

EL DESAFÍO DE REINVENTAR LA ESCUELA HOY

Barón Montaña, Mónica Rocío ¹

*Discutir sobre la escuela. Una cuestión vencida y agotada... Tal vez no.
Tal vez una cuestión pública, una cuestión de bien común.*

(Masschelein & Simons, 2014)

RESUMEN

Inspirada en el área temática “Diseño y gestión de entornos educativos y culturales, impulsores de la creatividad y la innovación” en el marco del 2º Congreso Virtual Iberoamericano de Educación para la Innovación (EDU_INNOVA_2017), se presenta este artículo de reflexión con el fin de ampliar el debate en torno a la escuela y cómo estamos llamados a reinventarla. Los abordajes giran en torno a una dinámica escolar en particular: la metodología del trabajo por proyectos, y a la propia escuela que como institución continúa siendo un espacio privilegiado de formación y reflexión y, del mismo modo, un espacio que busca generar respuestas a los problemas que la sociedad actual afronta, así como a las inquietudes, búsquedas y subjetividades de las nuevas generaciones. En este sentido y partiendo de nuestro compromiso institucional de educar integrando las diversas perspectivas que conforman el complejo binomio educación – tiempos actuales, no se pueden desconocer las diversas demandas que desde algunas políticas públicas colombianas se presentan para la escuela y cómo ésta responde proponiendo diferentes estrategias que además pretenden atender a las necesidades de los contextos actuales. Entre los múltiples caminos posibles para ampliar y fortalecer estas discusiones, este artículo busca problematizar la relación entre algunos aspectos estipulados en los planes de desarrollo propuestos en el ámbito de mi interés, el escenario educativo colombiano, específicamente en el contexto educativo de la ciudad de Bogotá, y algunas estrategias propuestas por la escuela de hoy. Es justamente en este marco donde surge esta propuesta, resultado de la confluencia de indagaciones de orden teórica y empírica vivenciadas en dos contextos; por un lado, en el contexto de la investigación en curso titulada “Método de projetos’ apropriações e questões na contemporaneidade”, como trabajo inscrito al grupo de estudios e investigaciones sobre Diferença, Desigualdade e Educação Escolar da Juventude de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro; y, por otro lado, a partir de las reflexiones producto de la propia experiencia. Se aborda entonces en un primer momento un debate sobre los tiempos actuales como escenario caracterizado por transformaciones que permean otros modos de comprender la relación de la escuela con el mundo, dialogando con autores como Jan Masschelein y Marten Simons que nos invitan a pensar esta institución hoy en términos de reinventar la escuela. Posteriormente, se presenta un abordaje general sobre la actual política pública educativa en Colombia y su relación con la llamada escuela contemporánea en el contexto de la ciudad de Bogotá.

Palabras claves: escuela, contemporaneidad, método de proyectos, políticas públicas

¹ Doctoranda del Programa de Pos-graduación en Educación de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro (Brasil) en la línea de investigación Infancia, Juventud y Educación. Investigadora adjunta del grupo Diferencia, Desigualdad y Educación Escolar de la Juventud. Becaria del Programa Estudiante – Convenio de Post-graduación – PEC-PG, de la CAPES- Brasil. E-mail: mkron@hotmail.com

THE CHALLENGE OF REINVENTING THE SCHOOL TODAY

ABSTRACT

This paper is a reflection article, inspired by the thematic area "Design and management of educational and cultural environments, drivers of creativity and innovation" developed during the 2nd Ibero-American Virtual Congress on Education for Innovation (EDU_INNOVA_2017), in order to broaden the debate about the school and how we are called to reinvent it. The approaches are related to a school dynamics in particular, the methodology of projects and the school as a privileged space for training and reflection and, in the same way, a space that seeks to generate answers to the problems that current society faces, as well as to the restlessness, searches and subjectivities of the new generations. In this way and starting from our institutional commitment to educate integrating the diverse perspectives that make up the complex binomial education - current times, we cannot ignore the diversity of demands that some Colombian public policies present to the school and how it responds by proposing different strategies that they also aim to meet the needs of current contexts. Among the multiple possible ways to expand and strengthen these discussions, this article seeks to problematize the relationship between some aspects stipulated in the proposed development plans in the area of my interest: the Colombian educational scenario and specifically the educational context of the city of Bogotá, and some strategies proposed by today's school. It is precisely in this framework that this proposal arises as a result of theoretical and empirical inquiries experienced in two contexts. On the one hand, in the context of ongoing research entitled "Projeto method 'apropriações e questões na contemporaneidade", work attached to the group of studies and research on Diferença, Desigualdade e Educação Escolar da Juventude of the University of the State of Rio de Janeiro; and on the other hand, from the reflections product of the own experience. First, there is a debate on current times as a scenario characterized by transformations that permeate other ways of understanding the relationship of the school with the world, dialoguing with authors such as Jan Masschelein and Marten Simons that invite us to think about school today and how reinvent it. Subsequently, a general approach is presented on the current public educational policy in Colombia and its relationship with the so-called contemporary school in the context of the city of Bogotá, opting in this analysis for the theoretical approach of the policy cycle, formulated by Stephen Ball and collaborators.

