

# **Escolaridades alternativas en Bogotá**

Sentidos emergentes en la práctica educativa

## **Trabajo de grado:**

Carlos Eduardo Villalba Gómez

Carrera de Sociología

## **Directora:**

Alexandra Martínez

Docente de Sociología de la Pontificia Universidad Javeriana

**Pontificia Universidad Javeriana**

**Facultad de Ciencias Sociales**

**Departamento de Sociología**

**Bogotá D.C., 2012**

## AGRADECIMIENTOS

Esta tesis de grado es resultado de un proceso en el que estuvieron presentes varias personas. Debo agradecer a mi madre y a mi padre quienes me impulsaron de todas las maneras posibles en esta investigación. A Alexandra Martínez por su largo acompañamiento reflejado en un valioso trabajo de retroalimentación constante, minuciosos y rigurosos comentarios y correcciones, y en una gran paciencia. Al profesor Juan Francisco Aguilar quien me ayudó a orientar mi tesis en dos reuniones sumamente sustanciosas. A las directivas de los distintos colegios: Marta Bonilla, Leopoldo Gamba, Dino Segura, Julián de Zubiría, Vanessa Vargas, Jaime Carrasquilla, Zahira Aldana, Julia Rodríguez, Teresa Fornaguera, Hilda Forero y Sandra Ramírez, personas que hicieron viable mi proyecto investigativo, abriéndome las puertas de sus instituciones y retroalimentando mi trabajo con sus valiosas reflexiones, y a las que además admiro por impulsar otra educación y *otras (micro) sociedades* dentro de esta sociedad. A todos los profesores y profesoras que me brindaron su tiempo compartiendo sus experiencias. A estudiantes que interrumpieron sus actividades ya sea de recreo o de clase para colaborar conmigo con sus importantes aportes y apreciaciones. A mis amigos y amigas porque en charlas informales lograron hacerme pensar y repensar mi tesis con sus consejos y críticas.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	5
<b>CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA. Cambios y transformaciones fundamentales en el ámbito escolar: Un recorrido por las políticas educativas nacionales (1960-2012)</b> .....	11
1. Un proceso que venía evolucionando desde mitad de siglo .....	11
2. La masificación de la educación y los caminos hacia la tecnología educativa .....	13
3. Problemas, soluciones y actores emergentes .....	17
<b>CAPÍTULO I. Colegios alternativos: un problema de innovación educativa</b> .....	24
1. <i>Innovación educativa</i> : un concepto polisémico .....	24
1.1.¿Cómo orientarnos conceptualmente en esta investigación? .....	32
2. Colegios alternativos como innovaciones profundas .....	37
<b>CAPÍTULO II. Discurso y práctica pedagógica en la emergencia, consolidación y desenvolvimiento de los colegios alternativos</b> .....	44
1. Construyendo discursividad pedagógica .....	44
1.1. El movimiento Escuela Nueva: un espacio de acumulación de recursos discursivos y morales.....	48
1.2. Un legado de la Escuela Nueva.....	53
1.3. El impacto de la escuela constructivista y el ascendente acceso a la multidiscursividad .....	54
1.4. El Movimiento Pedagógico: un momento de expansión de las redes intelectuales pedagógicas .....	58
1.5. El latente impacto de la Escuela Nueva y la emergencia de nuevas corrientes.....	63
2. El discurso pedagógico como alterador de las culturas escolares.....	69
2.1. El discurso pedagógico: estructurador estructurado de realidad escolar .....	71

2.2. Las múltiples esferas de la cultura escolar afectadas: particularidades, multiplicidad y diferencias -----	74
a. Relación sujeto/conocimiento -----	75
b. Relación entre las áreas del conocimiento -----	82
c. Sistemas de evaluación -----	86
d. Relaciones sociales -----	93
e. Sistemas de significados y símbolos que enmarcan la cotidianidad -----	104
f. Sujetos a formar -----	107
2.3. Fluctuación tradición/innovación -----	112
<b>CAPÍTULO III. Colegios alternativos: Un reflejo de la emergencia de actores educativos en Bogotá -----</b>	<b>119</b>
1. Emergencia de nuevos actores educativos: resistencias desde lo civil y lo privado-----	122
1.1. Colegios alternativos: ¿gestados por quienes? -----	123
1.2. Colegios alternativos: ¿para quienes?-----	126
2. Renuencia a la innovación profunda -----	128
3. ¿Qué lugar ocupan estos colegios dentro la oferta escolar bogotana? -----	130
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----</b>	<b>134</b>
<b>ANEXOS -----</b>	<b>142</b>
1. Anexo I. Lista de entrevistados -----	142
2. Anexo II. Caracterización de personas entrevistadas -----	143
3. Anexo III. Guías de entrevista -----	144
4. Anexo IV. Extractos de entrevistas. Transcripción temática -----	146
5. Anexo V. Gráfico Redes pedagógico-intelectuales -----	152
6. Anexo VI. Mapeo de colegios alternativos en Bogotá -----	153

## INTRODUCCIÓN

En un conjunto de representaciones colectivas que gira en torno al adjetivo *alternativo*, éste se suele asociar con significaciones de lo *ligero*, lo *extravagante*, lo *pintoresco*. En la presente investigación el término recibe un trato bien distinto, se toma distancia de las connotaciones usualmente atribuidas y se considera pertinente usar y construir la categoría de colegios alternativos por las siguientes razones.

En primer lugar, llama la atención cómo estudiantes, egresados, padres de familia, o simplemente personas que tienen referencia de este tipo de instituciones escolares, las señalan como *colegios alternativos*. Cuando se habla de aspectos como el no-uso de uniforme, de relaciones maestro/estudiante horizontales, de flexibilidad disciplinaria, de construcción de autonomía, de fomento del pensamiento crítico, de la incentivación de los intereses del estudiante, de énfasis en el arte o incluso en otros casos -que no sobran-, de “*esos colegios donde la gente hace lo que le da la gana*”, hay una adjetivación que parece ya ser común: los colegios alternativos. Es importante reconocer la presencia de una representación preexistente, sometiéndola a análisis y a un proceso de *desnaturalización* sociológica.

En segundo lugar, se puede ver que el hecho de que ésta representación exista es posible debido a la sensación de la presencia de *la* escuela que es regular, usual, “normal”, que se diferencia de la *otra* escuela. En ese sentido se hace importante comprender cómo aquello que se percibe como *colegios diferentes a lo tradicional* se correlaciona con un conjunto de prácticas educativas propias de estas innovaciones escolares. En ese análisis se puede ver en el plano fáctico de qué manera dentro lo que se denomina acá como *colegios alternativos* subyacen reales mutaciones en las culturas escolares.

Es importante pensar qué hace alternativa a una innovación educativa en este momento en Colombia, y particularmente en Bogotá, donde la innovación pasa de ser una opción a ser una obligación, tanto en lo legal como en la deseabilidad colectiva. Hoy en día los colegios sufren el riesgo de ser señalados de *anticuados*. Bajo la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994-, las

escuelas se verían obligadas todas a ser alternativas: a formular sus proyectos pedagógicos de manera autónoma, a autoregularse autónomamente, a promover la participación en espacios deliberativos de los estudiantes, a asegurar el libre desarrollo de la personalidad, o a regirse bajo un concepto de convivencia y no necesariamente de reglamento.

No obstante, las leyes no siempre se corresponden con las costumbres y normas sociales. Una determinación legal no necesariamente se compensa con una cultura escolar en muchos casos arraigada a la tradición y configurada por la historia de las instituciones concretas, por sus vivencias, por sus conocimientos adquiridos, por sus maestros y sus estudiantes. En este caso se habla de las tradiciones escolares bogotanas, donde incluso hay casos de colegios en suma consonancia con la Ley 115, y que a su vez son instituciones donde se aplican los cambios de carácter más alternativo y profundo. Los elementos innovadores –alternativos- en la investigación se evalúan más en referencia al medio de costumbres educativas, que a las demarcaciones legales existentes. La alternatividad recae en el papel que juegan estos colegios en el marco de la cultura escolar bogotana.

El componente *alternativo* no recae en una necesaria negación de todo lo establecido. La alternatividad es capaz de copar algunos espacios de lo tradicional, de tal manera *alternativo* no se debe confundir con *marginal*. Lo alternativo no se da siempre por fuera de la influencia de los centros de poder estatal o empresarial. Lo importante es entender que ello reside en la manifestación de algo que antes no era en un medio determinado. Si bien implica conflicto y antagonismo, no se traduce en aislamiento necesariamente, ya que puede construirse en una convergencia de distintas dimensiones.

En este trabajo se propone una categoría nueva, que puede resultar útil para la sociología de la educación y para las disciplinas afines. La categoría *colegios alternativos* es construida teniendo en cuenta el estudio de una serie de colegios que ejercen su actividad en Bogotá, que en su totalidad pertenecen al sector privado y los cuales son objetos de estudio en esta investigación. Estos son: el Liceo Juan Ramón Jiménez (1962), la Escuela Pedagógica Experimental (1977), el Instituto Alberto Merani (1988), el Colegio Unidad Pedagógica (1990), el Centro Educativo Libertad (1992), el Colegio Fontán (1994) y la Escuela Mediática (2000). El marco dentro del

cual se desenvuelve el movimiento de estas experiencias lo constituye el sistema educativo. De esta manera, el interés de estudiar solo colegios de educación formal se pensó en términos de que la investigación es una oportunidad de dar cuenta de posibles cambios generados en el seno educación escolar bogotana.

Es fundamental hacer mención de otros *colegios alternativos* de Bogotá<sup>1</sup> que se presentan como actores importantes en el campo de las innovaciones escolares alternativas de la ciudad. Están el Instituto de Pedagogía Autoactiva, IPAG (1968); el Liceo Edad de Oro (1979); el Colegio Fundación para la Actualización de la Educación, FACE (1983) ubicado en Tenjo; el Instituto Cerros del Sur, ICES (1984) experiencia de educación popular en Ciudad Bolívar; el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar, IPARM (1989) de la Universidad Nacional; el Colegio Campestre Monte Cervino (1998) basado en la pedagogía Waldorf, con sede en Chía.

En esta investigación se tiene en cuenta un grupo de colegios que por su tradición dentro de la ciudad, por el lugar que históricamente tienen en el inicio de este tipo de instituciones y por el impacto que han tenido en la escolaridad bogotana, resultan ser representativos para un análisis de la innovación educativa como propuesta pedagógica de un sector de la sociedad a las condiciones educativas, políticas, sociales y culturales.

Se hace palpable hoy en día la presencia de una escolaridad alternativa en Bogotá, que comienza a emerger en la década del sesenta y que a finales de la década del setenta y durante la década del ochenta extiende su oferta de manera significativa. Esto remite a una pregunta general: **¿Cuáles son las condiciones de posibilidad que llevan a la emergencia de actores educativos como lo son los colegios alternativos?**

El antecedente fenoménico clave que abre paso a esta pregunta es el posicionamiento y la consolidación de alternativas escolares que rechazan y/o inician búsquedas distintas a una escuela considerada tradicional o convencional. Lo evidente es que su presencia se siente y se refleja en el reconocimiento de una parte de los aspirantes a la escuela en la ciudad.

---

<sup>1</sup> Entendida como Área Metropolitana de Bogotá

Esto lleva a ahondar en preguntas tales como: ¿cómo se construye socialmente el descontento hacia la escuela convencional?, ¿en qué contextos y redes se genera éste?, ¿cómo se define a la *escuela tradicional*?, ¿cómo se posibilita el surgimiento de propuestas alternas a dicha escuela?, ¿qué agentes sociales llevan las riendas de la escolaridad alternativa?

En esta investigación se intentará ahondar en dichas preguntas, sintetizándolas en dos objetivos transversales: el primero es caracterizar la correspondencia de los *colegios alternativos* con los distintos discursos pedagógico-ideológicos posicionados en el campo escolar desde la década del sesenta; el segundo objetivo es explorar las motivaciones e intencionalidades existentes en estudiantes, profesores, directivas y padres de familia, tanto para que los jóvenes desarrollen su educación escolar en estos colegios, como para quienes buscan desempeñarse laboralmente en estos espacios.

Se puede entrever que la diversidad de elementos en los que se busca ahondar en esta investigación es amplia, por lo que el desarrollo de las preguntas se pensó a manera exploratoria. Sobre todo fue objetivo de este trabajo de grado dar un primer paso en la investigación de la escolaridad alternativa bogotana, problema de investigación poco elaborado y desarrollado desde las ciencias sociales del país.

El diseño metodológico de corte cualitativo responde a la aplicación de técnicas etnográficas y documentales de recolección de información. Se llevó a cabo una serie de sesiones de trabajo etnográfico que consistieron en la realización de entrevistas en profundidad (estructuradas y semiestructuradas), grupos focales y observación etnográfica. Fueron entrevistadas 9 personas del cuerpo directivo, 17 profesores, 11 egresados, 14 jóvenes de educación media vocacional –décimo y undécimo-<sup>2</sup>. Además se realizaron dos grupos focales con la participación de 6 estudiantes. Los ejercicios de observación etnográfica, controlada a través del diario de campo, se dieron en distintos espacios escolares en los cuales se presenciaron actividades de recreación y en algunos colegios, actividades académicas.

---

<sup>2</sup> Con excepción de las entrevistas realizadas en el Centro Educativo Libertad que fueron hechas a jóvenes de grado 14 (9°) debido que allí ese el último curso.



