

Proyecto Educativo Institucional y Currículo

Andrés Perafán
Universidad Pedagógica Nacional

Introducción

La ley 115 de 1994 establece, en su artículo 73, el Proyecto Educativo Institucional [PEI] como un *deber* que las instituciones educativas han de asumir "con el fin de lograr la formación integral del educando". Tal deber compromete la elaboración y puesta en práctica de dicho proyecto en el que se *deben*, nuevamente, especificar "los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión...".

Antes de pasar a pensar en qué podría consistir este proyecto y qué relaciones podría guardar con el currículo, consideramos importante proponer una corta reflexión sobre los alcances de la concepción de *deber* que atraviesa la obligatoriedad institucional en su elaboración.

En primera instancia, hemos podido evidenciar cómo algunas instituciones educativas, frente a la normatividad emanada de la Ley, han recurrido, un poco apresuradamente, a pedir información de diversas instancias a fin de responder a la pregunta: ¿cómo se hace un PEI?, y, claro está, no han faltado los "expertos" que vengan a llenar este vacío técnico.

La petición y la respuesta, que no se dejó esperar, no deben sorprendernos si reconocemos que están enmarcadas en una corriente de pensamiento que se ha dado por llamar "técnico" —«el razonamiento técnico se refiere a cómo deben hacerse las cosas y no a qué debe hacerse» (Kemmis, 1988:201-- y que irrumpió hace muchos años en el campo educativo, bajo la denominación de "educación como ciencia aplicada". Aquí, fiel al positivismo clásico, la educación debería identificar, tanto el cuerpo de leyes científicas que rigen las situaciones

educativas, como los parámetros dentro de los cuales pueden actuar los maestros (Can y Kemmis, 1988:73). En este sentido, nos acostumbramos a pensar que las ciencias constituidas y los expertos deberían determinar la acción en el salón de clase, de suerte que el docente-investigador quedó reducido a ser un aplicador de las recomendaciones de otros: "el papel del enseñante es de conformidad pasiva con las recomendaciones prácticas de los teóricos e investigadores de la educación", denuncian críticamente Can y Kemmis (1988: 86).

No es extraño, por tanto, que muchas instituciones educativas estén llamando a los "expertos" para que les "concreten" los criterios y los instrumentos para elaborar su PEI, que precisamente por ser institucional y específico requiere ser concebido, elaborado y realizado como fruto de la investigación en el aula y en la escuela, tendencia en la que los docentes se ven más comprometidos, por ejemplo, con la explicitación de su pensamiento práctico sobre los procesos pedagógicos que se desarrollan en la escuela (Clark y Peterson, 1986; Marcelo, 1987; Shulman, 1987) y que, como veremos más adelante, son una oportunidad para hacer del PEI una realidad mucho más rica en la tarea de "realizar" o posibilitar una formación integral del alumno.

La primera forma del deber, ha sido asumida sólo en la dimensión de un "deber cumplir". Se piensa que las cosas hay que hacerlas con eficiencia, pero sólo en la perspectiva de ser bien evaluados para mantener el permiso de funcionamiento o la aprobación oficial. En consecuencia, el PEI es asumido como un requisito más, cuya elaboración hay que dejarla a los que "sí saben hacer proyectos"; aunque no conozcan cuáles son realmente "las situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país...", a las que el proyecto debe responder, según el parágrafo del artículo 73 de la Ley.

Pero hay otro deber que, sin ser técnico, es más importante: el "deber ser". Pensado desde esta perspectiva, el PEI puede ser asumido no como una tarea por cumplir eficientemente o de cualquier manera, sino como una invitación a la comunidad académica y educativa para que piense su razón de ser y se encamine a fortalecer sus logros en el terreno de la investigación. Es una oportunidad para que el país se ponga a la altura de los desarrollos contemporáneos en el terreno de la investigación educativa, revisando los principios y fines educativos de sus establecimientos; de tal forma que proyecte un deber ser realizable desde sus propias condiciones.

No se trata, como en otros tiempos, de una reforma educativa que dice exactamente para dónde va la educación en Colombia, sino de una invitación para que los colombianos involucrados digamos, según nuestras condiciones

regionales, para dónde debería ir la educación local, regional y nacional, y emprendamos la tarea de construir ese horizonte. En este sentido, el PEI, más que un formato reglamentario, debe ser una construcción permanente hacia una concepción clara de los procesos que generan y se generan en la interacción comunicativa, que nos comprometa, a la vez, con un "deber hacer" consecuente con los intereses y necesidades propios de las comunidades educativas. "Claridad" que, según creemos, podría conquistarse en el proceso mismo de concepción del proyecto si el camino escogido es el de la investigación en la escuela.