Keywords: school, contemporaneity, project methodology, public policies

1. Introducción

Narra una conocida anécdota que al despertar en la actualidad una persona que había sido congelada a mediados del siglo XIX, su sorpresa fue total. Se asombró con los nuevos medios de transporte que veía, se sorprendió con los rascacielos y enormes construcciones, no consiguió entender los computadores. Y así, después de tantos sobresaltos, uno aún mayor lo esperaba: entró en una escuela y la sorpresa fue ver que allí, nada había cambiado. La cuestión que surge al imaginar esta escena es ¿cuántos de nosotros, sea en nuestro rol de estudiantes, profesores o padres de familia, nos hemos visto evocados, en algún momento, frente a esta misma sorpresa?

Iniciar estas líneas con esa breve narración permite algunas reflexiones que pueden ser leídas como una compilación de provocaciones suscitadas en torno al contexto educativo. Lo que aquí se propone es un ejercicio que permite colocar en la superficie discusiones que no se presentan como novedosas, ni tienen la pretensión de ser resueltas, pero que se mantienen vigentes cuando estamos instigados a pensar en la relación *escuela-tiempos actuales*.

No es de hoy que en búsqueda de un supuesto progreso y de tiempos esperanzadamente mejores, la escuela se haya colocado en el liminar de muchas cuestiones y discusiones, casi siempre polarizadas entre lo que ella fue y aún no es. De modo que si se reconoce que las significaciones atribuidas a los tiempos actuales acaban también por integrar los sentidos de lo que se ha construido como escuela y todo lo que a ella está vinculado, resulta pertinente proponer tal articulación reflexiva.

Abordar ese binomio supone y exige interlocución con un tiempo que comporta una serie de situaciones desafiantes en el interior de sus sistemas y que, en el caso educativo, envuelven procesos tanto macro como micro políticos de la vida cotidiana de sus actores. Tiempos de transformaciones profundas que afectan la relación de la escuela con el mundo, propiciando otros modos de comprender, lo que significa habitarlo, así como nuevos modos de configurar nuestra existencia y relación con los contextos sociales. Época también marcada por el apogeo de nuevas formas de comunicación e información que se posicionan como mediadoras entre el sujeto y el saber, promoviendo una nueva forma de ver el proceso enseñanza-aprendizaje que ya no se satisface apenas con un conocimiento transmitido de forma vertical. Esa educación que autores han referido como “bancaria” (Freire, 1987) pierde su espacio para la formación del ser global, investigador, curioso, autónomo y responsable por su aprendizaje.

En el ámbito educativo, como respuesta a este panorama, se tiene entonces la redefinición del papel de tres importantes agentes: el conocimiento, el estudiante y el profesor. Esta redefinición atribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje características renovadas como la participación de los estudiantes en la planeación y ejecución de sus actividades, empleo de nuevos recursos de enseñanza, re-direccionamiento de la relación estudiante-profesor, concepción del profesor como investigador y eterno aprendiz, énfasis en la participación de la familia en la formación de los alumnos, solo por citar algunas características.

Se torna entonces visible el desafío que se coloca a las instituciones escolares: la búsqueda incansable de alternativas de enseñanza más abiertas y próximas a los alumnos. En esa dinámica, *la metodología del trabajo por proyecto* ha sido una estrategia presente en diversos contextos escolares, redefiniendo los anhelos (para nada novedosos) de una educación renovadora. Este artículo² aborda reflexiones que han sido movilizadas en el ambiente de aprendizaje de una institución escolar de carácter oficial ubicada en la ciudad de Bogotá (Colombia), en cuyas dinámicas se ha venido integrando la estrategia pedagógica del trabajo por proyectos. Tiene por objetivo presentar algunas reflexiones que han resultado de la actuación de una política educativa en un escenario educativo concreto y aquí representada por la propuesta antes mencionada. Siguiendo ese propósito, se intenta también describir ese escenario institucional integrando la idea de *escuela* que expresan Masschelein y Simmons (2014).

² Este texto presenta parte de las reflexiones de mi tesis de doctorado que se dedicó a investigar cómo y porqué la metodología del trabajo por proyectos está siendo resignificada en el contexto educativo colombiano en la actualidad.

2. Una breve alusión a los tiempos actuales

Hacer referencia a tiempos actuales, marcados por la confrontación de complejidades alrededor de múltiples cambios, se ha convertido en un aspecto virtualmente consensual entre teóricos y analistas de diversas áreas. Transformaciones, crisis, nuevos desafíos, son palabras con frecuencia referidas en los debates que buscan desvendar lo que está aconteciendo en la sociedad, viabilizando una aproximación a teorizaciones sobre esos tiempos contemporáneos, como momentos “[...] de construcción de nuevas posibilidades teóricas y metodológicas para el enfrentamiento de los problemas que se le colocan” (Leite & Gabriel, 2015, p. 8) y que terminan involucrando también a la escuela. Por lo tanto, se propone aquí una interpretación del tiempo presente como escenario que, a partir de sus dinámicas, participa de la creación de otros contextos de relaciones y posibilidades para pensar sobre la escuela en los tiempos contemporáneos.

Tal proposición permite ampliar la visión para diversas articulaciones teóricas, buscando comprender las cuestiones que movilizan el escenario de las reformas educativas colombianas. De ese modo, se pasa a referir de manera breve, consideraciones colocadas en diversos abordajes de autores involucrados en las problematizaciones de la noción de los tiempos actuales, reconociendo que, como afirma Hall (2010, p. 486), hablar de los nuevos tiempos remite a “[...] una tentativa de capturar, dentro de los límites de una única metáfora, diferentes facetas de los cambios sociales [...] considerando una variedad de términos [...] en una tentativa de describir esas diversas mudanzas.”