El trabajo documental consistió en la revisión de algunas de las políticas implementadas por el Ministerio de Educación para analizar de qué formas inciden en la problemática a ser trabajada. Se revisó la ley actual que rige la educación escolar en el país: la Ley General de Educación –Ley 115 de 1994-; trabajos realizados en pedagogía, esto en dos vías: por un lado, se revisó algunos trabajos y fuentes de índole pedagógica que fundamentan las propuesta educativas de los *colegios alternativos*, y por otro lado, se abordó textos que estudian las escuelas pedagógicas alternativas de manera interdisciplinar; las páginas Web de los colegios donde se obtuvo la trayectoria histórica de los colegios, el PEI (Proyecto Educativo Institucional), los manuales de convivencia, información de actividades de los colegios, tanto curriculares como extracurriculares e información sobre el funcionamiento académico/disciplinario de los colegios. La información complementaria a la disponible en las páginas Web se obtuvo a través del trabajo de entrevistas.

Por otro lado, el proceso investigativo contó con una revisión bibliográfica de material propio de las ciencias sociales. Se llevó a cabo una revisión de trabajos académicos realizados en sociología, con un particular énfasis en el campo de la sociología de la educación, y de textos históricos que permitieron la reconstrucción de un periodo específico de la educación escolar en Colombia.

En la primera parte de este texto se encuentra la contextualización histórica, la cual cumple el papel de tener un punto de referencia para estudiar el surgimiento y desenvolvimiento de los *colegios alternativos* en Bogotá, buscando acercar al lector a los sucesos de la política educativa nacional que fueron determinantes en el rumbo de la escolaridad en el país. Se torna fundamental en términos de pensar bajo qué panorama político-educativo del país iban surgiendo las innovaciones escolares.

Posteriormente, en el primer capítulo, se entra directamente en el tema que convoca a la investigación al reflexionar sobre la necesidad de pensar los *colegios alternativos* como una cuestión de innovación educativa. Éste comprende un recorrido sobre las principales elaboraciones conceptuales en torno a la innovación educativa, resaltando la polisemia que caracteriza dicha categoría que pasa por construcciones teórico-prácticas fundamentadas desde

distintos lugares de enunciación. Tras haber construido dicho recorrido, se procura construir una perspectiva propia, la cual sirve como orientación teórica para todo el trabajo. En ese marco se desglosa la categoría que se propone aquí: la de *colegios alternativos*.

En el segundo capítulo se ahonda en las condiciones que permiten la relación entre discurso/práctica pedagógica y emergencia, consolidación y desenvolvimiento de los *colegios alternativos*. En ese sentido, por un lado, se analizan los flujos intelectuales, emocionales y de capital cultural que hicieron viable la construcción de estas propuestas escolares de cada una de las instituciones. Esto al indagar sobre qué circulación discursiva generó un ambiente propicio para los agentes gestores de instituciones alternativas. Cabe aclarar que allí el objetivo no es hacer un análisis del discurso, sino explorar sus condiciones de producción, reproducción, transformación e impactos sociológicos. Por otro lado, se analiza cómo a partir de la relación discurso/práctica pedagógica emergen culturas escolares con toda una serie de particularidades y especificidades. Se exploran los ejes alrededor de los cuales se llevan a cabo los procesos de transformación en las innovaciones escolares, gestados por diversas autoridades pedagógicas.

Por último, el tercer capítulo se elabora a modo de conclusión del trabajo de investigación. Allí se expone cómo la llamada *crisis de sentido de la escuela* da lugar a la emergencia de actores educativos en la escolaridad bogotana, tales como el *magisterio alternativo* y los *aspirantes escolares alternativos* -estudiantes y padres-. Se ve cómo este surgimiento de agentes en el campo escolar bogotano es viable dadas unas condiciones sociales emergentes en las grandes urbes latinoamericanas.

## CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA

### **Cambios y transformaciones fundamentales en el ámbito escolar:**

#### **Un recorrido por las políticas educativas nacionales (1960-2012)**

Si bien el objetivo de este trabajo no es historizar las innovaciones escolares, es necesario situar históricamente el surgimiento y desarrollo de los *colegios alternativos* con el fin de comprender el fenómeno de la consolidación de dichas opciones escolares. Los cambios en el panorama político-educativo inciden tanto en la conformación de los colegios, como en sus procesos internos y externos. Lo que pasa en las políticas gubernamentales no necesariamente se traduce en cambios endógenos determinantes en las escuelas, pero éstas tienen un impacto significativo en la demarcación de posibilidades y limitaciones de las escuelas particulares.

Así, se apunta en esta parte del texto a responder la pregunta: *¿en qué clima político-educativo van emergiendo las escuelas alternativas de Bogotá?* La demarcación temporal se propone debido a que una serie de experiencias significativas de este tipo de innovación escolar emergen durante el periodo que va de la década del sesenta hasta la del noventa. Se ahondará sobre un periodo histórico donde se incorporan -y desincorporan- constantemente paradigmas, modelos, métodos y procesos que complejizan la emergencia de toda una serie de políticas educativas nacionales, que empiezan a apuntar hacia la llamada *modernización* del país a través de medidas gubernamentales. En este proceso se pueden identificar dos tendencias: una paulatina expansión de la cobertura escolar y el aumento de la brecha de las desigualdades sociales, acompañadas de la incorporación de nuevos segmentos sociales a la escuela.

### **1. Un proceso que viene evolucionando desde mitad del siglo XX**

Para las décadas del sesenta y del setenta se abre gradualmente un brote de mutaciones acompañadas por procesos de urbanización, industrialización, y de trastornos demográficos y políticos –a nivel tanto local como internacional-. La educación escolar se vio afectada por estas circunstancias de tal manera que se puede hablar de una ruptura radical del rumbo de la

educación en Colombia a mitad del siglo XX. La educación nacional sufre reestructuraciones en sus principios, métodos, procedimientos y objetivos, promovidas por el impacto de instituciones de cooperación internacional. Una serie de cambios en cuanto a paradigmas y concepciones de la educación nacional conllevaron a nuevas preocupaciones en el ámbito político gubernamental.

Las transformaciones que se presentaron en el ámbito escolar del país deben situarse en el marco de la posguerra y de discursos que se empiezan a diseminar en el momento. El *desarrollo* a modo de concepto, ideal y estrategia, como lo sugieren Martínez, Noguera y Castro (2003), cumplió un papel bastante importante en la reconfiguración de la educación a escala mundial, constituyéndose aquel en una tecnología política y un *horizonte* apoyado por el avance científico y tecnológico, regido por un principio de ayuda internacional. Su repercusión más evidente en la educación fue el inicio de un proceso de *mundialización* de ésta, materializado paulatinamente en la expansión acelerada y vertiginosa de los sistemas educativos y de la política pública nacional.

La política educativa nacional, principalmente en los centros urbanos del país, se comenzó a ligar cada vez más con la producción económica, con el crecimiento industrial y con el desarrollo tecnológico, ganando principal importancia el desarrollo de recursos humanos, situándose en un segundo plano las orientaciones pedagogicistas y la noción de “formación de ciudadanos”. Martínez et al (2003) señalan: “frente a la utopía de una educación ilustrada, humanista, religiosa y/o liberal de siglos anteriores, se instauró otra cuyo eje fue la instrucción, capacitación o adiestramiento general de la población para la producción. La educación adquirió así objetivos claramente económicos” (p. 93).

El rumbo de las políticas educativas se empieza a ligar progresivamente a investigaciones y diagnósticos realizados por instituciones de cooperación internacional como la UNESCO, el Banco Mundial, la CEPAL y la OEA y las misiones educativas extranjeras, que señalan deficiencias en la estructura socioeconómica y educativa de Colombia, básicamente la problemática de la población analfabeta o no escolarizada (Castro, 1999). Las decisiones político-educativas se vinculan entonces a debates y programas desarrollados institucionalmente, como el *Proyecto principal sobre extensión y mejoramiento de la educación en América Latina* de la UNESCO, puesto en marcha en la década del 50 para el fomento y desarrollo de la

educación primaria en los países de la región. Otras misiones extranjeras fueron la Misión Currie (1949) y la Misión Le Bret (1956); la primera promovió en la política nacional la formación del recurso humano sin distinciones partidistas o religiosas y la segunda, introdujo la planificación en el nivel de la enseñanza formal incentivando a nivel nacional una generalización de la educación primaria, el desarrollo de la formación técnica y profesional a través de un sistema de capacitación y formación industrial (Castro, 2002).

En este contexto, se buscaba responder a una incapacidad estatal para responder a la demanda creciente de población en edad escolar, incrementada en razón de la urbanización y crecimiento económico. En 1949 de 17.000 alumnos que terminaban primaria solo 13.000 ingresaban a la secundaria y en 1954, si bien se había avanzado considerablemente en cobertura, solo un 45% de la población en edad escolar del país estaba inscrita en la escuela, porcentaje del cual solo un 8% terminaban la escolaridad (Martínez et al, 2003, p. 108).

Ante los problemas de cobertura escolar surgió, bajo la perspectiva del máximo aprovechamiento de los recursos humanos, el Plan Quinquenal de Educación (1956), estableciéndose con él por primera vez la necesidad de la escolarización general de la población y se sentaron las bases para la ampliación de técnicas de planificación económica en la educación. El Plan propuso un proceso intensivo y extensivo de escolarización, la vinculación de sectores marginales a espacios funcionales, la reducción de la brecha educativa existente entre el campo y la ciudad, la unificación de planes y programas, y el fortalecimiento de la educación fundamental. Los resultados del proyecto “escolarización total” se evidenciaron concretamente desde 1950 hasta finales de la década del 70, duplicándose en dicho periodo el número de alumnos matriculados aproximadamente cada seis años (Aldana, 1979, p. 177).

## **2. La masificación de la educación y los caminos hacia la tecnología educativa**

Hacia los años setenta los procesos de planificación intensa y racionalización de la enseñanza educativa empiezan a repercutir en la escuela. Se incorporan nuevas tecnologías y diseños de instrucción, nuevas formas de delimitación de objetivos educativos y nuevas orientaciones curriculares. Por otro lado, entre 1955 y 1965 el porcentaje de estudiantes que asistían a escuelas

primarias en Colombia aumentó en 35% y la educación secundaria en 121%. Este importante aumento, siguiendo a Parra Sandoval (1996), estuvo relacionado con el hecho de que la secundaria se manifestaba como un fenómeno típicamente urbano, al ser la ciudad foco de canalización de recursos dada una serie de procesos de urbanización. En 1966, el 84.4% de los jóvenes que asistían a la secundaria eran de clase media, mientras que solamente el 2.6% eran de clase baja. Esto muestra que el proceso de cobertura educativa hasta el momento estuvo a disposición de población urbana de clases medias y altas.

El aumento en cobertura e infraestructura parte de un reconocimiento gubernamental de la población como recurso humano, reflejándose así la gran influencia que comienzan a tener las teorías del capital humano en el rumbo político-educativo del país. Con éstas el crecimiento de la escolarización de la población se traduce en una mayor rentabilidad que conlleva a una mejora en la posición socioeconómica de los sujetos.

En otro sentido Pierre Bourdieu (1987) hace referencia a los límites y consecuencias subyacentes de las teorías del capital humano, las cuales se aplicaron mundialmente a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. Plantea que las posibilidades de éxito de la inversión en la escuela o en el sistema económico dependen directamente de la acumulación de capital de que se dispone, no solo económico sino también cultural y social. Se puede comprender que dicha visión economicista no contempla que el éxito escolar tiene un determinante extraescolar que es el capital cultural y social, transmitido disimuladamente como propiedad heredada.

Recapitulando, el contexto en la década de los sesenta se caracterizaba por una fuerte intervención de organismos de cooperación internacional encaminada a organizar y coordinar las técnicas investigativas, estadísticas, pedagógicas, administrativas y financieras, cuya función era racionalizar y controlar, tornándose más claro el carácter empresarial que se venía incorporando en el ámbito escolar. En 1965 la tercera Misión Pedagógica Alemana incorporó nuevos procedimientos de instrucción escolar en Colombia dirigidos al “perfeccionamiento” del profesorado para primaria, elaborando guías para el desarrollo de nuevos planes de estudio y material didáctico para auxiliar al maestro en el proceso de enseñanza. Siguiendo a Martínez et al (2003) se ve que esta misión derivó en la semitecnificación del oficio del maestro, la

demarcación de su saber a la guía de estudios, y la introducción concreta en el discurso y la práctica educativa oficial de nociones provenientes de prácticas administrativas, como la objetividad, la confiabilidad, la efectividad, la eficacia, la planificación, la parcelación de contenidos, la definición de objetivos operacionales, la evaluación de comportamientos, habilidades y destrezas.

Existía una búsqueda generalizada de que el sistema escolar colombiano adoptara la forma de una maquinaria eficiente que debía ser ejecutada por servidores y operarios obedientes, establecidos claramente en una estructura jerárquica. De 1968 a 1973 se comienza a implantar la *tecnología instruccional*, que logra institucionalizarse a mediados de la década. Ésta, basada en el enfoque sistémico, en el conductismo cognitivo y en la evaluación permanente del aprendizaje, se presentaba como una forma sistemática de asegurar una instrucción más efectiva. Como lo señala Martínez (2004), se buscaba responder a lo que en la comunidad internacional, a finales de la década del sesenta, se conocía como la “*crisis de la educación*”, concebida como un problema de desarticulación de la educación con las exigencias sociales, de producción, empleo, avances tecnológicos y científicos.