Para alcanzar tal fin, es necesario pasar por una evaluación de lo en este momento es y de lo que se propone ser cada institución educativa; evaluar lo que han sido sus fines, sus principios; emprender un análisis de sus recursos docentes y didácticos, de sus estrategias pedagógicas, pero no en función de la "racionalización de los mismos", como ha sido tradición, sino con miras a integrar un todo orgánico que impulse la construcción del proyecto, creando las condiciones para su realización¹⁷].

Currículo, plan de estudios y formación integral

La Ley General de Educación (art.76) concibe el currículo como "el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional"; al tiempo que define el plan de estudios (art.79) como: "el esquema estructurado de las áreas *obligatorias y fundamentales* y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que conforman parte del currículo de los establecimientos educativos".

En la Ley las áreas obligatorias y optativas se conciben haciendo parte del currículo; constituyen una unidad menor dentro de la gran unidad que es el currículo escolar. Éste, a su vez, constituye una unidad menor en relación con el PEI. Aclarar esta relación de pertenencia permite percibir la especificidad de las funciones y la razón de ser de cada uno de los elementos a los que nos estamos

¹⁷ Para una comprensión crítica de esta noción, recomendamos el artículo: «Fundamentos epistemológicos de la pedagogía en el marco de la polémica constructivista de Piaget e histórica de Bachelard», que será publicado en el próximo número de la revista *Pedagogía y Saberes* de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual polemizamos el principio de "verificación" con el de "realización", polémica que puede servir en el momento de pensar la factibilidad de un PEI específico.

refiriendo, ya que el orden de pertenencia dibuja también el nivel de determinación.

Observemos cómo uno de los problemas prácticos, en relación con los planes de estudio, consiste en responder a la pregunta: ¿cómo hacer para que todas y cada una de las áreas que lo conforman contribuyan "a la formación integral", por una parte, y a "la construcción de la identidad nacional, regional y local", por otra? Aún más, ¿cómo hacer para que los planes de estudio contribuyan a integrar en una unidad no contradictoria, es decir, en una síntesis necesaria —para que la Ley no sea sólo retórica—, realidades aparentemente tan disímiles como: "identidad nacional", "identidad regional" e "identidad local", respetando la autonomía y lo que es más importante, respetando la diferencia? ¿Cómo hacer para que el respeto a la diferencia, condición sine qua non de la "formación integral"¹⁸, sea un hecho frente a la necesidad de constituir, no una unidad nacional sino una identidad nacional?¹⁹. En este orden de problemas pretendemos incitar a una reflexión en torno a las relaciones enunciadas anteriormente entre PEI, currículo, plan de estudios, formación integral e identidad nacional, regional y local.

La construcción de respuestas a estos interrogantes no es fácil; sin embargo, si en los establecimientos educativos este trabajo de reflexión no se integra a la elaboración del proyecto, la sobreposición de los antiguos planes de estudio (entendidos como selección de contenidos y metodologías a seguir) al PEI puede devenir en un fracaso de las políticas innovadoras que tal proyecto puede permitir.

En efecto, los antiguos recetarios de temas y contenidos que los maestros estamos acostumbrados a seguir en nuestra actividad diaria en el salón de clase, el privilegio que a ellos concedemos en la formación de sujetos, por encima de otros intereses de condición más edificante, constituyen un serio obstáculo pedagógico

18 Contribuir a la formación integral de un sujeto también significa, por ejemplo, respetar sus diferentes ritmos de aprendizaje; de lo contrario, la violencia que ejerce el modelo unificador, generalizador, desintegra la unidad vital del individuo por desconocimiento de la misma, en función, tal vez, de un afán de eficiencia.

19 De la formación que permite al sujeto integrarse a sí mismo en el desarrollo de sus dimensiones humanas, de sus competencias; que le permite no ser un sujeto escindido; que no busca la integración del sujeto a un "todo" desarticulado, como pueden ser las políticas institucionales o nacionales, sino que busca, en primera instancia, integrar al sujeto a su mismidad, así ésta la constituyan determinantes sociales, pero que al no integrarse de la misma forma en todos los individuos, obliga a tener en cuenta la diferenciación en los procesos.

en tanto están determinados por concepciones del conocimiento que lejos de contribuir a la integración del sujeto en su mismidad, lo fracturan.

En las instituciones educativas que -- como se afirma en el documento "Lineamientos Generales de Procesos Curriculares" (MEN, 1994) -- "simplemente cambiaron el viejo nombre de pensum (como listado de materias), por el de currículo", el alumno para pasar el año debe apuntar hacia el aprendizaje fraccionado, inconexo de los diferentes contenidos ofrecidos en cada una de las diferentes "islas del saber", denominadas "áreas"²⁰. De esta forma, el sujeto queda sometido a pensar el conocimiento como grandes bloques de información independientes unos de otros, y sin más relación que la necesidad de ser memorizados para responder a los diferentes exámenes. Posición que se ve reforzada por las subdivisiones, igualmente inconexas, presentes en cada una de las "áreas" que forman el "plan de estudios". Tales subdivisiones las hemos denominado muy naturalmente "asignaturas"²¹. Todavía más, en cada "asignatura", los contenidos se organizan en "orden" estrictamente cronológico por lo tanto históricamente²² desintegrado. Es como si el conocimiento humano fuera un largo y continuo proceso de acumulación de ideas.