Dentro de la pluralidad de conceptos e interpretaciones que, como referido por Hall, buscan identificar y entender esos nuevos tiempos, es posible aludir a contextos por algunos denominados como tiempos postmodernos, y designados con los títulos de “sociedad de consumo”, “sociedad de la información”, “sociedad electrónica”, “modernidad líquida”, “lógica del capitalismo tardío”, “sociedad en red”; expresiones que entre muchas otras pretenden describir la complejidad, tanto teórica como social y política, que marca nuestro tiempo.

En efecto, referir dicha polisemia no indica simplemente un juego de palabras. En las múltiples posibilidades de abordaje de las cuestiones del lenguaje, se comprende que ese tipo de juego está lejos de ser algo ingenuo, puesto que traduce y reafirma un movimiento que revela la existencia de divergentes posturas político-epistémicas del panorama actual. Resulta interesante observar también que hablar de los tiempos postmodernos remite a un concepto controversial y contradictorio, cuya imposibilidad de definición de manera precisa constituye su característica básica, considerando que “sobre la palabra posmodernidad se pueden encontrar agrupadas las perspectivas más opuestas” (Lyotard, 2001, p. 41). A partir de ese marco y en el vasto horizonte de posibilidades de análisis, resultan otras cuestiones frente al alcance del propio término, ¿Se trata de una época histórica será una tendencia estética?, ¿será una fase socio económica?, ¿son equivalentes las expresiones posmodernidad y posmodernismo?

Ante la ausencia de unidad de criterios que permitieran dilucidar esa discusión, fueron considerados cuatro parámetros que en sus abordajes propone David Morley (1998, p.

86), y que aquí auxilian en el ejercicio de pensar la cuestión de los tiempos actuales: i) Podríamos comenzar por sugerir que la posmodernidad representa un periodo de la vida social, periodo que es posterior a algo llamado modernidad. ii) Podríamos considerar el posmodernismo como una forma de sensibilidad cultural, característica de ese periodo. iii) Puede ser visto como un estilo estético, expresivo de la actividad vital del periodo. iv) O puede ser visto como un pensamiento, particularmente apropiado para analizar el periodo.

Considerando las ponderaciones de Morley (1998) junto con el carácter conflictivo del concepto, como afirmado por Lyotard (2001) y, con el interés de profundizar en algunas teorizaciones, se presentan reflexiones de autores como el crítico norteamericano Frederic Jameson (1995, 1997, 2007), cuyos postulados analizan no solo los ámbitos estrictamente artísticos, sino que también aborda transformaciones de orden social y cultural, ocurridas en las últimas décadas.

Más allá de la pretensión de este autor por asociar los tiempos contemporáneos con la noción de la lógica del capitalismo tardío, cuestión fundamental en el ámbito de sus problematizaciones teóricas, uno de los intereses que aquí adquiere la interpretación jamesoniana es su amplio enfoque que se basa en los productos culturales contemporáneos. Así, a partir de manifestaciones como el video, la arquitectura, los textos, las artes plásticas y el cinema, el autor se aproxima a un entendimiento de las características de los tiempos actuales, congregando en ese concepto no apenas una teoría epistemológica o una tendencia estética, sino también concibiéndolo como un fenómeno social. Se trata, según sus afirmaciones, de una época que “[...] busca rupturas, busca eventos en lugar de nuevos mundos, busca el instante revelador después de lo que nada más fue lo mismo, busca un ‘cuando todo cambio’ [...]” (Jameson, 2007, p. 13).

Este análisis se aproxima a las apropiaciones de Jameson cuando el autor invita a pensar los tiempos actuales como un fenómeno histórico, identificado no como un descenso o superación del capitalismo, sino como una intensificación de sus formas; un momento que coincide con una nueva fase del capitalismo clásico, una tercera fase referida en términos del autor como *fase del capitalismo tardío*. Al referir el término *tardío*, el autor pretende transmitir un sentido de que las cosas son diferentes, que se pasa por una transformación de vida que es de algún modo decisiva, aunque incomparable con las mudanzas más antiguas de la modernización y la industrialización, menos perceptibles y menos dramáticas, aunque más permanentes, precisamente por ser más exhaustivas y difusas.

Jameson (2007) focaliza también sus análisis destacando algunas características de la época, entre las que se pueden destacar, la explosión de la tecnología y su papel como principal fuente de lucro e innovación, el predominio empresarial de las corporaciones multinacionales, el crecimiento de la especulación internacional, entre otras. Fenómenos que tuvieron profundas consecuencias en la configuración de los tiempos actuales y en los nuevos modos de pensar y actuar dentro de las múltiples dinámicas sociales, influyendo no solo en el papel que debe cumplir la educación hoy, sino también en los desafíos para los cuales debe estar preparada.

De modo que, además de destacar la presencia de una serie de características socio económicas que son determinantes en la configuración de estos nuevos tiempos, es pertinente, concordando con las proposiciones de Ball (2000, p. 135), “mirar ‘más allá’ de esas recontextualizaciones del consumo y reconocer que las implicaciones de esas ‘nuevas oportunidades’ no son simplemente económicas, o culturales: ellas son también políticas.”

