciones en el marco del Programa Materiales Educativos y Calidad de la Educación Básica". En Materiales educativos e innovaciones. SECAB, Santafé de Bogotá, 1994.
- 97 MORRISH, Ivor. Cambio e innovación en la enseñanza. Rei-Andes, Bogotá, 1988.
- 98 MORENO SANTACOLOMA, María del Carmen. Innovaciones pedagógicas. Una propuesta de evaluación crítica. Cooperativa Editorial Magisterio, Santafé de Bogotá, 1994.
- 99 HABERMAS, Jürgen. Conocimiento e interés. Taurus, Buenos Aires, 1990.
- 100 GONZALEZ, María Teresa; ESCUDERO, Juan Manuel. Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo. Humanitas, Barcelona, 1987.
- 101 KEMMIS, Stephen. El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Morata, Madrid, 1988.
- 102 HOUSE, Ernest. "Tres perspectivas de la Innovación Educativa: Tecnológica, Política y Cultural". En Revista Educación No. 286, Madrid, 1988.
- 103 KUHN, T. La estructura de las revoluciones científicas. Obra citada.
- 104 Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello.
- 105 CAMARGO, Marina; CASTAÑEDA, Elsa. "Revisión de literatura sobre innovaciones educativas en Colombia". En PARRA, Rodrigo; CASTAÑEDA, Elsa; CAMARGO, Marina; TEDESCO, Jaun Carlos. Innovación escolar y cambio social. Obra citada.
- 106 *Ibíd.*, p. 47.
- 107 AGUERRONDO, Inés. "Innovaciones y calidad de la educación". En Revista latinoamericana de innovaciones educativas, Año III, No. 4, Buenos Aires, enero de 1991,
- 108 LEMKE, Donald. Nuevos pasos hacia un currículo flexible. OREALC, UNESCO, 1986.
- 109 CHAVEZ, Ceneyra. A propósito de la innovación en la investigación educativa. Ponencia presentada en el Encuentro de Innovaciones Educativas, Cali, 1991.

- 110 AGUILAR SOTO, Juan Francisco. La transformación de la escuela en Colombia. De las innovaciones educativas a las alternativas pedagógicas. Obra citada.
- 111 Citado por GAJARDO, Marcela. Enseñanza básica en las escuelas rurales. Experiencias innovadoras. UNESCO, Santiago de Chile, 1988.
- 112 MORIN, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. Obra citada, p. 89.
- 113 MORIN, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. Obra citada, p.92.
- 114 FRIED SCHNITMAN, Dora. "Ciencia, cultura y subjetividad", introducción del libro Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Paidós, Barcelona, 1994, p. 20.
- 115 BRIGGS, John; PEAT, David. Espejo y reflejo: del caos al orden. Gedisa, Barcelona, 1994, p. 23.
- 116 *Ibíd.*, p.24.
- 117 *Ibíd.*, p.28-29.
- 118 FRIED SCHNITMAN, Dora. "Ciencia, cultura y subjetividad", obra citada, p. 21.
- 119 PRIGOGINE, Ilya. "¿El fin de la ciencia?". En Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Obra citada, p. 45 y 54.
- 120 BALANDIER, Georges. El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento. Gedisa, Barcelona, 1994.
- 121 PRIGOGINE, Ilya. "¿El fin de la ciencia?", Obra citada.
- 122 GALLEGO, Rómulo; PEREZ, Royman. La enseñanza de las ciencias experimentales. El constructivismo del caos. Magisterio, Santafé de Bogotá, 1997.
- 123 BALANDIER, Georges. El desorden. Obra citada, p.10.
- 124 PARRA, Jaime. Inspiración. Asuntos íntimos sobre creación y creadores. Magisterio, Santafé de Bogotá, 1996, p. 36.
- 125 MORIN, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. Obra citada, p. 32.
- 126 PULIDO, Orlando. "Las culturas juveniles: Un campo de análisis cultural. Elementos teóricos para su estudio". En Revista Universitas Humanística No. 42, Pontificia Universidad Javeriana, Santafé de Bogotá, 1995, pp. 27-34.
- 127 Ver: -RUBIO, José vicente. Creativa. Una nueva concepción de creatividad a partir del caos y el desordenamiento para generar procesos autónomos de desarrollo humano. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE-UPN, Santafé de Bogotá, 1995.
- RUBIO, José Vicente. Creatividad. Una nueva concepción para una nueva época. Documento multicopiado, Santafé de Bogotá, 1994.
- RUBIO, José Vicente. Pedagogía por proyectos: Una mirada creativa del currículo desde el caos. Documento multicopiado, Santafé de Bogotá, 1994.
- 128 BRIGGS, John; PEAT, David. Espejo y reflejo: del caos al orden. Obra citada, p. 32.