Para la época la brecha de oportunidades se manifestaba, por un lado, en la permanente desigualdad campo/ciudad: en 1970 el 40% de los niños del campo no iban a la escuela, mientras que en la urbe lo hacían el 22%. Por otro lado, se evidenciaba en el desbalance existente entre el sector privado y el público, donde el primero obtuvo ventaja gracias al soporte público y al claro poder político que poseía el sector, que ante medidas de intervencionismo estatal, era defendido por asociaciones poderosas como la Confederación Nacional de Centros Docentes (CONACED), la Conferencia Episcopal, o la Asociación Nacional de Rectores de Colegios Privados (ANDERCOP).

Emilio Tenti (1984) por su parte hace referencia al expansionismo escolar en condiciones de recrudescimiento de la desigualdad diciendo que mientras los avances en el desarrollo cuantitativo del sistema escolar se tornaban paulatinamente más notorios y vertiginosos, a su vez se hacia

cada vez más compleja la organización educativa estatal y [ello] obligó a racionalizar los procesos administrativos y, en especial, los de toma de decisiones. Esta racionalidad se expresa en la extensión del ‘saber técnico’, saber acerca de los medios para resolver las tareas que asume el Estado-educador (p.162).

En 1975, bajo el Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, ya logrados avances en lo cuantitativo –cobertura-, se empezó a profundizar el tratamiento de aspectos cualitativos, buscando *modernizar y tecnificar el sistema educativo*. Se puso en marcha un proyecto basado en una concepción más abarcadora de la educación y de la enseñanza: la *Tecnología Educativa*. Edgar Ramírez (2008) sugiere que con la tecnología educativa se buscaba “hacer más racionales y científicos los procesos instruccionales, poniéndose la educación al servicio de la administración” (p.51)

Esto se sitúa en la puesta en marcha del Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, que planteaba dos fases: en primera instancia, buscaba la adquisición y producción de productos tecnológicos, y en la segunda procuraba la aplicación del conocimiento científico mediante un enfoque sistémico, en aras de hacer óptimo el funcionamiento del sistema educativo. En teoría esto se traduciría en ventajas tales como “una mayor comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, aumento de especialización del personal docente, disminución del recargo laboral al introducir equipos y materiales de instrucción, evaluación con base en criterios, racionalización costo-efectividad, entre otras” (Castro, 2002: p. 212).

En 1979 con la Renovación Curricular se pretendió concretamente generalizar el nuevo *modelo curricular*. Este cambio no solo repercutió en los planes de estudio, sino en el rol de la escuela y en el estatuto del maestro. En la política nacional educativa el objetivo de la enseñanza se direccionó fundamentalmente a la instrucción.

Así mismo, las ideas de Frederick W. Taylor se empezaron a arraigar en el sistema de la educación escolar, basadas éstas en “la rígida separación entre programación y ejecución, subdivisión y simplificación absoluta de las tareas productivas” (Campione y Mazco, 2002: p. 10). El proceso de enseñanza se veía direccionado hacia la profundización de un funcionamiento



regido por la *organización científica* caracterizada por la división precisa de tareas, la supervisión estricta del proceso de trabajo y la coordinación óptima.

En consecuencia hubo una significativa repercusión en instancias decisorias del Ministerio de Educación, en la enseñanza de la escuela tradicional, en las facultades de educación del país, en la Universidad Pedagógica Nacional, donde se vieron modificados los procesos de formación del maestro. La autonomía del profesor se vio vulnerada, pues en su momento el plan residía en que fueran otros los que planificaran, definieran, controlaran el proceso en su conjunto. El maestro fue concebido entonces como un aplicador de planes construidos en oficinas de planeación gubernamental. Como lo señalan Cárdenas y Boada (2002): “el diseño planteado desde el Ministerio de Educación establecía los objetivos, las estrategias y los indicadores de evaluación, lo que llevaba a ejercer un control riguroso sobre el trabajo del maestro, restringiendo su autonomía intelectual en su labor como educador” (p. 263).

### **3. Problemas, soluciones y actores emergentes**

Para la década del ochenta en Colombia se había logrado un vasto avance en cuestión de cobertura educativa, sin embargo sobresalían problemas como la deserción escolar que se evidenciaba para comienzos de la década, dificultad reflejada en que en 1981 la tasa de retención de tan solo del 53.3, cuya repercusión afectó principalmente a las zonas rurales donde la tasa tan solo era de 16.7, mientras en la ciudad era del 60.1. Por otro lado, la masificación de los títulos escolares derivó en su pérdida de valor, al generarse una especie de “hiperinflación educativa”, que adoptó formas diferentes de acuerdo con el sector social de los bachilleres. Clases altas y medias superiores tenían la capacidad de reconvertirse cuando los títulos se devaluaban, mientras que los jóvenes de clases populares terminaban secundaria y se daban cuenta de que su título no valía casi nada. A esto se suman los problemas de calidad, dificultad general que se reflejó en algunos aspectos mencionados por Parra Sandoval (1996) como lo son: “rendimiento escolar, calificación de maestros, dotación física de escuelas y las variables exógenas del ambiente social” (p. 165). El problema a su vez radicó en formas de evaluación que hacían caso omiso a las relaciones maestro/alumno, las maneras de transmisión del conocimiento, el interés real de la

juventud por la escuela, o las distintas diferencias de capital cultural de los diferentes contextos, que se reconoce como un factor productor de fracaso escolar.

Tras estas problemáticas y ante a los procesos adelantados de transferencia e implantación de la tecnología educativa surgieron tensiones resonantes, que evidenciaron algunos sectores de la población civil que colocaron bajo tela de juicio el modelo educativo en marcha y que cuestionaron, en palabras de Castro (2002):

[una] búsqueda de optimización del proceso educativo, a costa de una instrumentalización de la práctica pedagógica, entendida como la restricción del trabajo del docente a la mera ejecución de unos programas – currículos- preestablecidos y diseñados por un grupo de expertos, por un lado y a la consideración del conocimiento como una sucesión de eventos dispuestos de tal manera que implicaran un cambio de conducta, por el otro (p. 199).

En este contexto, un emergente proceso organizativo como el Movimiento Pedagógico habla de las resistencias que emergían frente a las políticas estatales del momento. Esta organización surge de una articulación de sectores de la FECODE, grupos de investigadores y ONG´s que se reúnen con el objetivo de construir un proyecto que reuniera a los procesos de innovación educativa que se venían gestando con anterioridad. Surgen con dos consideraciones clave: primero, la necesidad de construir propuestas educativas alternativas a las estatales, y segundo, la postura de que el magisterio debía vincular las reivindicaciones económicas a una lucha política.

El origen del Movimiento Pedagógico está ligado a acontecimientos como la transnacionalización del saber tecnológico –en términos de teorías y métodos-, la entrada en juego de nuevas posturas académicas y un auge investigativo a la luz de éstas. El contexto en el que emerge es la reforma curricular adelantada por el Ministerio de Educación, el auge de proyectos educativos alternativos, la implantación a gran escala de la tecnología educativa y la emergencia de nuevos sujetos de la pedagogía (Tamayo, 2006, p. 102).

La reforma curricular, desde la perspectiva del Movimiento Pedagógico, se fundamentaba en una visión conductista que reducía al maestro al papel de “administrador de currículo” y “fiel

trasmisor” de contenidos. En este contexto surgió en el ámbito educativo un gran debate donde participó la FECODE, maestros de base, investigadores y docentes universitarios. De igual forma se fueron consolidando grupos de investigación, producción intelectual materializada en revistas y publicaciones, surgieron centros de investigación que alimentaron el debate pedagógico y educativo como el Cepecs (Centro de Promoción Ecuménica y Comunicación Social), el Cinep (Centro de Investigación y Educación Popular), el Ciup (Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica), el CEID (Centro de Estudios e Investigaciones Docentes), el Foro Nacional por Colombia, el Grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica, entre otros.

Los propósitos del Movimiento Pedagógico (Tamayo, 2006) son definidos en una revista - herramienta del movimiento mismo- llamada *Revista Educación y Cultura*, en su primera edición, mencionando los fundamentales: generar una reflexión sobre la identidad y papel cultural del educador, fortalecer la búsqueda de alternativas pedagógicas, incidir en el cambio educativo, defender la educación pública y mejorar las condiciones laborales. Como lo señalan Martínez et al (2003), el Movimiento Pedagógico deja sobre la mesa nuevos problemas: la posibilidad de pensar la escuela como un acontecimiento cultural, la educación como un problema público, la enseñanza como un objeto de saber, la pedagogía como un dispositivo de control social, el maestro como intelectual, trabajador de la cultura e investigador de su realidad.

Este movimiento logró incidir en las políticas educativas llevadas a cabo por el Ministerio de Educación y por las Secretarías de Educación. Las luchas llevadas a cabo por la autonomía escolar o por las innovaciones educativas, se verán reflejadas en cambios educativos que se comienzan a dar en la década del ochenta y que se empiezan a materializar en la década del noventa.

Así, la situación de la educación en los ochentas es compleja: en pleno auge de la Renovación Curricular, el currículo como foco de intervención estatal pierde su hegemonía con el pasar del tiempo. En esta década se inició un proceso de renegociación de la deuda externa en el que se llevaron a cabo concesiones por nuevos préstamos, pero a costa de la asimilación de políticas de ajuste y reformas económicas que redujeron el gasto estatal en educación. Esto se tradujo en una crisis económica que conllevó a una toma de medidas que afectaron a la educación

escolar que sobrellevó una reconfiguración en virtud de nuevos requerimientos del nuevo orden económico.

Con respecto a la década del noventa, siguiendo a Martínez et al (2003), se puede ver que se logran materializar una serie de fuertes cambios en el sistema educativo, que se venían dando ya en la década del ochenta. Todo un paquete de políticas estatales construidas bajo la influencia de organismos internacionales se empieza a fortalecer. Un conjunto de nuevas estrategias comienzan a desentenderse del exagerado interés en intervenir en la planificación de la enseñanza, para pasar a enfocarse en la obtención de resultados a partir de la evaluación:

las nuevas políticas abandonaron la obsesión por el diseño detallado de la instrucción y se concentraron en la evaluación de los resultados como nueva estrategia para garantizar los principios de eficiencia, eficacia y rentabilidad, fundamento de las políticas de mejoramiento cualitativo de la educación (Martínez et al, 2003, p. 176).

En consecuencia, se abrió paso paulatinamente un proceso de desregulación de la educación y de la enseñanza. La *calidad educativa* como nuevo paradigma gubernamental pasa a ser controlada por medio de la medición de resultados. Esto se da en un panorama donde la expansión acelerada de los sistemas educativos de las décadas pasadas había dejado saldos en cuestiones de calidad. Se planteaba que la educación debía ser objeto de amplios consensos nacionales, la necesidad de producir una transformación profunda en la gestión educativa tradicional y se postulaba la descentralización y el diseño de mecanismos de evaluación y resultados.

En este contexto emergen nuevas preocupaciones y nuevas necesidades en la política educativa nacional. Primero, se puede ver que ya no solo era el Estado el único responsable del rumbo de la educación, también se contaba con la participación de Organizaciones No Gubernamentales, empresarios, docentes y organizaciones gremiales<sup>3</sup>. En segunda instancia, se argüía que la formación de recursos humanos debía estar regida por una línea de aspectos comunes que permitiera una medición a su vez común, “con el mismo rasero”, consolidando así

---

<sup>3</sup>Esta apertura participativa es entendida por algunos historiadores como una estrategia de legitimación de las reformas educativas, sustentadas de intereses propios del gobierno nacional y de instituciones internacionales. Por otro lado, otros sectores plantean que ello refleja cómo la sociedad civil asumió mayor responsabilidad en lo que respecta al futuro de la educación del país.

una exigencia a responder públicamente en determinados resultados (Martínez et al, 2003, p. 193). Una tercera necesidad que se originó fue la de descentralizar y autonomizar a la institución educativa, bajo la promoción de una reorganización de la gestión educativa, donde las escuelas obtuvieran mayor autonomía, esto a la par que se integraban en un entorno común de objetivos. Se trasladó así la responsabilidad administrativa a directivos, docentes y a la comunidad beneficiaria de los establecimientos. Todo esto se relaciona con la adopción discursiva de un nuevo modelo organizacional, en respuesta al paradigma burocrático señalado de obsoleto e ineficaz: *la gestión empresarial*. En las distintas instancias educativas gubernamentales se planteó que una sobrecarga de normas y reglas derivaba en desorden, confusión e irresponsabilidad en las organizaciones. El nuevo modelo de gestión se reconoció como ajeno a las dinámicas burocráticas al estar basado en características como la *innovación*, la *participación de los agentes en la cooperación*, la flexibilización de las barreras de la especialización o la evaluación de resultados.

Se evidencia que en la década el panorama va cambiando significativamente: las elaboraciones y demandas del Movimiento Pedagógico se incorporan a nuevas políticas gubernamentales que, a su vez, resignifican el *quehacer* del movimiento<sup>4</sup>. Los procesos sociales llevados a cabo por esta organización nacional se reflejan concretamente con la Ley General de Educación, la Ley 115 de 1994, elaborada de manera conjunta por la FECODE y el Ministerio de Educación.

Los planteamientos claves de esta ley son la autonomía escolar, dentro de límites fijados por la ley y por la figura del *Proyecto Educativo Institucional*, del que se establece la pauta de que cada institución explicita los principios y fines del establecimiento, sus recursos didácticos y docentes disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. Además se establece el diseño de los lineamientos curriculares generales y el establecimiento de indicadores de logro para cada nivel educativo.