Se trata de “nuevas oportunidades” traducidas en cambios que se dan rápida y profundamente en un amplio conjunto de prácticas, saberes y percepciones en el orden de la cultura, de la economía, de la política, de la ética, la estética y por ende de la educación. Tal vez, referir en este momento la conocida metáfora desarrollada por Bauman (2001), según la cual estamos pasando de un tiempo referido por el autor como *modernidad sólida* para otro denominado como *modernidad líquida*, puede funcionar como matriz de fondo para, tematizando a partir de los cambios del liberalismo para el neoliberalismo, refinar el entendimiento acerca de lo que está sucediendo en los tiempos contemporáneos.

En sus obras, el sociólogo polonés Bauman refiere la naturaleza esencialmente imprevisible de los cambios contemporáneos, ofreciendo metáforas, imágenes y definiciones que ayudan a visualizar lo que cambió de la modernidad para la posmodernidad. En destaque, el trabajo de Bauman (2001, p. 8) refiere términos como *fluidez*, *liquidez* y *ligereza*, para describir la sociedad de hoy, en contrapartida de adjetivos como *fijeza*, *solidez* y *peso*, que destina para describir los primeros siglos de la modernidad. Por ello, el autor sugiere la metáfora de la ‘liquidez’ para caracterizar el estado de la sociedad actual que, como los líquidos, se caracteriza por la incapacidad de mantener la forma. Así, las instituciones, cuadros de referencia, estilos de vida, creencias y convicciones, cambian antes que tengan tiempo de solidificarse. El autor trata cuestiones como las crisis de identidad impuesta por la modernidad (Bauman, 2005a); el temor de asumir compromisos de tiempo indeterminado en las relaciones amorosas al sentirse que amenazan, frustran y dificultan las mudanzas que un futuro desconocido e imprevisible puede exigir (Bauman, 2004); solo para citar algunas. Evidentemente, su amplia obra ofrece aportes interesantes para intentar comprender el momento cultural y la estructura social que se vive actualmente.

Para concluir este breve abordaje, se hace también referencia a los aportes de Manuel Castells, en cuyos entendimientos del contexto del mundo contemporáneo se considera la necesaria discusión de la integración de las tecnologías de la información, ya que según sus planteamientos “la esencia de la transformación que estamos viviendo en la revolución actual [mantiene profunda relación] con las tecnologías de la información, procesamiento y comunicación” (Castells, 1999, p. 68). Por lo tanto, incorporar en estos análisis cuestiones relacionadas con el advenimiento y desarrollo de las tecnologías de la información en los contextos actuales, involucra todo un espectro de cuestiones económicas, culturales, políticas y sociales que configuran nuevas dinámicas en las relaciones de la escuela con los tiempos actuales.

Frente a la pluralidad de contribuciones de las cuales sólo algunas fueron aquí mencionadas, se puede concluir que referir a los tiempos actuales, se afirma como

elemento movilizador en la toma de decisiones al interior de diversos escenarios actuales. Las cuestiones acerca de estos tiempos plantean la apertura de un conjunto de discusiones configuradas a partir de múltiples matices teóricos que no pueden ser profundizados en estas cortas líneas, configurándolos como un único abordaje en la discusión de lo que hasta ahora ha sido referido como *tiempos actuales*. Al presentarlos, se busca posibilitar otras consideraciones sobre la relación entre escuela y tiempos contemporáneos, analizados a la luz de diversas perspectivas.

En ese escenario no se puede desconocer la caracterización que se ha hecho a la escuela como institución que hace parte de ese medio social, colocándola también en el umbral de muchas discusiones y acusaciones, casi siempre polarizadas entre lo que ha sido y todavía no es, configurando un panorama que no constituye novedad en su recorrido histórico.

Estos apuntamientos esbozan un cuadro que remite a una tarea de *reivindicar la escuela*, una tarea que implica “[...] capturar y dar sentido a los cambios [...] que están emergiendo en las escuelas [...] en virtud de la mercantilización de la oferta escolar” (Gewirtz & Ball, 2011, p. 150) y en respuesta a los contextos actuales que debe enfrentar.

Concordando con la educadora brasilera Candau (2015, p. 7), se reconoce la necesidad de ir a las raíces de las cuestiones y demandas colocadas a la escuela, y promover un amplio debate en diversos ámbitos sociales, admitiendo que “estamos llamados a ‘reinventar’ las dinámicas escolares y la propia escuela como institución, para que pueda dar respuesta a los problemas actuales de la sociedad en que vivimos, así como a las inquietudes, sensibilidad y búsquedas de las nuevas generaciones”.

Sin embargo, ese complejo ejercicio de, como propone la autora, *reinventar la escuela*, lleva a pensar si, en medio del escenario contemporáneo descrito a partir de la visión de diversos autores, le es posible hoy a la escuela reinventarse. Hipótesis que incita a pensar sobre la escuela en los tiempos actuales, integrada a esa variedad de transformaciones que han movilizado y articulado gran parte de las dinámicas por las cuales esta institución ha atravesado.

3. La escuela hoy está llamada a reinventarse

Asumir la misión de pensar en torno a la escuela en los tiempos actuales, dirige esta reflexión a trabajos de autores como Masschelein y Simons (2014) quienes invitan a pensar un concepto de escuela a partir de un análisis y defensa de la forma de la escuela. En sus argumentos, los autores pretenden liberarse de los discursos de las reformas, y antes de proponer una más, buscan “absolver” la escuela de los odios, críticas y crisis a ella dirigidos, discurren para ello sobre lo que hay en la escuela de público y común, destacando lo que la convierte en una potencia para pensar el mundo.