Si así fuera, el orden cronológico sería ideal. Pero, como lo han demostrado las epistemologías contemporáneas, el proceso histórico de construcción de conocimientos, lejos de ser continuo, es un proceso de "revoluciones científicas" (Kuhn, 1970), un proceso de obstáculos y rupturas epistemológicas (Bachelard, 1978, 1985), lo cual nos permite afirmar que el "orden" cronológico asumido para *presentar los contenidos* en el salón de clase es arbitrario y desorientador, ya que oculta el orden real en el cual *emergen los conceptos*: por lo tanto, es un imaginario desde el cual la formación integral es un ideal irrealizable. El desorden real en el que se presentan los temas en el salón de clase, en relación con el orden real en el cual ellos *emergen*, no contribuye a la formación integral

²⁰ Para confrontar esta concepción, poco elaborada que se maneja en los establecimientos educativos sobre lo específico de las áreas, las asignaturas y el currículo, recomendamos el documento: «Lineamientos Generales de procesos curriculares» (MEN, 1994: 27-43).

²¹ La "integración" de las ciencias sociales, por ejemplo, ha devenido, en la mayoría de los casos, en un simulacro donde los maestros terminan privilegiando los contenidos que recibieron desde la universidad, como licenciados en historia o en geografía, sin alcanzar una transformación en su propia concepción de conocimiento, y por lo tanto sin vivir un significativo cambio en las concepciones sobre los procesos de aprendizaje en los cuales los sujetos devienen pensantes, críticos y reflexivos.

²² El concepto de historia al que nos referimos dista mucho de ser una reconstrucción, lo más exacta posible, de la forma como se sucedieron los hechos en el espacio y el tiempo. El concepto de historia que invocamos tiene que ver con las formas posibles de comprender las múltiples determinaciones que explican un proceso.

de los sujetos que participan de la misma; por el contrario, enfatiza fundamentalmente en una dimensión que hemos reconocido hace ya mucho tiempo los maestros como memoria.

El proceso de construcción de conocimientos es un largo rodeo de obstáculos y rupturas, una conquista contra lo que en el sujeto hay de comodidad, irreflexión, avaricia, generalidad, deseos de sustancialización; en últimas, es una conquista contra lo que en el sujeto hay de inmediato, de acrítico; si esto es así, ¿cómo es posible pensar que vamos a construir un PEI mientras en los salones de clase seguimos en la cómoda práctica de presentar tal conquista como una evolución tranquila, como resultados fácilmente adquiridos según el paso de los años?

Si queremos hacer posible la contribución del currículo, de las áreas y de los planes de estudio a la formación integral del alumno y a la construcción de la identidad nacional (PEI) es preciso:

- Explicitar los sentidos institucionalizados que sobre currículo, áreas, plan de estudio y asignaturas atraviesan las acciones de las instituciones educativas (toda vez, que los mismos pueden constituirse en obstáculos pedagógicos).

– Adecuar los planes de estudio a una concepción histórica, de los procesos que explican la emergencia del conocimiento²³.

– Mostrar cómo los planes de estudios que consisten en la selección, clasificación e imposición de contenidos han periclitado frente a los desarrollos contemporáneos de la ciencia.

- Planificar el estudio, lo cual no implica negar los procesos históricos de construcción del saber, como de hecho lo hacen los planes de estudio organizados en torno a la selección de contenidos; por el contrario, teniendo en cuenta este proceso histórico, deben estructurarse sobre la base de problemas de investigación en el aula, toda vez que un PEI, a la luz de la nueva Ley, debe apoyar la investigación; es más, el PEI debe poseer un espíritu investigativo.

Algunas instituciones han podido organizar sus planes de estudio privilegiando, no los contenidos en sí mismos, sino el nivel de desarrollo del niño;

²³ No se trata de ponerse a la moda con los últimos avances de la ciencia, la tecnología y las humanidades, para convertirlos en contenidos. Lo que vemos importante es que los planes de estudio se elaboren mediados por un debate institucional serio, con las concepciones epistemológicas contemporáneas que explican en qué consiste el conocimiento; cómo se pasa de un nivel de conocimiento a otro, no ya desde unas etapas genéticamente programadas, sino históricamente determinadas.

nivel que, en la escuela, no parte de una investigación específica sobre los estudiantes concretos con los que el docente va a trabajar, sino de la aplicación esquemática de las leyes que Piaget y otros creyeron haber identificado.