---

<sup>4</sup> Esto se da en el marco de una serie de escisiones internas dentro del movimiento. Mientras unos planteaban la pertinencia de una negociación directa con el gobierno, otros la rechazaban considerándola una estrategia de cooptación. Los últimos sostenían la necesidad de llamar a una *constituyente pedagógica*. Véase Tamayo, 2006, p. 110

Con la Ley 715 de 2001, elaborada exclusivamente por el gobierno, se da un refortalecimiento de la capacidad de intervención del gobierno central: se establecen las competencias de los rectores, se impone la evaluación anual para directores; se otorga permiso para la contratación de servicios educativos oficiales con entidades privadas con ánimo de lucro. Para el 2002 el Ministerio de Educación anuncia la elaboración de estándares, formulando que ni los logros ni los indicadores resultaron ser suficientes.

A lo largo de este siglo se tornan evidentes los importantes avances del país en términos de cobertura, infraestructura y seguimiento de los logros en el sistema educativo. Cerca del 90% de los niños estudia en la escuela básica primaria y aproximadamente el 70% de los jóvenes asiste a la secundaria. No obstante, la masificación de la educación reflejada en la gran expansión de la cobertura escolar no se traduce en equidad social.

*Evaluación y Gestión* son los nuevos principios que rigen los discursos educativos del gobierno. Éstos se derivan del modelo de “eficacia escolar”, gestado inicialmente en países anglosajones, el cual ha sido un referente para la educación nacional, siendo clara la influencia de instituciones como el Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE, el FMI, la OEI.

La *evaluación* en los momentos actuales es un principio hegemónico: el mejoramiento de la calidad, como bandera distintiva de las dos últimas décadas, se verifica en términos de resultados de los estudiantes. Las pruebas Saber son el único instrumento nacional de evaluación de competencias básicas y sus resultados son la única información, y a su vez el poder que ejercen éstas es intenso. La evaluación permanente hoy se presenta como una nueva forma de centralización y de regulación, al monitorear constantemente los procesos escolares. El gobierno autonomiza a la institución escolar, pero a la vez la sanciona, ya que toda responsabilidad pasa a recaer en la escuela.

La *gestión educativa* por su parte es presentada como un nuevo horizonte, orientado por la descentralización, la autonomía escolar y la flexibilización. Con el modelo de gestión la escuela se muestra como una organización que centra su atención en los procesos administrativos encauzados a manipular variables. Los discursos sobre finalidades de la educación se omiten al

sobreponerse discursos sobre procedimientos y costos, despolitizándose así el debate educativo. Ni las prácticas pedagógicas, ni los problemas escolares derivados de las condiciones socioeconómicas son asunto principal de la escuela, *todo se soluciona a partir de la gestión escolar.*

## CAPÍTULO I

### **COLEGIOS ALTERNATIVOS: UN PROBLEMA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA**

#### **1. *Innovación Educativa*: un concepto polisémico**

Lo primero que se debe señalar es que *Innovación Educativa* es un concepto problemático y complejo. Su escenario de conceptualización es disperso, disgregado, fragmentado e incluso en ocasiones conflictivo y tensionante. La ausencia de un lugar de referencia común caracteriza al campo de investigación sobre innovaciones educativas. Como lo plantean Blanco y Messina (2000):

el concepto de innovación tiene diferentes acepciones y un enorme grado de relatividad. La innovación nace referida a una historia y está marcada por ésta. Se innova desde un campo de conocimiento y en un marco posible, determinado por los enfoques predominantes. Se innova en el contexto de países con patrones culturales específicos y con gobiernos que sustentan una determinada postura acerca de la educación y de su papel en la sociedad (p. 11).

La pluralidad de enfoques se define desde posturas cercanas al funcionalismo y las teorías de sistemas, a las teorías del conflicto, al posestructuralismo, a la teoría de la complejidad, o se ha recurrido a sincretismos e hibridaciones teóricas. Su construcción conceptual ha emergido tanto desde intereses académicos, de las ciencias sociales y de la educación, como desde intereses de sectores políticos, oficiales (nacionales o internacionales) y no-oficiales.

La innovación en su definición siempre está configurada por posiciones políticas, sociales, culturales y epistemológicas, haciéndose imposible una significación homogénea. Su situación espacio-temporal determina lo que se considera “innovador”. La *innovación* depende



de demandas particulares –tanto macro como micro- y del tipo de relación que tenga lo considerado *innovador* con el sistema educativo y con la sociedad en su conjunto.

Antes de elaborar una definición tentativa que oriente esta investigación, es pertinente hacer un recorrido sobre la problemática del concepto y su multiplicidad de elaboraciones, que permita identificar elementos conceptuales útiles para este trabajo. En relación con lo anterior, unos autores relacionan a la innovación con *mejoramiento y ajustes de las condiciones educativas vigentes*, otros con *búsqueda de calidad educativa y adecuación al contexto social*, o con *herramienta de modernización*, también con *ruptura hacia una tradición*, por otro lado con *opción contra-hegemónica*, otras veces con *transformación radical de la práctica educativa*.

A. M. Huberman fue de los primeros autores en elaborar el concepto, planteando que la innovación posee una funcionalidad en las sociedades, y más concretamente en sus sistemas sociales. En su obra *Cómo se realizan los cambios en educación: una contribución al estudio de la innovación*<sup>5</sup> (1973) el autor define innovación educativa como “un mejoramiento que se puede medir, deliberado, duradero y con pocas probabilidades de suceder a menudo” (p. 7). Innovación vendría a ser entonces aquella utilización de recursos y materiales orientados a la consecución de un mejoramiento y/o una complementación de elementos en el sistema educativo, caracterizado por un proceso excepcional de carácter intencional y planificado. El proceso innovador viene a cumplir el rol de subsistema equilibrador de los diversos componentes de un sistema más amplio que es el sistema educativo, acompañado por estrategias deliberadas de adecuación.

Esta perspectiva influenciada fuertemente por el funcionalismo en la caracterización del concepto de innovación, tiene eco en la socióloga argentina Inés Aguerro<sup>6</sup> quien para conceptualizar las innovaciones educativas plantea, coincidiendo con Huberman, la necesidad de entender lo social como un sistema complejo compuesto de elementos -subsistemas- profundamente interconectados, pero agrega la idea de que éste se caracteriza por la diversidad de sus componentes y la contradicción como dinamizadora de la correlación de fuerzas que llevan al equilibrio de las estructuras. Las relaciones entre las distintas fuerzas del sistema son cimentadas

---

<sup>5</sup> En 1973 se publica su obra en Ginebra (Suiza), editada y promovida por la UNESCO.

<sup>6</sup> Consultora e investigadora de la UNESCO – International Institute for Educational Planning (IIEP). Sede Buenos Aires.

por ejes estructurantes que se traducen en “las reglas del juego” del sistema y que se alteran en su funcionamiento rutinario con la innovación del sistema educativo, ya sea a nivel macro o micro (escuelas concretas).

Según la autora, una innovación que pretenda reconfigurar un sistema educativo debe ejecutar transformaciones en tres ejes vertebradores: los fines y objetivos de la práctica educativa, las opciones técnico-pedagógicas que ésta adopte y la estructura organizativa. Trastocar dichos ejes, dice Aguerrondo (2006), es un proceso conflictivo: “las experiencias innovadoras, en tanto intentos de transformación, deben producir desajustes de la situación existente para reacomodar de otra forma las cosas. Si un cambio no produce desajustes (que normalmente se expresan como conflictos) no se trata de una innovación” (p. 77).

La innovación surge, afirma, cuando el *para qué* de la educación es anacrónico con respecto a las demandas actuales de la sociedad. Por lo tanto, la innovación es una acción en búsqueda de la calidad educativa, traducida en congruencia entre el sistema educativo -o sus subsistemas- y las exigencias existentes de la sociedad en lo cultural, lo político y lo económico.

Los aportes de la teoría sistémica permiten comprender cómo los procesos de cambio educativo obedecen a múltiples relaciones que se dan en el interior de la innovación o entre ella y el exterior, hacia sistemas más amplios. Sin embargo, la conceptualización realizada tiende a ser reduccionista al considerar las innovaciones únicamente como herramienta de actualización de los cambios del mundo contemporáneo, desconociendo las innovaciones que no tienen como interés primordial el “ponerse al día” o que son críticas ante las nuevas exigencias globales de la sociedad. Además, las demandas de la sociedad son múltiples e incluso pueden manifestarse en abierta contradicción entre sí.

En otra instancia, se debe hacer referencia al *Proyecto Génesis* dirigido por el sociólogo Rodrigo Parra Sandoval sobre innovaciones educativas en Colombia, que fue implementado en la coyuntura de la nueva Ley General de Educación según la cual *todos los colegios se verían obligados a innovar*. Dicho proyecto identifica a través de varias experiencias de innovación escolar los sentidos que transitan por ellas, en directa relación con la modernización de la

educación en el país, partiendo de que “la innovación no puede entenderse por fuera del proceso de modernización que vive Colombia desde la segunda mitad del siglo XX, y que se proyecta vertiginosamente hacia el próximo milenio” (Parra et al, 1995, p. 19).

Lo novedoso del *Proyecto Génesis* con relación a otros estudios, es que se pregunta por los distintos grados de inserción de las diferentes innovaciones, en virtud de su nivel de integración a la sociedad en su conjunto, lo cual depende directamente del segmento social desde el que se esté operando la innovación. Se reconocen tres segmentos: el *integrado*, conformado por clases medias y altas, que busca adecuar la educación a “las maneras más contemporáneas de ser y estar en el mundo” (Parra et al, 1995, p. 75); el *marginal*, en el que la innovación surge de la necesidad de vincular la periferia al mundo moderno y de “resguardar” a los jóvenes de la violencia de la calle; y el segmento de marginalidad radical, de la *violencia y el crimen*, donde la tarea de la innovación reside en transformar las (contra)culturas particulares que han construido los grupos violentos.

Diferenciar las innovaciones en virtud del sector socioeconómico desde donde se innova es fundamental, ya que este factor es en gran parte configurador del sentido, de la significación y del conjunto de posibilidades de la experiencia educativa. Sin embargo, un análisis segmentado de las innovaciones puede tener límites: por un lado, se puede ver que hay instituciones de clases medias y altas con un fuerte componente de ruptura con la tradición y que no se pueden pensar como meras innovaciones ajustadoras a lo contemporáneo. Por otro lado, hay experiencias de segmentos marginales que no solo funcionan como ‘refugio’ y estrategias de acercamiento al mundo moderno, sino que tienen un micro-proyecto político de transformación de dicho mundo. Así como a la innovación educativa se le puede atribuir un papel complementario del proyecto moderno, también se le puede conceder una connotación anti-moderna orientada a superar los valores propios del capitalismo, la civilización occidental y la racionalidad instrumental, inscritos en la práctica educativa contemporánea.

Ahora bien, resultan pertinentes los aportes de la obra de la socióloga argentina Graciela Messina y la chilena especialista en educación Rosa Blanco, quienes abordan con una mirada integral el fenómeno de la *innovación educativa* en América Latina. Las autoras muestran que el

concepto surge en la década de los sesenta, en el seno de las ciencias de la administración, al asociarse con modernización -vínculo que persiste hoy en día- y al ser reconocida como una práctica y/o estrategia definida, planificada y programada por expertos .También aluden a que en los setentas y ochentas emerge un movimiento innovador donde adquieren mayor protagonismo los docentes. En el caso colombiano los “escenarios para debatir, proponer e implementar ideas y proyectos cuyo eje está constituido por la pregunta sobre el cambio educativo” se dan fuertemente en la década de los ochenta (Barrantes, 1999, p. 6), y la década de los noventa se caracteriza por la oleada de reformas de innovación educativa en la región, en búsqueda de calidad, eficiencia y equidad, con la impronta de la descentralización y de la participación de la sociedad civil (Blanco y Messina, 2000, p. 42).

En el plano conceptual, las autoras reconocen la complejidad de abordar el problema de la innovación educativa, no obstante, señalan un par de elementos que pueden contribuir a su caracterización. Plantean que la innovación parte de un cambio significativo en estructuras y en concepciones dadas, lo que produce transformaciones en la dinámica rutinaria de varias esferas educativas, propiciando un cambio en el sistema, o un nuevo sistema educativo. Señalan que ésta no puede ser estática, en la medida en que siempre es posible el surgimiento de una innovación dentro de la innovación.

En la misma dirección, es preciso citar las elaboraciones conceptuales realizadas por los mismos impulsores y protagonistas de la innovación educativa en Bogotá. Julián de Zubiría, cofundador y rector de la innovación escolar Instituto Alberto Merani, sostiene que la innovación surge frente a la celeridad, flexibilidad e inestabilidad del cambiante mundo contemporáneo y ante el estancamiento temporal de una institución social que se considera sumamente resistente a los cambios, la escuela. Para De Zubiría (2006) las innovaciones educativas son aquellas iniciativas de cambio que parten de un cambio de paradigma dada una insatisfacción con explicaciones e interpretaciones otorgadas por el modelo actual.