- 129 DIAZ, Mario. El campo intelectual de la educación en Colombia. Universidad del Valle, Cali, 1993, p. 13.
- 130 PRIGOGINE, Ilya. "¿El fin de la ciencia?", Obra citada, p. 47-48 y "¿Tan sólo una ilusión? Una exploración del orden al caos. Tusquets, Barcelona, 1988, p. 189.
- 131 PULIDO, Orlando. "Las culturas juveniles: Un campo de análisis cultural. Elementos teóricos para su estudio". Obra citada, p. 30.
- 132 BRIGGS, John; PEAT, David. Espejo y reflejo: del caos al orden. Obra citada, p.139.
- 133 "(La) autonomía se nutre de dependencia; dependemos de una educación, de un lenguaje, de una cultura, de una sociedad, dependemos, por cierto, de un cerebro, él mismo producto de un programa genético, y dependemos también de nuestros genes": Morin, E. Introducción al pensamiento complejo, Obra citada, p. 97-98.
- 134 RUBIO, José Vicente. Creática. Centro de Investigación Nuevos Paradigmas, Santafé de Bogotá, s.f.
- 135 *Ibíd.*, p.2.
- 136 *Ibíd.*, p. 5.
- 137 *Ibíd.*, p. 9.
- 138 *Ibíd.*, p.17.
- 139 *Ibíd.*, p.19.
- 140 MORIN, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. Obra citada, p. 45.
- 141 "Un orden convencional, ya sea religioso, moderno o posmoderno, contiene su inversión, negación, violación o destrucción posibles". DUPUY, Jean-Pierre. "En torno a la autodestrucción de las convenciones". En WATZLAWICK; KRIEG (compiladores). El ojo del observador. Gedisa, Barcelona, 1994, p. 90.
- 142 BALANDIER, Georges. El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento. Gedisa, Barcelona, 1994, p. 37
- 143 BORDAS DE ROJAS, Nerva. "Innovación educativa y cultura". En Revista latinoamericana de innovaciones educativas, Año III, No. 4, Buenos Aires, enero de 1991, p. 11.
- 144 *Ibid.*, p.17.
- 145 *Ibíd.*, p.14.
- 146 GLASERSFELD, Ernst Von. "La construcción del conocimiento". En Nuevos Paradigmas: Cultura y Subjetividad. Obra citada, p. 121.
- 147 AGUERRONDO, Inés. "Innovaciones y calidad de la educación". En Revista latinoamericana de innovaciones educativas, Año III, No. 4, Buenos Aires, enero de 1991, p. 24.
- 148 MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Resolución 2343 de 1996 que establece los indicadores de logros curriculares para la educación formal.
- 149 KUHN. Estructura de las revoluciones científicas. Obra citada.
- 150 FEYERABEND, P. Contra el método. Tecno, Madrid, 1981.