En su obra “Defensa de la Escuela, una cuestión pública” Masschelein y Simons (2014), presentan una escuela en la que pierden valor categorizaciones basadas en marcas individuales como origen, raza, género y las tareas asociadas a ellas, para promover

una escuela que disuelve las jerarquías arcaicas en favor de un gesto igualitario más acorde al mundo democrático. Ese gesto democrático de la escuela, en palabras de los autores, consiste precisamente en “[...] ofrecer tiempo libre, es decir, tiempo no productivo a quienes por su nacimiento y por su lugar en la sociedad (por su ‘posición’) no tenían derecho a reivindicarlo.” (Masschelein & Simons, 2014, p. 28). Argumentan entonces que la escuela es un lugar en el que se ofrece tiempo libre, alejado del mundo productivo, capitalista e indefinido, un tiempo que solo la escuela puede brindar.

Luego, comprender sus análisis demanda ahondar un poco más en estos planteamientos. Al referir que la escuela es un lugar en el que se ofrece un *tiempo libre*, los autores aluden a que, por un lado, la escuela introduce un tiempo que retira a los estudiantes del mundo productivo y económico; y, por otro lado, la escuela inventa un tiempo igualitario, un tiempo libre independiente del mundo de la casa, la comunidad y el trabajo. La escuela dinamiza un tiempo libre que trasciende el orden social y sus tradicionales posiciones jerarquizadas.

A partir del despliegue igualitario del tiempo se dan una serie de cuestiones que hacen que la escuela se diferencie de cualquier otro espacio educativo. Escuela, no sólo es la forma en la cual se ofrece un tiempo libre a todos; además de un ofrecimiento, la escuela introduce una suspensión que coloca entre paréntesis el mundo cotidiano en el que el estudiante desarrolla sus rutinas, obligaciones y necesidades. La escuela introduce una suspensión en las tareas, reglas, lugares, roles y obligaciones que son configurados en escenarios como la familia, el trabajo o cualquier otro espacio. Este tipo de suspensión del que hablan Simons y Masschelein no tiene que ver con la supresión de esos roles, reglas, obligaciones, etc., sino en configurarlas en un contexto de aplicación diferente del habitual. La escuela, entonces, introduce una separación, una suspensión de ese tiempo y ese espacio, lo que representa para los autores la apertura a otro tiempo y espacio.

Para hablar de ello, en la obra citada, Simons y Masschelein (2014) utilizan el concepto de *profanación*, en sus argumentos; la escuela introduce a los estudiantes en un espacio y tiempo profanos, en la medida que los desvinculan a ellos y a las cosas de su regularidad y especificidad. Lo profano, aquí, tiene que ver con todo aquello que ha sido despojado de su uso y ámbito de aplicación específico para volverlo público, al alcance de todo el mundo. En el caso de la escuela, los autores sostienen que el conocimiento y las habilidades para adquirirlo y transmitirlo, son profanados en la medida que son suspendidos y liberados de la función que cumplen en la sociedad para ser puestos al alcance de los estudiantes. Es decir, conocimientos y habilidades son suspendidos de los modos en los que fueron dispuestos en un tiempo productivo, y puestos al alcance de todos para ser apropiados y resignificados por los estudiantes.

Con esto, los autores no quieren decir que la escuela es una suerte de isla que instala un tiempo, un espacio y unos contenidos que están fuera de la sociedad y totalmente descontextualizados. Todo lo contrario, la escuela hace parte de un contexto social y lo que ella tematiza forma parte de esa sociedad, sólo que ha sido “transformado por actos sencillos y profundos de suspensión y profanación” (Masschelein & Simons, 2014, p. 41). Allí, algo es separado de su uso y significación del orden social y es ofrecido

públicamente a todos para que sea explorado, resignificado, reapropiado y reinventado, más allá de como pueda ser usado. Para los autores, lo que es ofrecido a los estudiantes en la escuela no es otra cosa que el mundo mismo, aislado del uso productivo e interesado. Es decir, las cosas mismas que, según ellos, una vez que son despojadas y desvinculadas de sus usos privados, se vuelven reales. El mundo que abre la escuela es un mundo real, compuesto de cosas reales puestas al servicio de los alumnos para que sean pensadas y apropiadas por ellos.

De modo que, en el camino de repensar la escuela, la reinvención pasa por encontrar estrategias concretas para “[...] proporcionar ‘tiempo libre’ en el mundo actual y para reunir a los jóvenes en torno a ‘algo’ común, es decir, en torno a algo que se manifiesta en el mundo y que se hace disponible para una nueva generación.” (Masschelein & Simons, 2014, p. 14).

4. Pensando en una estrategia de reinvención

Esa imagen de escuela brevemente representada según los abordajes de Masschelein y Simons, ha inspirado a profesores y directivos docentes del Colegio Pablo Neruda (CPN) institución de carácter pública ubicada en la ciudad de Bogotá, hacia la búsqueda de mejores caminos que permitan fortalecer sus procesos académicos y, al mismo tiempo, dotar de identidad y significado a la institución que hasta el momento se venía rigiendo por esquemas que entraron en obsolescencia, y que parecían no ir más allá de lo que pueda plasmarse en el papel por aquellas situaciones que encarnan la vida de las instituciones.