De Zubiría realiza una tipologización que resulta pertinente a la hora de pensar el carácter abarcador de las innovaciones, sus niveles de alcance y de repercusión. Identifica cuatro tipos de innovaciones: las *críticas* o *finalistas*, que buscan transformar los fines últimos de la escuela,

siendo éstas las más radicales buscando cambiar la dirección de la educación; también están las *didácticas* que modifican las formas de trabajo; por otro lado, se encuentran las *organizativas* que cambian los mecanismo de gobierno y participación; y por último, se señalan las innovaciones *instrumentalistas* que transforman los medios de trabajo, sin alterar los fines de la educación.

En otra instancia, Dino Segura, rector de la Escuela Pedagógica Experimental de Bogotá, señala algunos elementos que alimentan la reflexión sobre el concepto de innovación educativa. Desde un lugar de convicción político-educativa, este pedagogo afirma la necesidad de repensar el concepto, otorgándole una connotación de compromiso por una búsqueda de la transformación del estado de cosas existentes. La innovación es para él

el resultado de concebir de una manera distinta las relaciones, los procesos, las actividades y las instituciones y se concretan cuando alguien, además de pensar, por ejemplo, que el cambio y la mirada alternativa y divergente son posibles, posee el arrojo suficiente para concretarlos y la disciplina para hacer de tales experiencias conocimientos públicos y validables (2000a, p. 59).

Por otra parte, se deben citar las investigaciones del sociólogo Juan Francisco Aguilar sobre innovaciones educativas, a las que se suma su experiencia como innovador, al ser cofundador del Centro Educativo Libertad y de la Escuela Mediática de Bogotá. Sus trabajos sobre innovaciones no pueden leerse desde una linealidad argumentativa, ya que el autor ha transformado y reformulado algunos de sus supuestos, conceptos y postulados frente a la temática.

En 1991 con su obra *La transformación de la escuela en Colombia: De las innovaciones educativas a las alternativas pedagógicas*, define una postura crítica frente al concepto de *innovación educativa* a través de la noción de *alternativa pedagógica*, al identificarlo con intereses de actualización y mejoramiento de lo establecido, a lo que se contraponen la noción mencionada, que incorpora una intención transformadora, de ruptura de lo convencional, dándole un tinte más radical y político. Allí, Aguilar (1993) plantea que la innovación propende por la permanencia y reproducción de aquello dentro de lo cual se están produciendo cambios, que serían funcionales al sistema educativo, posibilitando su mejoramiento (IN=dentro; NOVARE=cambio, novedad), mientras que la alternativa pedagógica, de modo contrario, apunta

a la transformación de dicho sistema (ALTER=otro). La diferenciación entre los dos conceptos radica en una cuestión de direccionalidad de la intención: “la intencionalidad del cambio determina diferencias significativas en el enfoque de las innovaciones educativas, en su secuencia, profundidad, extensión, y en el grado en que afectan al conjunto del aparato escolar y al sistema del que éste hace parte” (Aguilar, 1993, p. 47).

Situado en el momento en una postura cercana a las teorías del conflicto, el autor formulaba que la innovación tiende a fortalecer uno de los polos del conflicto social, mientras que la *alternativa pedagógica* se posiciona en uno de los polos del conflicto, siendo la escuela un *campo de combate* en la lucha por una nueva hegemonía, entendida ésta en los términos de Gramsci:

Definimos las alternativas pedagógicas como todas aquellas experiencias educativas que se diferencian de y se oponen a la práctica pedagógica tradicional, pero que a diferencia de los procesos de innovación educativa, no pretenden el mejoramiento del sistema educativo por la vía de la modernización, sino que buscan contribuir al logro de una nueva hegemonía política y cultural para las clases subalternas (Aguilar, 1993, p. 58).

Posteriormente Aguilar reformula esta estructura argumentativa, pensando en que no es necesario escapar de la concepción de *innovaciones educativas* para superar el dilema “actualización-transformación”. Además de esto, después de conocer la teoría de la complejidad de Edgar Morín, sostiene que la dicotomía innovación/alternativa pedagógica podía caer en reduccionismos que niegan la dinamización y retroalimentación entre los opuestos, lo cual se puede convertir en una limitación epistemológica. Aguilar mantiene en su reconceptualización elementos ya formulados, toma distancia de otros y adopta aspectos nuevos.

Sin embargo se sostiene en su posición de comprender las intencionalidades de las innovaciones como factores determinantes en el rumbo que éstas adopten como primer paso para reconstruir el sentido del cambio educativo proyectado. A la intencionalidad subjetiva del actor – apoyado en la sociología comprensiva weberiana y en la teoría<sup>7</sup> de la acción de Schütz<sup>7</sup>-, le suma

---

<sup>7</sup> Si bien Schütz parte del concepto de acción social del Weber, toma distancia del autor planteando que dicho concepto no se puede reducir a simple *conducta significativa* sin distinguir el significado propio de la acción y el significado del *otro* y por otra parte, plantea que toda acción se debe concebir como acción consciente, en la medida en que existe en ella una intencionalidad subyacente.

la perspectiva de la complejidad, planteando que las innovaciones se generan en un campo donde los elementos de una unidad social se integran y se desintegran permanentemente.

Siguiendo a Ivor Morrish, Aguilar distingue dos tipos de intencionalidades en la innovación: *por déficit* e innovación *creadora*. La primera señala aquellos cambios educativos generados por una presión del medio social, procurando una solución de una necesidad sentida; la *creadora*, es cuando surge de la iniciativa del gestor sin que haya una demanda específica por la innovación.

Aguilar aporta dos rasgos claves para caracterizar una innovación: en primer lugar, el referente de la *situación tradicional o convencional* que le da origen, ya que “las innovaciones educativas” aunque sean disruptivas e impliquen la “construcción de formas radicalmente nuevas de educación, no pueden dejar de contener algunos elementos de la tradición que quieren superar” (Aguilar, 1998, p. 42). En segundo lugar, señala en que toda innovación se comporta como un *sistema complejo altamente inestable*, que no posee fronteras claras con respecto a su entorno, por lo que se hace más susceptible a las fluctuaciones de su contexto y se ve sometida a constantes modificaciones, razón por la cual se enfrenta ante dos posibilidades: desequilibrar el sistema educativo en algunos de sus componentes, o pasar a articularse a éste.

Los aportes de Aguilar desde la teoría de la complejidad son fundamentales ya que permiten entender la presencia de fluctuaciones en la innovación, tanto en sus componentes internos como en el medio dentro del cual se innova. También resultan importantes sus aportes hechos desde la teoría de la acción, los cuales resaltan la importancia de tener en cuenta la intencionalidad de los actores a la hora de reconstruir el sentido de la innovación. Sin embargo, para comprender la naturaleza de un cambio educativo se debe poner un énfasis mayor en las condiciones de posibilidad y de acción de la intencionalidad. En una innovación pueden surgir variables, contingencias, que no corresponden con la intención inicial. Lo social se configura en un proceso en que surgen consecuencias no queridas de la acción intencional, por lo que los cambios en la sociedad no dependen de personalidades concretas.

Es conveniente traer a colación a Norbert Elias (1987), quien plantea que el desenvolvimiento del entramado social, de la configuración de las relaciones humanas, tiene como fundamento el hecho de que de “las innumerables intenciones e intereses surge algo que ninguno de los participantes había planeado o pretendido y que, sin embargo, es el resultado de las intenciones y las acciones de muchos individuos” (p. 391). Lo social es paradójico, no se configura totalmente mediante planificaciones particulares, pero se configura por que todas las personas particulares quieren algo y hacen algo.

Siguiendo a Elias, se puede comprender que los seres humanos tienen intencionalidades y deseos, pero al emprender la búsqueda por su realización, engendran cosas que no hacían parte de su motivación. Aun así, las personalidades sí provocan transformaciones, pero éstas no son reflejos puros de sus intenciones, ya que el margen de realización de una intención depende de una especie de constelación histórica en donde está ubicado el sujeto. Así mismo, en el ámbito de la innovación pedagógica se encuentra que las intencionalidades repercuten en el desenvolvimiento de los cambios educativos, pero las transformaciones gestadas no se pueden traducir como motivaciones materializadas de los actores innovadores, ya que las acciones están siempre sujetas a efectos inesperados.

### **1.1. ¿Cómo orientarnos conceptualmente en esta investigación?**

Habiendo hecho un recorrido por algunos de los planteamientos más relevantes que ha recibido el concepto de *innovación educativa* y viendo como éste se caracteriza por una pluricaracterización, emergen dos necesidades: primero, se hace preciso al hablar de *innovación educativa* dejar explícito en términos generales, qué vamos a entender como *innovación*; segundo, debido a que el concepto no se puede entender unívocamente, es necesario discurrir en las posibles formas que puede adoptar una innovación.

Hay dos riesgos básicos al considerar algo como *innovador* sin identificar matices y sin comprender el comportamiento del fenómeno caracterizado como tal: uno, considerar que *todo es innovación*; dos, negar el carácter innovador de experiencias que a primera impresión no son tan innovadoras. En ese sentido es necesario exponer, desde la perspectiva propia y particular de la



investigación, los rasgos que caracterizan una innovación, distinguir algunos de los posibles tipos de innovación que puedan darse y finalmente señalar qué tipo de innovación se va estudiar acá.

La investigación parte de una idea básica y sintética: **la innovación se presenta cuando hay un cambio significativo en la práctica educativa regular y cuando en la cotidianidad del que hacer educativo surge(n) algún(os) elemento(s) novedoso(s)**. Esta novedad refleja un cambio, el cual es deliberado e intencionado y se origina a raíz de una insatisfacción con uno o varios elementos presentes y actuales del proceder educativo.

Lo *novedoso* de una innovación no implica el surgimiento o la creación de un elemento nuevo *per se*, sino en que sea nuevo para el medio –ya sea macro o micro- en el que se introduce el cambio. Así, la acción innovadora no necesariamente crea un elemento que nunca antes había existido. La innovación se puede ejercer, poniendo un ejemplo, al retomar postulados de una obra escrita en 1762 como el *Emilio* de Jean-Jacques Rousseau, quien enfatiza la necesidad de la estimulación de las emociones y sensaciones en los procesos educativos, o incluso yendo radicalmente más lejos, al *Banquete* o al *Teeteto* de Platón, aplicable en la práctica de la mayéutica en un proyecto educativo contemporáneo. De la misma manera, formulas y productos educativos surgidos de forma reciente, no necesariamente devienen en innovación educativa, ya que incluso pueden orientarse hacia la preservación de lo establecido.

En otra instancia, se debe mencionar que la acción innovadora puede destinarse al cambio de aspectos metodológico-didácticos, sistemas de evaluación, contenidos, relaciones entre los distintos actores de la comunidad educativa, estrategias de convivencia y disciplina, sobre la organización institucional, sobre las formas de gobierno y de participación, o incluso, sobre las concepciones, fines y objetivos mismos de la práctica educativa. La innovación puede darse en aspectos específicos, al alterar solamente elementos concretos, o transformando y trastocando varias o casi todas las unidades de la práctica educativa.

Por otra parte, la innovación educativa, como acción no repetitiva, ni mecánica, ni inconsciente, sino planificada y reflexiva, está mediada por la intencionalidad del actor innovador y del actor adoptante de la innovación. El hecho de que las personas involucradas en la acción

innovadora sean conscientes de su proceder, genera implicaciones especiales, su nivel de repercusión en lo social es diferente a la de una acción no planeada. Según Max Weber (1944, p. 22), la acción consciente tiene un sentido para quien la realiza y en esa medida tiene afectación en su entorno, dicha acción se refiere al sujeto que enlaza a ella un *sentido* subjetivo autoconsciente, orientado a la consecución de fines sopesados haciendo uso de medios que sirvan para la conquista de dichos fines. Un tipo de acción como ésta engendra impactos sociales importantes, comporta una racionalidad en la orientación de las expectativas hacia los objetos del mundo exterior y a los sujetos mismos.

La posibilidad y el impacto de una innovación están directamente ligados con la posición social de los actores partícipes, la cual, sin ser absolutamente determinante y programática, sí influencia las formas de obrar, pensar y sentir de los sujetos. El actor percibe el mundo y actúa en él, a través de unas disposiciones construidas en el marco de universos sociales –no absolutamente cerrados- de experiencias, prácticas, categorías de percepción. Con Bourdieu se puede entender que la acción educativa innovadora como práctica social debe entenderse relacionamente, no simplemente como manifestación de sujetos particulares. La innovación se expresa en un contexto de creación de propuestas educativas, contexto estructurado donde se ubican en gran medida las potencialidades y las posibilidades de acción<sup>8</sup>. El acceso a éstas está vinculado a la posición de los agentes innovadores, que depende del volumen de distintas formas de capital adquirido, como posibilidad disposicional de movimiento en el campo educativo escolar, donde se entablan luchas por la legitimidad de sus prácticas.

Las condiciones de lucha se configuran en una estricta relación con la magnitud del cambio que se esté gestando. El surgimiento de renuencias al cambio obedecen al tipo de innovación: una innovación de ajuste y retoque no origina detractores de manera contundente, pero una innovación ambiciosa y radical, con pretensiones fuertes de alteración, sobrelleva obstáculos dispendiosos.

---

<sup>8</sup> No se toma acá a Bourdieu a cabalidad, ya que se considera pertinente otorgar mayor importancia a elementos como la motivación e intencionalidad del sujeto, como factores influyentes en la constitución de instituciones sociales. Por otro lado, se cree que las potencialidades de la acción se adquieren en el marco de disposiciones multidireccionalmente impactadas. Véase Lahire, 2004, p. 50.