- 151 AGUILAR SOTO, Juan francisco. La transformación de la escuela en Colombia. De las innovaciones educativas a las alternativas pedagógicas. Cuadernos de reflexión Educativa No. 10, CEPECS, Bogotá, 1991, p. 59.
- 152 WEBER, Max. Economía y sociedad, F.C.E., México, 1983.
- 153 SCHÜTZ, Alfred. La construcción significativa del mundo social. Paidós, Barcelona, 1993, p.87.
- 154 *Ibíd.*, p. 87.
- 155 MELICH, Joan-Carles. "Alfred Shütz: Una fenomenología de la intersubjetividad en el mundo de la vida cotidiana", en La construcción significativa del mundo social, obra citada.
- 156 SHÜTZ, obra citada, p. 89.
- 157 *Ibíd.*, p. 92
- 158 GARCIA SELGAS, Fernando. "Análisis del sentido de la acción: el trasfondo de la intencionalidad", en Métodos y técnicas cualitativas en ciencias sociales, Editorial Síntesis, Madrid, 1995, pp. 493-527.
- 159 *Ibíd.*, p. 497.
- 160 *Ibíd.*
- 161 *Ibíd.*, p.505.
- 162 BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. "An invitation to reflexive sociology", Chicago, 1992, citado por GARCIA SELGAS, obra citada.
- 163 GARCIA SELGAS, obra citada, p. 507.
- 164 *Ibíd.*, p.509
- 165 AGUILAR SOTO, Juan Francisco. "Obstáculos en el desarrollo de las innovaciones educativas". En Innovaciones educativas: Abriendo caminos. Ministerio de Educación Nacional-Universidad Javeriana-CEPECS-COLCIENCIAS. JAVEGRAF, Santafé de Bogotá, 1994.
- 166 *Ibíd.*, p.27.
- 167 GLASERSFELD, Erns Von. "El aprendizaje desde el constructivismo". En Guba & Lincoln y otros. Constructivismo. El paradigma, el aprendizaje, la enseñanza y el cambio conceptual. Universidad Santiago de Cali, 1994, p. 69-70.
- 168 BRUNER, Jerome. Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Alianza Editorial, Madrid, 1991, p.32.
- 169 Ver GUBA & LINCOLN, GLASSERSFELD Y NUSBAUM. Constructivismo. El paradigma, el aprendizaje, la enseñanza y el cambio conceptual. Universidad Santiago de Cali, 1994.
- 170 GUBA & LINCOLN. "El paradigma constructivista". En GUBA y otros, obra citada, p. 20.
- 171 MORIN, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, Barcelona, 1966, p. 66.
- 172 GLASERSFELD, Erns Von. "La construcción del conocimiento". En SCHNITMAN, Dora Fried (compiladora) Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Paidós, Barcelona, 1994, p. 127-128.
- 173 MORIN, Edgar. "Epistemología de la complejidad". En Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Obra citada, p. 431-432.

- 174 MORIN, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. Obra citada, p.69.
- 175 BRUNER, Jerome. Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Obra citada, p. 31.
- 176 BRUNER, ibíd. P.28.
- 177 MORIN, Edgar. "La noción de sujeto". En Nuevos paradigmas. Cultura y subjetividad. Obra citada, p.83.
- 178 SCHÜTZ, Alfred. La construcción significativa del mundo social. Obra citada, p. 89.

COLECCIÓN INVESTIGACIONES

DE VIAJES VIAJEROS Y LABERINTOS
Innovaciones Educativas y Culturas Contemporáneas

ISBN 958-96340-0-1

© 1998 Fundación CEPECS
© 1998 IDEP

Instituto de Investigación en Innovaciones Educativas - INNOVE
Fundación CEPECS
Calle 27A No.36-24 Teléfonos 244 02 70 - 269 61 52
Fax 269 57 00 A. A. 19362
cepecs@latino.net.co

Diseño y composición electrónica: Carlos Cepeda Ríos
Pre-prensa: Xpress
Impresión: ARFO Ltda.

Santafé de Bogotá D. C., Colombia.

DE VIAJES, VIAJEROS Y LABERINTOS

Innovaciones Educativas
y Culturas Contemporáneas

Para estar preparados para leer las páginas de este libro debemos saber que está escrito por una persona que ha venido haciendo una larga exploración por el mundo de las innovaciones, y que encuentra que todos los cambios en la Escuela son demasiado escolares; la pedagogía parece atrapada en temas como el currículo, el aprendizaje, la didáctica.

Al buscar salidas a este bloqueo epistemológico que impide reales transformaciones en la educación, el autor halla claves fundamentales en los cambios culturales contemporáneos y en particular en las culturas juveniles; es decir, si no vemos la Escuela desde el orden cultural es poco lo que podemos hacer para transformarla.