Se partió de la necesidad incuestionable de transformar radicalmente los procesos curriculares a partir de las problemáticas que ha venido enfrentando el CPN y que cada día se hacen más evidentes, representados en el deterioro de la convivencia, altos niveles de reprobación de asignaturas y años lectivos, consumo de sustancias psicoactivas, los conflictos con los padres de familia, la deserción y movilidad constante de la población, las presiones de la comunidad, entre otras. Entre todas las situaciones vividas se evidencia una muy particular: el bajo interés de los estudiantes por las temáticas que desde cada una de las asignaturas se estaba abordando, al no encontrar relación entre lo que allí se trabajaba y lo que se vivía en la realidad. Este hecho obliga a docentes a redireccionar la relación entre estos y los estudiantes, así como la relación de los estudiantes con el conocimiento escolar. Se rumoraba que la desmotivación se evidenciaba, entre otros aspectos, en bajos niveles de lectura, comprensión y oralidad llevando a que los estudiantes no alcanzaran los puntajes mínimos en las pruebas externas aplicadas por el Estado y que, por ende, tenían comprometido su futuro al no poder tampoco lograr un cupo para el ingreso a la educación superior. Tema álgido para las instituciones educativas, a las cuales muchas veces se les medía, y se les mide, por el éxito en este tipo de pruebas.

Creyeron los docentes que formar a los estudiantes para que al finalizar estudios en grado undécimo pudieran presentar una investigación, producir un texto y luego exponer los hallazgos, sería una experiencia que les permitiría superar sus debilidades.

Nace así una experiencia pedagógica conocida como *“Hacia un aprendizaje comprensivo de la investigación”*, propuesta que demandaba asumir un nuevo reto: la formación de estudiantes a partir de la incursión institucional en una estrategia de trabajo pedagógico que hasta ahora no se había contemplado, el trabajo por proyectos. Estrategia que, en concordancia con lo abordado por Masschelein y Simons, se presenta como respuesta a la necesidad de fortalecer en los estudiantes, procesos educativos que posibiliten la formación desde el análisis de situaciones relacionadas con su propio entorno; de modo que el desarrollo de actividades en el marco de esta estrategia, representa el puente para vincularlos a su realidad, convirtiéndolos en gestores de transformaciones en su comunidad.

La propuesta de integrar esta estrategia a las dinámicas del colegio se ha fortalecido durante los últimos años, reconociendo en esa trayectoria que los contenidos que brinda la escuela y la realidad en la cual están inmersos los estudiantes, son dos factores complementarios y necesarios para dar paso a la superación de un conocimiento simplemente impartido, un conocimiento totalmente descontextualizado y desarticulado; conocimiento que muchas veces desconoce, no solo la experiencia cotidiana de los estudiantes, sino también los avances tecnológicos, sociales y culturales que caracterizan los tiempos actuales.

Hoy, el desarrollo de la estrategia ha transitado por diferentes modalidades de trabajo en las que los estudiantes han abordado la elaboración de monografías, ensayos, relatos, textos argumentativos, narrativas investigativas y demás formas del lenguaje que buscan fortalecer la producción escritural propia, el manejo documental y la exploración de bases de datos, entre otras habilidades. Pero, sobre todo, al incorporar la estrategia del trabajo por proyectos en este contexto se ha logrado reivindicar la relación entre la escuela y el conocimiento y, con ello, redireccionar también la relación estudiante/profesor, conocimiento/profesor, estudiante/conocimiento y, en fin, el sinnúmero de relaciones que se gestan en una institución escolar. Así mismo, los programas actuales de la Secretaría de Educación de Bogotá, tales como la Educación Media Fortalecida, por gestión del colegio, se han venido articulando a la propuesta escolar de encontrar, en la estrategia por proyectos, una forma para adentrarse en el conocimiento, llegando con métodos alternativos para que los jóvenes se interesen en su propia educación.

Sin embargo, a pesar de que el trabajo por proyectos que ha comenzado a fortalecerse en el CPN es el resultado de discusiones, aportes realizados en encuentros de profesores y del reconocimiento de una necesidad incuestionable de transformar radicalmente los procesos pedagógicos a partir del contexto en el que la escuela está inmersa, aún se presentan muchos detractores para su efectivación, tanto a nivel institucional como desde las mismas instancias que administran el servicio público en la ciudad de Bogotá. Aspecto que, entre otros, corresponde a la influencia de las políticas públicas que acaban envolviendo a las instituciones educativas “[...] en procesos de luchas y negociaciones sobre lo que ciertas políticas significan, lo que podría ser o debería ser hecho en la práctica y cómo [las interpretaciones de las políticas] podrían ser construidas y reconstruidas.” (Ball, Maguire, & Braun, 2016). De modo que la puesta en marcha de estrategias, como la propuesta por el CPN, están

afectadas por factores económicos, sociales, institucionales, así como por intereses y negociaciones que determinan su efectivación.

No se puede desconocer, al referir a la influencia legislativa en la dinámica educativa, que la actual política pública educativa en Colombia, al igual que en muchos países de América Latina, ha sido resultado de un largo proceso de reformas y de inclusiones que, con el fin de ser coherentes con los planes de desarrollo propuestos por los jefes de Estado, ha llevado decisivamente a la integración de cambios estructurales en el ámbito escolar.