También es fundamental recurrir a los discursos pedagógicos innovadores buscando explorar sus significados, códigos, prácticas y formas de acción. El discurso pedagógico es regulador, tanto de transmisión de competencias y habilidades, como de órdenes, relaciones e identidades sociales, al configurar y ser configurado por relaciones de poder. A su vez, explorar la correspondencia de la innovación con sus discursos, permite reconstruir elementos de la historia intelectual que se consolidó bajo redes de producción y reproducción de conocimiento, que da lugar a un flujo de ideas que crea condiciones propicias para la inspiración de la innovación.

De modo general, Innovación Educativa en esta investigación se entiende como **un cambio intencionado y materializado en la práctica educativa existente, donde el/los elemento(s) que se introduce(n) marca(n) la diferencia con respecto a los demás, susceptible de generarse en diversos niveles, produciendo diversos impactos y obteniendo diferentes grados de profundidad.** *Innovación educativa* es un concepto que puede hacer referencias multidireccionales a cambios educativos de distintas magnitudes y formas.

Así, la clasificación de la innovación debe hacerse teniendo en cuenta varias dimensiones, a modo de síntesis: **1)** el medio dónde el aspecto innovador que entra a jugar resulta novedoso; **2)** el ambiente social dónde se lleva a cabo, el cual está configurado histórico-culturalmente; **3)** la relación del cambio innovador con el sistema educativo; **4)** los componentes que se buscan alterar –y su impacto cualitativo y cuantitativo–, que está vinculado a la intencionalidad del actor innovador y la posición social de éste; y a su vez, a la intencionalidad y posición social del actor adoptante de la innovación; **5)** la legitimidad del cambio innovador; **6)** los sectores renuentes al cambio propuesto por la innovación; **7)** y las fuentes discursivas que nutren la configuración del nuevo proceder educativo. Estos elementos a considerar poseen una autonomía relativa, inclinada fuertemente hacia la interdependencia, lo que lleva a pensar el fenómeno de la innovación como un fenómeno complejo.

Para el objetivo de esta investigación se hace útil y pertinente diferenciar dos tipos generales de innovación educativa: las *innovaciones ligeras*, por un lado, y las *innovaciones profundas*, por otro lado.

En esta investigación se denomina *innovaciones ligeras* a aquellas innovaciones que pretenden cambiar elementos concretos de la práctica educativa, procurando mejoras en aspectos específicos de alguna unidad del *que hacer* educativo sin alterar el funcionamiento general de éste. Por lo general, son cambios de ajuste que no tienen repercusión en los demás elementos, que se introducen sin generar traumas o impactos fuertes, que no requieren reflexión a fondo, que no son -comparativamente hablando- muy difíciles de ejecutar, que no generan renuencias enérgicas, y que no trasgreden la rutina educativa preestablecida. Las *innovaciones ligeras*, en suma, otorgan sentido a lo nuevo conteniéndolo, al otorgarle al cambio una dinámica adaptada a canales de normalización y tranquilidad.

Estas innovaciones pueden ser gestadas intencional o forzadamente por diversos sectores de la sociedad, ya sean instituciones gubernamentales e instancias de dirección educativa formal, o actores concretos de determinada comunidad educativa. Pueden ser generalizadas en una población y territorio a través de reformas, políticas públicas o iniciativas emprendidas por entidades privadas, o pueden darse en espacio micro como escuelas o instituciones educativas específicas.

Por otra parte, se hace referencia a *innovaciones profundas* para señalar aquellas iniciativas materializadas de cambio educativo que se gestan para transformar de manera contundente la mayor cantidad de elementos de la vida educativa de una comunidad. Se parte de una fuerte insatisfacción con la educación generalizada y regular de determinada sociedad y momento histórico. Emergen en estas innovaciones búsquedas de maneras distintas de hacer educación, de formas alternativas de organizar determinado espacio educativo y de crear o consolidar nuevos fines y objetivos en el seno de la práctica educativa. Estas innovaciones, intencionadamente o no, generan rupturas en una rutina educativa preestablecida, lo cual produce casi siempre traumas en distintos elementos del sistema educativo. Esto lleva a que aparezcan por lo general renuencias y oposiciones, manifiestas o latentes, al cambio que se pretende gestar. Una innovación profunda, por su complejidad, es vulnerable a las fluctuaciones y a la inestabilidad.

Al igual que las *innovaciones ligeras*, las *innovaciones profundas* se pueden planear – planeación que en este caso es mucho más rigurosa- y llevar a cabo desde distintos sectores de la sociedad. También pueden generalizarse o pueden llevarse a cabo desde sectores particulares de la población.

Esta esquemática distinción resulta pertinente para abordar el tema que convoca a esta investigación: el posicionamiento en Bogotá de los llamados *colegios alternativos* como una opción escolar. En esa medida se debe ahondar a continuación en este trabajo en la pregunta: ¿qué tipo de innovación desarrollan los *colegios alternativos*?

## **2. Colegios alternativos como innovaciones profundas**

La categoría *innovaciones profundas* no hace alusión a innovaciones de un solo tipo, sino a varias innovaciones de distinta naturaleza, llevadas a cabo en distintos espacios educativos y ejecutados en distintos alcances de cobertura. En la presente investigación, el centro de estudio es un tipo de innovaciones profundas, construidas desde espacios micro, en este caso, proyectos escolares de educación formal concretos.

Desde la perspectiva de la investigación, *colegios alternativos* se integra a la categoría de *innovaciones profundas* al ser experiencias materializadas de innovación que se caracterizan precisamente por la intensidad y amplitud de los cambios ejecutados en su interior. No obstante, si bien *colegios alternativos* hace referencia a escuelas que tienen como factor común el rasgo de *profundidad* innovadora, es necesario resaltar que son colegios con historias y perspectivas en algunos aspectos bien distintas. La profundidad de cada innovación particular es diferente en forma y amplitud. Depende de diversos procesos, dinámicas propias y concepciones particulares que ha llevado a cabo cada institución.

*Innovaciones profundas* hace alusión a distintas experiencias de cambio educativo como puede ser una reforma política como la *Ley General de Educación de Colombia* –una de las más

innovadoras de América Latina según Blanco y Messina-, o innovaciones universitarias como la experiencia de la *Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo* de Buenos Aires<sup>9</sup>, o la experiencia de educación no-formal de la *Facultad Libre* de Rosario<sup>10</sup>, o micro-espacios educativos extraoficiales como lo son las experiencias de *Educación sin escuela* en Bogotá<sup>11</sup>, o experiencias de educación popular como las que adelanta el Movimiento Sin Tierra - MST en Brasil (Oliveira, 2001).

En este estudio se hace referencia a *innovaciones profundas* que se llevan a cabo en escuelas que hacen parte del sistema educativo formal, es decir, que son organizaciones educativas que se desenvuelven en el marco de exigencias legales y jurídicas establecidas por instancias como el Ministerio de Educación o la Secretaria de Educación. A esto se suma que los colegios que son objeto de estudio de esta investigación, son experiencias escolares gestadas desde sectores privados y que por lo tanto funcionan bajo la lógica de escuelas privadas<sup>12</sup>.

La categoría *colegios alternativos* se construyó sobre la base de un análisis empírico de las cinco escuelas objeto de esta investigación y del análisis documental de instituciones afines de Bogotá (mencionadas en la introducción), en donde se filtraron una serie de ejes fundadores que son comunes a todos éstos colegios, tanto en los discursos pedagógico/ideológicos que manejan, como en su incidencia en la práctica social-pedagógica.

Un primer rasgo en común en la acción innovadora de estos colegios es **una referencia existente en sus discursos a una educación considerada tradicional o convencional**, de la cual pretenden tomar distancia y/o buscan transformar. Ante una lectura de lo que llaman *escuela tradicional, escuela convencional, o escuela regular*, se manifiesta la intencionalidad de buscar caminos *diferentes, alternativos, novedosos, de otra naturaleza*. Los *colegios alternativos* se

---

<sup>9</sup> Esta universidad (cuyo reconocimiento por parte del Ministerio de Educación de Argentina está en tramitación) se reconoce como un espacio de resistencia cultural y de disputa por la hegemonía intelectual. Procura la transformación social a través de la recuperación de tradiciones de lucha política y de la construcción de saber. Para más información visitar la Página Web: <http://www.universidadepopular.org/pages/pt/iniciativas-de-sucesso/universidad-popular-madres-de-la-plaza-de-mayo--argentina.php>

<sup>10</sup> Es una experiencia de educación alternativa existente desde el 2005, alineada en la tradición del libre pensamiento, que surge como espacio de complementación de la educación formal. Para más información ir a la Página Web: <http://www.facultadlibre.org/>

<sup>11</sup> En diciembre de 2010 se lleva a cabo en Bogotá el primer Seminario *Educación sin escuela*, donde varias asociaciones de padres de familia compartieron sus experiencias de educación desescolarizada en Bogotá. Para más información se puede consultar el libro *Un mundo por aprender – Educación sin Escuela (ESE), Autoaprendizaje Colaborativo (AC) y Educación en Familia (EF) - Congresos 2009 y 2010*. Compilador: Erwin Fabián García López. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Facultad de Ciencias Humanas. 2011

<sup>12</sup> Sobre esto se ahondará en el Capítulo III.

particularizan por la fortaleza de la insatisfacción hacia dicho referente que buscan alterar. Si bien lo considerado *tradicional, convencional, o regular* tiene manejos distintos, con sus respectivas singularidades en las perspectivas de los colegios, se puede hacer una descripción general de cómo es concebido ello en los *colegios alternativos*.

Es común a los discursos de educación alternativa subyacentes a los colegios el planteamiento de que la educación tradicional se compone por un conjunto de concepciones que entienden el “crecer” y el “educar” del sujeto fundamentalmente en su potencial papel funcional para el mantenimiento del *statu quo*. Es decir, los colegios alternativos encuentran en la escuela tradicional un proyecto pedagógico orientado a la inculcación de competencias en el educando orientadas a responder a un rol social que encaje con una vida social y un sistema productivo preestablecidos. Señalan que la *educación tradicional* prioriza el desarrollo de un sujeto que se adapte *adecuadamente* a una escala de valores establecida y que se acople *eficazmente* y de manera acrítica a un conjunto de símbolos y significados de la cultura de las generaciones adultas.

Por otro lado, la escolaridad alternativa enfatiza en que los métodos de transmisión de contenidos de la *educación tradicional* se caracterizan por un fiel seguimiento a un programa de trabajo preestablecido, que tiene un conjunto de pautas claramente marcadas, que definen detalladamente los contenidos a impartir y las sesiones de repaso en busca de la incorporación de contenidos. Se dice que son unilateralmente las directivas y los maestros de una institución quienes delimitan y separan tanto los temas de estudio considerados pertinentes, como las etapas en que éste se imparte. Los sectores de la escolaridad alternativa le suman a esto el planteamiento de que la construcción de currículos está demarcada por una fragmentación de los saberes, bajo el presupuesto de que *una materia no tiene nada que ver con la otra*.

En el plano de la relación con el conocimiento, se representa a la memorización como el horizonte fundamental de la práctica pedagógica de la *escuela tradicional*, siendo el mecanismo principal por medio del cual se pretende que el joven *reciba* el conocimiento y la información exitosamente. La lectura que se hace de ésta escuela es que allí el alumno es concebido como receptor de un conocimiento con el cual no interactúa. Se critica que la ejecución de una

enseñanza bajo dichos presupuestos, excluye y segrega los intereses personales de los estudiantes, invalidándolos, subestimándolos y obstaculizándolos.

Los *colegios alternativos* cuestionan la estructura organizativa de las instituciones educativas *tradicionales*, la cual se considera que está marcada por una distinción tajante de escalas de poder entre los distintos actores escolares. Se caracterizan como escuelas con jerarquías estrictas y roles muy bien delimitados, aspectos que derivan en una rigidez disciplinaria y en la puesta en juego de un conjunto de reglas severas como elemento regulador de la actividad, los conflictos y problemas de conducta y comportamiento. Se hace uso del castigo y de la vigilancia con el objetivo de controlar tendencias y caprichos del joven.

Estos sectores alternativos de la educación plantean que el maestro asume un fuerte papel autoritario en la *escuela tradicional*, al ser este el *regulador* de la vida escolar, de las actividades que allí se presentan, velando por el cumplimiento irrefutable de las reglas y presentándose como principal solucionador de problemas. Se dice que el profesor ejerce su rol como si fuera *dueño absoluto* del conocimiento y que su tarea radica en impartirlo y transmitirlo eficazmente, mientras que la relación del estudiante con el conocimiento se representa como pasiva.

Una última característica general que se puede establecer, es la atribución que hacen los *colegios alternativos* a la separación que se procura construir entre la vida escolar interna y el mundo exterior en las escuelas de *educación tradicional*. Se dice que allí la realidad escolar tradicional está organizada al margen de la vida cotidiana, esto con el objetivo educativo de proteger al joven de *lo negativo que tiene la vida normal*. La escolaridad alternativa señala a la escuela tradicional de querer reproducir en su interior un mundo que ya no existe; niega e ignora las realidades contemporáneas, razón por la cual se reconoce como una institución anacrónica.

Este esbozo hecho sobre las representaciones de la *educación tradicional* muestra como éstas son elementos engendradores de los mismos colegios alternativos. No obstante, no se puede negar el importante papel que cumple la educación preestablecida, generalizada, regularizada, convencional y considerada por estos sectores como *tradicional*, en la existencia de los *colegios alternativos*. Esto pensado en dos motivos: primero, la búsqueda de algo *diferente* parte de algo



‘*común y corriente*’; segundo, una crítica a la *educación tradicional*, por más severa que sea, no puede negar la importancia y pertinencia de aspectos de ésta, ya que no se parte una negación absoluta de lo establecido. Tal vez en varios aspectos, paradójicamente, la llamada *educación tradicional* es la mayor fuente de nutrición de los *colegios alternativos*.