Esta forma de trabajo crea serias dificultades porque parte, entre otras, de postular un sujeto ideal; entre tanto, la labor del docente se ejerce sobre sujetos distintos al de su imaginario. Nuevamente, encontramos aquí la visión técnica aplicada a la educación, viciando los procesos pedagógicos y, nuevamente una razón para proponer que el PEI permita enfrentar estos obstáculos epistemológicos y pedagógicos, inaugurando una investigación. Al respecto, las líneas de investigación desarrolladas a nivel internacional tienen que ver con la explicitación de los pensamientos de los estudiantes para permitir la exploración de nuevas vías de aprendizaje (Ausubel, 1978; Carretero, 1985; Driver, 1985).

En consecuencia, el plan de estudios —a desarrollar dentro del PEI— tendría que ser pensado como una serie de proyectos de investigación en el aula, propuestos y desarrollados por los docentes, como condición del aprendizaje. No se trataría, por lo tanto, de nuevos proyectos al lado de viejos planes de estudio, acompañándoles para brindarles claridad sobre sus acciones. Por el contrario, se trata de una propuesta alterna que reemplazaría el énfasis puesto en los contenidos o en la adecuación de los mismos a las etapas de desarrollo del niño, por un énfasis en la constitución de docentes investigadores que puedan dar cuenta de sus procesos pedagógicos y de los procesos de aprendizaje a partir de la reflexión crítica, la acción inteligente y la explicitación de sentidos.

Currículo, plan de estudios e identidades "nacional, "regional" y "local"

La implementación de Ley 115 del 94 plantea un problema difícil de abordar: la identidad que debemos contribuir a construir desde el currículo.

No es claro qué se entiende por identidad; una primera tarea sería, entonces, buscar un consenso al respecto. Mal haríamos en proponer aquí una forma o incluso formas alternativas de entender tal concepto. Las aproximaciones las hay desde diferentes enfoques: psicológico, sociológico, filosófico, entre otros. De todos modos, llamamos la atención sobre el quijotesco trabajo que ha de implicar construir una identidad nacional sobre la base de identidades locales y regionales.

coherente con los intereses y necesidades de la localidad. Esto implica no partir de supuestos, apartarse de las evaluaciones que, desde los escritorios, decretaban las necesidades de cada comunidad, y emprender una investigación que dé cuenta de una forma más real, más clara de tales intereses y necesidades. Sin embargo, esta laboriosa tarea no puede quedarse en estos límites, sino que ha de procurar las condiciones de posibilidad para que el sujeto local, en diálogo con la cultura nacional, busque sus condiciones de trascendencia; de lo contrario, podríamos contribuir desde un cierto provincialismo a relegar las culturas locales a su mismidad, sin "beneficio" de la interacción con otras culturas y con lo que podríamos denominar una "cultura nacional" e, incluso, con unas culturas cuyos principios y alcances prometen ser "universales", y que hemos dado por llamar con los nombres genéricos de cultura occidental y cultura oriental.

Creemos, por lo tanto, que la imposición cultural de la que han sido objeto las culturas regionales constituye una violencia simbólica que genera dificultades en el reconocimiento de la mismidad en los sujetos, en la medida en que no se ha producido un diálogo con las necesidades e intereses de las mismas. Podríamos afirmar, finalmente, que tal experiencia de heteroestructuración no podría ser reemplazada por una supuesta autoestructuración de las culturas regionales, de suerte que quedaran al margen de otros desarrollos. Por el contrario, se trataría de impulsar procesos de interestructuración que nos enriquezcan y que nos permitan hablar no, como hoy, de una aculturación, sino de una cultura construida nacionalmente; tal vez ese sea el camino adecuado para hablar de la construcción de un identidad nacional desde el PEI: que un nuevo sujeto resulte del diálogo interestructurante, en medio de la diversidad étnica del país.

Referencias

BACHELARD, Gastón. *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI, 1985.

_____. *El Racionalismo aplicado*. Buenos Aires: Paidós, 1978.

CARR, W. y KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Ley general de educación*. Ley 115 de Febrero 8 de 1994.

KEMMIS, Stephen. *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1988.

KUHN, Thomas. «La estructura de las revoluciones científicas». México: FCE,

MEN. «Lineamientos generales de procesos curriculares». Santafé de Bogotá: MEN, Noviembre de 1994.

NOT, Louis. *Las pedagogías del conocimiento*. México: FCE, 1983. .

_____. *La enseñanza dialogante*. Barcelona: Herder, 1992.

PERAFÁN, Andrés. «Criterios para una Evaluación Epistemológica de la Pedagogía». En: *Procesos evaluativos y cultura escolar*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1994.