A pesar de su calidad de derecho fundamental consagrado en el artículo 67 de la Constitución Nacional: “La educación es un derecho del individuo” (Colombia. Constitución, 1991). La educación en Colombia está cada vez más amenazada por los criterios de política educativa encuadrada en aspectos como cobertura, calidad, eficiencia, pertinencia, financiamiento, entre otros. Características estas que dan cuenta de la acción de un gobierno que no se centraliza en la plena garantía de un derecho, sino que, por el contrario, direcciona sus intereses al fortalecimiento de mecanismos que posibilitan el funcionamiento de un servicio, en palabras de Ball (2011, p. 149), sobre los efectos de los “principios del mercado”; contexto que, como expresado por el mismo autor, “[...] tiene implicaciones no solo para las prácticas de trabajo, métodos de organización y relaciones sociales, sino además para los valores de la escolarización.”

Si se considera que el *plan de desarrollo* es un instrumento que orienta la acción del Estado, es posible afirmar que una de las múltiples maneras de abordar el tema de las actuales políticas públicas educativas en Colombia, es analizándolas a partir de algunas orientaciones descritas en el Plan de Desarrollo del periodo 2014 – 2018, denominado “Todos por un nuevo país”. De acuerdo con lo referido en ese documento, la educación es comprendida como:

[...] el más poderoso instrumento de igualdad social y crecimiento económico en el largo plazo, con una visión orientada a cerrar brechas en acceso y calidad al sistema educativo, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos (Colombia, 2015, p.1).

A partir de esa noción, la ley buscaría alcanzar mejores condiciones dentro del campo educativo, que pudiesen ser extendidas para el desarrollo de otros campos, como el económico o el político. De modo que Colombia se estaría proyectando, según el *plan de desarrollo* como el país más educado en América Latina para el año 2025 “[...] con un capital humano capaz de responder a las necesidades locales y globales, y adaptarse a los cambios en el ámbito social, económico, cultural y ambiental, como agentes productivos [...]” (Colombia, 2014, p.72).

Por lo tanto, es posible pensar que en definiciones como las presentadas en esos documentos oficiales, está dado el fundamento para comprender, entre otras cosas, la importancia que desde una perspectiva neoliberal se da hoy a la educación escolarizada en Colombia, una educación cada vez más instigada a enseñar a partir de

fundamentos totalmente individualistas y competitivos. Y por eso, para estar en sintonía con las demandas impuestas por las nuevas formas hoy asumidas por el capitalismo, en la actualidad se demanda de la escuela, según lo referido por Veiga-Neto (2012, p.6), que “amplíe los contingentes de los ‘buenos consumidores’ y ‘buenos competidores’, forme individuos sintonizados con la gubernamentalidad³ neoliberal y asolados [...].

Así, para cumplir con esos ideales, el gobierno colombiano ha promovido políticas educativas que, se quiera o no, progresivamente vienen siendo implantadas, influenciando prácticas sociales, culturales, políticas y económicas y que son reconocidas como típicamente neoliberales, destacándose:

[...] financiación orientada al sector privado, focalización del ‘servicio’ en los más pobres, tercerización, incremento de la cobertura sin proporcional incremento presupuestario, reingeniería para reducir los costos administrativos en detrimento de la calidad educativa [...] evaluación de los estudiantes y la distribución de los recursos de acuerdo con los resultados de las pruebas ... (Miñana, 2008: 42).

Políticas sustentadas en la idea central que los sistemas escolares, específicamente los públicos, son ineficientes, desiguales y de baja calidad, deduciendo, a partir de esta afirmación, que la educación pública ha fracasado y, debido a ello, se justifican políticas orientadas a la necesidad de reforzar aspectos tales como cobertura, calidad, eficiencia, pertinencia, etc., enfoques que son útiles para continuar “[...] en una concepción única de políticas para la competitividad económica o [...] el creciente abandono o marginación [...] de los propósitos sociales de la educación” (Ball, 2001, 99).

No es casual que en las bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014 - 2018 se mencione la baja calidad y pertinencia en todos los niveles de enseñanza, atribuyéndose como una problemática presente en la educación colombiana. Según lo referido en dicho documento, tal situación “limita la formación y desarrollo de competencias para el trabajo y para la vida” (Colombia, 2014, p.67), problemáticas aparentemente evidenciadas a partir de los resultados alcanzados por el país en pruebas externas estandarizadas.

Ese cuadro de mudanzas y transformaciones que ha caracterizado el panorama colombiano durante los últimos años ha influenciado, como ya se abordó, las dinámicas escolares. Sin embargo, en ese mismo escenario y en la búsqueda por constituirse en un motor de cambio social para la localidad y para la ciudad, el CPN ha asumido, en términos de Candau (2015) el desafío de *reinventarse*. Pretende, a partir de estrategias como la metodología del trabajo por proyectos, acabar con la ruta tradicionalista que ve la enseñanza como un proceso simple, neutral y mecanicista de transmisión de conocimientos a estudiantes pasivos, vacíos y moldeables. Su capacidad de

³ En el contexto aquí referido, el término gubernamentalidad tiene un sentido eminentemente político, según lo definido por Foucault: “Por ‘gubernamentalidad’ entiendo el conjunto constituido por las instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque compleja, de poder que tiene por objetivo principal la población, por forma mayor de saber la economía política, por instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad. En segundo lugar, por ‘gubernamentalidad’ entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente, no ha cesado de conducir, y desde mucho tiempo, a la preeminencia de ese tipo de poder que podemos llamar ‘gobierno’ sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que, por una parte, llevó al desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno [y, por otra parte], al desarrollo de toda una serie de saberes.” (Foucault, 2004: 111-112)

reinención está fundamentada en la convicción de que las soluciones que se buscan en la sociedad pasan necesariamente por la formación de ciudadanos conscientes de su papel como seres humanos que hacen parte de una comunidad y que leen la realidad para transformarla.