La innovación produce cambios significativos siempre respecto a una rutina establecida anteriormente y la lectura realizada de éste opera como punto de arranque de la intencionalidad innovadora. A su vez el impacto de los efectos de los cambios educativos se mide en relación con esa realidad educativa dada. Además, la innovación de los *colegios alternativos* debe entenderse como una constante oscilación entre lo nuevo y viejo, la transformación y la conservación, ya que entre el acto innovador y la tradición a la que responde, hay una relación fluctuante, tanto de complementariedad, como de antagonismo.

Ante el descontento con la *escuela tradicional* desglosado anteriormente, los *colegios alternativos* hacen frente cargados de propuestas que buscan alterar varios componentes -tanto cualitativa como cuantitativamente-: los principios pedagógicos, las maneras de hacer educación, las relaciones de poder, los roles de los distintos actores educativos, los mecanismos de convivencia. Así, el criterio fundamental de caracterización de lo que se denomina *colegios alternativos* es que los cambios integrales en estos componentes provocan un cambio general en la cultura escolar, esto es, un cambio en las actitudes, en los hábitos, en roles y disposiciones.

Para dar comienzo a una descripción general de en qué consiste la *alternatividad* de estos colegios, es importante mencionar las principales fuentes de sustentación pedagógica e ideológica de los *colegios alternativos*. Son varias las corrientes educativas que repercutieron en éstos colegios, las cuales tuvieron su auge a principios del siglo XX y durante la segunda mitad del mismo en amplias zonas del mundo: la Escuela Nueva, la crítica educativa antiautoritaria, el pensamiento latinoamericano de la educación liberadora, las pedagogías críticas, las corrientes neomarxistas, los constructivismos, la Escuela Histórico-cultural, el pensamiento complejo<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Sobre la relación de los colegios alternativos con las fuentes discursivas se profundizará en el siguiente capítulo, por el momento solo se hace mención a ellas.

La orientación ético-pedagógica de los *colegios alternativos*, esbozando algunos aspectos, apunta a conceptos y valores como el respeto, el libre desarrollo de la personalidad del joven, el desarrollo de sus propias expectativas -planteando que no hay proceso educativo exitoso que excluya el interés del alumno-. En estas instituciones se hace énfasis en la importancia de la libertad individual y en generar un ambiente de felicidad para los estudiantes, bajo el pensamiento de que el joven es sumamente importante en el espacio educativo –en algunos casos radicales concebido como el “rey de la escuela” (Palacios, 1989, p. 29)-.

Los *colegios alternativos*, si bien se orientan más hacia determinadas corrientes pedagógicas que otras, comparten la preocupación por los intereses de los estudiantes, manejando el interés de fomentar el desarrollo de proyectos académicos, con la intencionalidad pedagógica de incentivar el desarrollo del gusto por la investigación y de la autonomía. Se añade la presentación de un interés pedagógico en las escolaridades alternativas de la ciudad por el desarrollo emocional y afectivo de los alumnos. Por eso se le otorga gran importancia al desarrollo de facultades artísticas, concebido como espacio de cultivo de sensibilidades.

Otro rasgo distintivo es la oposición explícita al autoritarismo escolar y la defensa de la práctica de la libertad del joven. Plantean que su desarrollo personal debe estar basado en la autonomía y en la necesidad de dar cabida a la espontaneidad, concibiendo a la libertad como medio y como fin de la educación. La apuesta es por un cambio actitudinal tanto del maestro, como de la institución en general, encaminado a la construcción de relaciones que posibiliten la libertad, no entendida como libertinaje, sino en el marco de ciertos límites considerados necesarios para el óptimo desenvolvimiento de la vida de la comunidad educativa.

Evidenciando una intencionalidad política, los distintos colegios alternativos reconocen una necesidad de construir de espacios contundentes de reflexión crítica de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de las sociedades de hoy en día, encaminados a generar conciencia de la importancia de la transformación de la sociedad. En este sentido se entiende la importancia del intercambio recíproco de conocimientos, del diálogo como productor de saber, del respeto hacia todas las personas en un marco del reconocimiento de la diferencia y de importancia de la solidaridad, tanto en el plano intraescolar, como en el extraescolar.

Otro rasgo que caracteriza estos colegios se presenta en el desenvolvimiento de las relaciones sociales de los distintos actores y en las formas organizativas. Las relaciones entre las directivas/profesores, directivas/alumnos, profesor/alumnos se presentan bajo estructuras levemente jerárquicas, en comparación a las de la mayoría de colegios de educación formal de la ciudad. Se promueve una participación activa por parte de los estudiantes, tanto en espacios académicos, como en espacios decisorios de la comunidad educativa. Se contrarresta con esto lo que denominan como una educación autoritaria, vertical e impositiva. Es clave resaltar la perspectiva de relación alumno-maestro que manejan, sosteniendo la necesidad de una relación de afecto y con tendencias hacia la camaradería, rompiendo las barreras tajantes entre los dos actores educativos.

Se evidencia un cambio de perspectiva en el tratamiento dado a la regulación del comportamiento en la escuela, manejando mecanismos disciplinarios y de convivencia relativamente flexibles. La manera de solucionar conflictos, ya sean interpersonales o individuales, apunta sobre todo al diálogo, a la concertación, a la negociación, a la reparación y con menor énfasis al castigo y a la expulsión<sup>14</sup>. Se organiza el tiempo y las actividades que se ejecutan allí de manera significativamente abierta, dando lugar a su readecuación permanente al quebrar así la rigidez horaria considerada propia de la escuela tradicional.

Se presenta una última característica a mencionar: anteriormente se señalaba que los discursos de los *colegios alternativos* le atribuyen a la *escuela tradicional* el rol de separar la vida escolar de la vida extraescolar, o cotidiana. No obstante, se puede entrever que los colegios alternativos funcionan de cierta manera como *microsociedades*, donde se establecen relaciones sociales basadas en costumbres y normas de acción distintas a las de la *vida normal cotidiana*. En muchos aspectos, los *colegios alternativos* no son reflejos del funcionamiento regular de la sociedad, consolidando, desde ciertos ángulos, mini-sociedades alternativas.

---

<sup>14</sup> Los *colegios alternativos* tratan de alejarse de estos mecanismos aunque no se eliminan completamente, siendo usados con cierta frecuencia.

## CAPÍTULO II

### DISCURSO Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EMERGENCIA, CONSOLIDACIÓN Y DESENVOLVIMIENTO DE LOS COLEGIOS ALTERNATIVOS

#### 1. Construyendo discursividad pedagógica

“El conocimiento (...) sólo puede ser concebido socialmente como trasunto de un intercambio directo, o como eco de lo que otros han iniciado ya. Lo cual significa ‘entrevener en la historia intelectual la red de enlaces y energías que dio forma a personalidades en el momento justo y oportuno’” (Saavedra, 2005, p.166).

“los discursos no circulan ni migran por sí solos. Como cualquier otro hecho o proceso social requieren, aunque más no sea por exigencias de razón suficiente, la intervención de agentes sociales que los producen, distribuyen, seleccionan, interpretan” (Mozejko y Costa, 2000, párr. 7).

La emergencia de los *colegios alternativos* como apuestas educativas se debe posicionar en el marco de una circulación de ideas existente a lo largo de determinados periodos. Estudiar sus fuentes discursivas se torna fundamental en la medida en que los discursos e ideas se conciben como engendrades de instituciones sociales con características particulares. La elaboración intelectual pedagógica y sus fuentes, no son pasivas en la construcción de la praxis educativa de estos colegios. Los discursos, siguiendo a Michel Foucault (1980), son prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que hablan; los signos no solo indican cosas, sino que obturan sentidos. Comprender de qué manera surgen determinadas posturas discursivas es comprender cómo emergen formas de *hacer educación*, en las que se construyen sujetos y objetos de referencia.

El surgimiento de ideas, significados e intencionalidades que fundamentan los discursos de los colegios alternativos, no se da por medio de experiencias de solipsismo mental de sujetos abstractos. Como plantea el sociólogo estadounidense Randall Collins (2005), “No son los

individuos [...] los que producen las ideas sino el influjo de las redes a través de los individuos” (p. 81). Los discursos particulares de los colegios alternativos no son autosubsistentes, están sujetos a una apretada red de interdependencias dadas en un contexto intelectual y cultural específico. La consolidación discursiva, como apuesta consciente de intervención en dinámicas de la sociedad tiene como antesala una circulación discursiva, estructurada bajo un proceso histórico de años. Los discursos son posibles gracias a otros discursos, los cuales serían impensables sin estructuras sociales que posibilitaran la emergencia y circulación de discursos, en un lugar espacio-temporal determinado.

El discurso genera sentido en un espacio histórico específico que está sujeto a condiciones y estructuras sociales particulares. Como lo plantea Eliseo Veron “cualquiera fuere el soporte material lo que llamamos un discurso o un conjunto discursivo no es otra cosa que una configuración espacio-temporal de sentido” (Citado por Cháneton, 2007, p. 48).

La escolaridad alternativa de Bogotá se ha movido en el seno de una especie de *mercado* simbólico donde se ofrecen ideas, valores y conceptos, dónde la demanda construye su propia estructura discursiva contando con la capacidad de observar, comparar y seleccionar. La producción y circulación de sentidos mediante discursos, se dan en términos de relaciones de poder entre agentes ubicados en determinadas posiciones y que cuentan con capacidades diferenciadas de relación, basadas en el acceso a recursos demandados y escasos.

“La ubicación del agente social (autor) en el lugar desde donde habla, y, por lo mismo, en su capacidad relativa de producir e imponer sentidos según su posición en el sistema de relaciones, permite, además, pensar de una manera más clara y precisa las prácticas sociales, y, entre ellas, las discursivas, como resultado de opciones realizadas por el agente social en el marco de las posibilidades y limitaciones propias de su posición relativa” (Mozejko y Costa, 2000: párr. 17).

La tarea en este apartado es la de reconstruir elementos explicativos de la circulación discursiva que hizo posible la emergencia y consolidación de *colegios alternativos*. Para ello resulta pertinente usar algunas bases teóricas de Collins, que ayudan a entender a qué redes de ideas –o redes intelectuales- tuvieron acceso los sujetos innovadores/fundadores de los colegios

alternativos y cómo a partir de su lugar en éstas se tornó posible la formación de determinada postura pedagógica.

A través de Collins, se puede comprender cómo las ideas y su resonancia en la sociedad dependen de estructuras reticulares complejas que configuran los flujos intelectuales. Los discursos se forman y se desenvuelven en el marco de una circulación intelectual con condiciones concretas que hacen posible que lo *que se dice* ocupe, o no, la atención en determinados campos de conocimiento y que influya en la reflexión intelectual de los sujetos. Las creaciones discursivas, entendidas como absorciones-transformaciones de otros discursos, son posibles y potencialmente impactantes en determinados campos intelectuales debido a las redes intelectuales. Las *redes intelectuales* se constituyen entonces en el espacio donde los pedagogos y maestros discuten y concentran ideas, temáticas, premisas epistemológicas y teóricas, metodologías y discursos que fraguan su pensamiento.

De acuerdo con Collins, éstas redes intelectuales deben entenderse como canales por donde circulan energías intelectuales y por donde transcurren los capitales culturales, factores que posibilitan la creatividad intelectual, a través del establecimiento de contactos, sean indirectos o cara-cara. La producción de ideas se comprende en un panorama de grupos de pensadores, cadenas de contactos en la red y rivalidades argumentativas.

La familiaridad de los colegios alternativos en sus ideas pedagógicas, radica en la existencia de redes intelectuales, a las cuales pertenecen y pertenecieron los gestores de estas instituciones educativas. Sus ideas y sus fundamentos epistemológicos responden a centros de atención de determinadas redes intelectuales, es decir a los temas, discursos y autores en boga de corrientes como la Escuela Nueva, el constructivismo, las pedagogías críticas o la Escuela Histórico-cultural<sup>15</sup>.

Los emergentes discursos de pedagogía alternativa se constituyen sobre discursos preexistentes, a partir de una distribución de símbolos disponibles en un determinado momento y en ambientes que viran el interés hacia determinados centros de atención intelectual. Por lo tanto

---

<sup>15</sup> Véase Anexo IV, p. 152.

las intencionalidades de los agentes discursivos pedagógicos se constituyen en gran parte debido a su participación activa en el seno de las redes intelectuales a las que pertenecen. Allí las primeras se forjan, se reformulan, se transgreden, se combinan, se profundizan. A su vez, las intencionalidades y los recursos de los participantes de la red pueden, dentro de ciertos márgenes, desviar o trastocar el foco de atención de la red misma.

En ese sentido, es necesario reconstruir elementos del funcionamiento de las redes intelectuales de vinculación de los colegios alternativos, por medio de las cuales circularon y circulan energías emocionales y capitales culturales devenidos en discursos. Por *energía emocional* Collins entiende el punto de partida del impulso creativo que posibilita la producción de conocimiento, determinando los grados de rendimiento del trabajo intelectual; por su parte, el autor hace referencia a *capital cultural* para referirse al conocimiento incorporado por los sujetos a lo largo de su trayectoria, siendo éste heredado de una generación a otra, transmitido a través de los rituales de interacción o incorporado individualmente a través del estudio formal o de manera autodidacta.