5. Conclusiones

Teniendo en cuenta el breve análisis aquí presentado, es posible afirmar que la integración de estrategias como el trabajo por proyectos, articulado a los contextos sociales y la realidad que caracteriza los tiempos actuales, posibilita y favorece procesos de reinención de la escuela, colocando en cuestión el formato escolar dominante. Sin embargo, no se trata de un proceso fácil.

Se reconoce que el trabajo centrado en proyectos y articulado con posturas críticas frente a la función de la escuela, rompe con las formas convencionales de organizar los tiempos y los espacios escolares, las informaciones, los saberes y los conocimientos, así como las relaciones entre los actores escolares, las prácticas escolares y las lecturas de la realidad que caracteriza la contemporaneidad. Tal realidad suscita también resistencias y conflictos, principalmente porque desconstruye el formato escolar que a partir de algunas políticas públicas se pretende fortalecer, redireccionando también concepciones de profesor, alumno y conocimiento escolar, fuertemente arraigadas en la cultura escolar.

Asumir ese desafío ha implicado para instituciones escolares como el Colegio Pablo Neruda, resignificar su función a partir de una mirada crítica respecto a lo que sucede con los estudiantes y su relación con la realidad. El conocimiento, en ese contexto, deja de ser visto simplemente como un conjunto de datos que permiten resolver pruebas externas satisfactoriamente y que son un pase a la educación superior o al mundo laboral. Desde la perspectiva que está fortaleciendo el colegio, el conocimiento escolar y los múltiples saberes, son producto de preguntas e inquietudes que surgen en el aula, propiciadas por un ambiente donde el profesor es un investigador más, que se adentra en el mundo de la indagación formal con su propio equipo de estudiantes.

Pensar la escuela de este modo ha llevado a los docentes a abandonar las posiciones cómodas, la desconfianza hacia la innovación y el miedo al fracaso. El empoderarse y tornarse sujetos intelectuales que, a la par de sus estudiantes, construyen saberes, posiciona a los docentes de manera relevante frente a una sociedad que muchas veces se limita a juzgar el sistema escolar. El reconocimiento perdido sólo se reconquista en la medida en que se afirme día a día la voluntad para involucrarse con una educación que dé respuestas a las demandas del contexto.

Tanto docentes como directivos del CPN son conscientes de que la tarea no será corta ni fácil. No hay manuales, tampoco recetas ni esquemas previos que den respuestas frente a lo que puede significar reinventar la escuela a partir de la incorporación de otras estrategias pedagógicas. Éstos sólo se construyen a partir de la acción, de la razón y del empeño. El ánimo es liderar experiencias que permitan tender puentes de diálogo y proponer soluciones correspondientes a las realidades que configuran las dinámicas escolares y en ese camino, asumir el desafío de reinventar la escuela.

6. Referencias bibliográficas

- Ball, S. J. (2000). Ciudadanía global, consumo e política educacional. Em L. SILVA, *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp. 121 - 137). Petrópolis: Editora Vozes.
- Ball, S. J. (2011). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico - social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Em S. J. BALL, & J. (. MAINARDES, *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011 (pp. 21 - 53). São Paulo: Cortez.
- Ball, S., MAGUIRE, M., & BRAUN, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas, atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa - Paraná: UEPG.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2005a). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Bauman, Z. (2005b). *Vidas desperdiçadas*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2011). *Bauman sobre Bauman: diálogos com Keith Tester*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bowe, R., Ball, S., & Gold, A. (1992). *Reforming education & changing schools: case studies in Policy sociology*. London: Routledge.
- Candau, V. (2015). *Rumo uma Nova Didática*. Petrópolis: Voze.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede (A era da informação: economia, sociedade e cultura)* (Sexta ed.). São Paulo: Paz e terra.
- Colombia. Constitución. (6 de Julio de 1991). Constitución política colombiana. Bogotá, Colombia: Asamblea Nacional Constituyente.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population: Cours au Collège de France, 1977-1978*. Paris: Gallimard/ Seuil.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gewirtz, S., & Ball, S. (2011). Do modelo de gestão do "Bem -estar social" ao "novo gerencialismo": mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. Em S. BALL, & J. MAINARDES, *Políticas educacionais: questões e dilemas* (pp. 193 - 2221). São Paulo: Cortez.
- Hall, S. (2010). *Sin Garantias*. Popayán: Envió Editores.
- Jameson, F. (1995). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Jameson, F. (2007). *Pós-Modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio*. Tradução Maria Elisa Cevalco (Segunda ed.). São Paulo: Ática.
- Leite, M., & Gabriel, C. (. (2015). *Linguagem, discurso, pesquisa e educação*. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Liotard, J.-F. (2001). *La posmodernidad (Explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Morley, D. (1998). El posmodernismo: una guía básica. Em J. Curran, D. Morley, & V. Walkerdine, *Estudios culturales y comunicación* (pp. 85 - 107). Barcelona: Paidós.
- SED. (Agosto de 2014). *Curriculo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones Generales*. Bogotá, Colombia: Secretaria de Educación del Distrito.