A la conceptualización realizada por Collins se pueden añadir algunos elementos elaborados por Bourdieu, quien hace énfasis en que el capital cultural es un recurso acumulable que dota de poder de acción a los sujetos y que está estrechamente ligado a la posición social del agente. Se añade a esto que la clase social a la que pertenece el individuo por sí misma no conlleva a la acumulación de capital cultural intelectual, ya que para ello se requiere de un habitus cultural determinado. De acuerdo con Lahire (2004) se comprende que la acumulación de capitales, si bien se da en la participación del sujeto a campos sociales, no se encierra allí, ya que las esferas de actividad del agente se remiten a su presencia en universos sociales heterogéneos.

En distintas esferas de actividad del sujeto con intereses intelectuales, trascurren flujos de capital cultural y energía emocional, que se reflejan en interconexiones existentes entre agentes, que hacen contacto con un discurso de manera textual, o mediante relaciones personales y directas. Al respecto Collins plantea (2005):

La experiencia de la lectura e incluso la del pensar en cuestiones intelectuales, también afecta nuestras energías emocionales. La lectura y el pensamiento son rituales indirectos de interacción en la medida en que un individuo puede tomar parte en ellos y su nivel de energía emocional puede resultar afectado (p. 36).

Respecto a los contactos cara-cara sostiene que son fundamentales a la hora de construir cohesiones morales y cognitivas.

En suma, los agentes sociales producen, reproducen y transforman discursos en relación directa con las lógicas de estructuras reticulares, cuya formación se sitúa espaciotemporalmente, y en las cuales aquellos intervienen diferencialmente, en virtud los intereses cultivados y de los recursos acumulados en las redes mismas. En esta línea podemos entender que los discursos pedagógicos alternativos se forjan en el marco de circulaciones de ideas, que en el caso a estudiar, están atravesadas por condiciones sociales que posibilitan la interdisciplinariedad y la transnacionalización del saber, aspectos claves para entender la emergencia y el desenvolvimiento de la producción discursiva de los sectores educativos alternativos del país, y particularmente de la Capital.

### **1.1. El movimiento Escuela Nueva: un espacio de acumulación de recursos discursivos y morales<sup>16</sup>**

Para identificar elementos de la circulación discursiva que hicieron viables la construcción de propuestas escolares alternativas en Bogotá se torna necesario volcar la mirada sobre el movimiento transnacional *Escuela Nueva*, un movimiento de renovación pedagógica que nace a finales del siglo XIX y comienzos del XX –con orígenes muy anteriores-, extendido en Europa y Estados Unidos, que toma fuerza coincidiendo con un periodo de guerras mundiales que estimularon la movilización por la paz por parte de los pedagogos, quienes ante la arremetida de dichas conflagraciones veían la necesidad de educar para asegurar la comprensión entre los futuros seres humanos adultos (Palacios, 1989, p. 27). De este modo se puede decir que la Escuela Nueva tiene asidero en las insatisfacciones y decepciones encontradas con la llamada

---

<sup>16</sup> Escuela Nueva y Escuela Activa hacen referencia al mismo movimiento



escuela tradicional magistrocéntrica, fundada en la subestimación de la infancia, en la memorización, el didactismo, la competencia, el autoritarismo y la disciplina.

En 1921 surge la Liga Internacional para Educación Nueva fundada en Francia, conformada por un grupo de intelectuales que, en medio de su diversidad, se apoyaban en las nuevas concepciones de la psicología del desarrollo, la psicología genética y la perspectiva dialéctica. La Liga se consolidó como una red intelectual que propiciaba intercambios de convergencia extrema, que cultivaba en los sujetos símbolos y emociones que constituyen las ideas, y que, como plantea Collins, dan lugar a nuevas situaciones de encadenamiento discursivo e identitario. Las ideas de la Escuela Nueva se orientaban al otorgamiento de una absoluta confianza en la ‘naturaleza del niño’, de una radical importancia a sus intereses y se pretendía consolidar una preocupación por la libertad individual. Collins plantea que la cohesión en una red no solo obedece a cohesiones cognitivas sino también morales, por lo que subyacen en dicho entretejido intelectual factores extrateoréticos.

La Escuela Nueva a la par que se consolidaba como un movimiento educativo, se forjó como una poderosa red intelectual afianzándose como un foco de irradiación de trascendentales inspiraciones de construcción discursiva. Siguiendo a Jesús Palacios (1989, p. 35) se puede identificar tres etapas del movimiento de la Escuela Nueva: una primera oleada es la etapa “individualista, idealista y lírica”, representada por autores como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Tolstoy y Key, caracterizada por su romanticismo y extremismo en cuanto a los tres adjetivos señalados. En un segundo momento se encuentra la etapa de los grandes sistemas, en la cual el movimiento se consolidó a partir de una rigurosa planificación y reflexión pedagógica, dándose una proliferación de discursos intelectuales bastante fuerte. Allí los autores que ocupaban el centro de interés de la red eran, entre otros, Dewey, Claparède, Montessori, Decroly, Kerschensteiner y Ferrière. Ésta se distingue por su visión sosegada y realista, empapada de una dosis de romanticismo. En otra instancia, se suele identificar una tercera oleada intelectual pedagógica del movimiento a raíz de la Primera Guerra Mundial, donde se distinguen Cousinet, Freinet, Neill, Reddie y Hahn. Posteriormente con Wallon la Escuela Nueva entra en proceso de madurez cuyas ideas forjan procesos de reforma en Francia. Subsiguientemente con los

desarrollos teóricos de Jean Piaget se pone de manifiesto una fuerte interrelación entre la psicología genética y la pedagogía activa.

La Escuela Nueva se armó como una gran red intelectual compuesta por filósofos, psicólogos, médicos, pedagogos, europeos y estadounidenses en su mayoría, donde se pusieron en boga discursos, ideas, enfoques epistemológicos, que retumbaron tanto en su momento como a través de las generaciones ulteriores. Los altísimos grados de flujo de energía emocional y de capital cultural, fueron posibles gracias a constantes rituales de interacción intelectual, entendidos como la encarnación situacional de los textos que posibilitan la perduración de discursos a largo plazo. Las conferencias y los textos constituyen una cadena que distingue a la comunidad intelectual. Los rituales se llevaban a cabo a través de la revisión de literatura existente, y de manera directa, a partir de experiencias como la de la Liga Internacional para la Educación Nueva, la cual realizó ocho congresos internacionales donde fue posible la circulación y el intercambio de discursos entre las *eminencias* –sujetos muy bien posicionados en la red intelectual- de la Escuela Nueva, una comunidad de interpretación que sobre la base de las prácticas de intercambio de conocimiento lograron una acumulación de prestigio, no sin disputas dentro del campo. Collins (2005) señala la importancia de rituales de interacción intelectual cara-cara, como lo son congresos o conferencias, de la siguiente manera:

Los rituales de interacción que resultan exitosos aportan un incremento de la energía emocional, que deriva del equilibrio favorable de recursos en el cara a cara con los interlocutores la posesión del capital cultural necesario para ser aceptado como miembro del grupo y, sobre todo, del capital cultural que lo capacita a uno para acaparar el centro de atención en el interior de tal grupo (p. 53).

Éstos son determinantes en la definición de la carga moral y cognitiva de las personas participes de la red intelectual. Los rituales de interacción disponen al sujeto relacionalmente de manera que éste se vea afectado en las dos dimensiones mencionadas, creando afinidades hacia determinados grupos, lo que a su vez es necesario para recargar la circulación de ideas dentro de la red.

La red intelectual de la Escuela Nueva se extendió hasta personalidades concretas del campo intelectual colombiano, quienes recontextualizaron sus formulaciones en el país, durante

la primera década del siglo XX. En particular se llama aquí la atención sobre la figura de Agustín Nieto Caballero, un intelectual perteneciente a la “Generación del Centenario”<sup>17</sup>, quien se presenta como uno de los pensadores reconocidos en el movimiento Escuela Nueva, tanto local como internacionalmente. El impacto del pensamiento y del accionar de este intelectual bogotano se refleja, en un primer momento, en la fundación del **Gimnasio Moderno**, una institución escolar de *innovación profunda* y alternativa para su época de florecimiento, 1914. En otro momento, se evidencia en la trascendencia que tuvo la difusión de su pensamiento en una serie de reformas educativas iniciadas en la década de los años treinta.

Nieto Caballero fue lo que Randall Collins denominaría un hombre *bien conectado*. Este bogotano, miembro de una familia liberal de élite en el país, viaja en su juventud a Europa, viviendo inicialmente en Suiza, Inglaterra y en Estados Unidos donde terminó sus estudios escolares. Estudió derecho en la Facultad de Derecho de París y posteriormente llevó a cabo sus estudios pedagógicos en la Sorbona.

En sus viajes por Europa tuvo la oportunidad de hacer sólidos contactos con intelectuales de la Escuela Nueva como el pedagogo, psicólogo y médico belga Ovidio Decroly<sup>18</sup>, con la pedagoga italiana María Montessori, y con los pedagogos españoles Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, quienes eran fundador y miembro, respectivamente, de la Institución Libre de Enseñanza<sup>19</sup>. Todos estos contactos personales que estableció en la red intelectual a la que pertenecía, incidieron directamente en la filosofía del Gimnasio Moderno, dentro de un margen de algunas diferencias y antagonismos. Se añade que Nieto Caballero era un intelectual que conocía profundamente las obras de autores como Claparède, Compayre, entre otros pedagogos europeos (Conforti, 2009, p. 245) y en especial la del estadounidense John

---

<sup>17</sup> Grupo de intelectuales colombianos enfocados en problemáticas educativas y culturales de gran impacto en el rumbo educativo del país y surgido en el periodo de conmemoración del primer centenario de la Independencia celebrado en 1910.

<sup>18</sup> Ovidio Decroly estuvo en Colombia dos meses en el año 1925, dictando unas conferencias en el Gimnasio Moderno, por invitación de Agustín Nieto Caballero. Estas conferencias convocaron a maestros de todo el país quienes se sentían atraídos por el proyecto de la Escuela Nueva.

La visita de Decroly es concebida también como una misión, quien desde sus perspectivas biologicistas lograba impulsar una lucha intelectual en la que estaba ganando terreno la corriente de la “regeneración de la raza colombiana” y de la medicalización de la escuela. Hubo una apropiación en el país de un discurso europeo y estadounidense, que había transformado a la psicología en una ciencia natural. Véase Saldarriaga, 2003, p. 172.

<sup>19</sup> El ILE fue una iniciativa de renovación pedagógica iniciada en España, inspirada en la filosofía krausista, que se enfocó en emprender reformas educativas en el terreno jurídico, social y educativo del país.

Dewey, pragmatista cuya obra caracterizada por su fuerte espíritu demócrata influyó de manera contundente en el pensamiento liberal del bogotano, con el postulado de que la educación no debe basarse en el miedo, ni en la rivalidad, ni en juicios de superioridad e inferioridad, ya que con ello se atrofiaría una serie de disposiciones democráticas que se encuentran en el individuo.

La fundación del Gimnasio Moderno se da en un contexto sociopolítico donde la iglesia y el Estado mantienen una estrecha relación en un proyecto conservador de corte dogmático y moral en el que la educación está a cargo de la iglesia católica. El marco situacional de surgimiento del colegio no fue totalmente pasivo, hubo enfrentamientos y mala acogida por parte del sector religioso, al que le chocaba que una escuela abordara dominios ajenos a los dictaminados por el catolicismo de la época, sin decir con esto que el colegio restaba importancia a la religión, ni que era laico. Para ilustrar dicha pugna, se puede hacer mención a los problemas que surgieron con la comunidad de lasallistas, sector que recibió duras críticas por parte de Nieto Caballero, a cuyas escuelas acusaba de *deformadoras del cuerpo y del alma de la juventud colombiana* (Saldarriaga, 2003, p. 170).

Una vez fundado el Gimnasio Moderno, Nieto Caballero retoma sus viajes a Europa para estudiar filosofía y pedagogía. Cuando regresa a Colombia interviene directamente en los asuntos de la educación nacional: representó al país en la tercera Conferencia Internacional de Instrucción Pública en Ginebra, en 1932 fue nombrado Director General de Educación, en 1936 presidió el Congreso Internacional de Educación, e hizo presencia en los congresos de Berlín y Cheltenham (Conforti, 2009, p. 249).

El referente del Gimnasio Moderno, un colegio formador de élites colombianas, es fundamental para comprender los flujos discursivos que hicieron posible el brote de otras experiencias de innovación escolar profunda en Bogotá, al ser ese colegio en determinado momento un centro pedagógico de difusión de ideas de la Escuela Nueva. Hoy en día, los *colegios alternativos* bogotanos concuerdan en que esta institución es un referente innegable del desarrollo de innovaciones educativas generadas en las escuelas de la capital del país.

## 1.2. Un legado de la Escuela Nueva

Cuarentaiocho años después de la fundación del Gimnasio Moderno surge otro proyecto de *innovación educativa profunda*, fundamentado también en los principios de la Escuela Nueva: el **Liceo Juan Ramón Jiménez**. Bajo una atmosfera de ideas renovadoras de la educación que ya flotaban en la ciudad, dos personas *bien conectadas* y participantes activas de redes intelectuales existentes, la caleña Marta Bonilla y el catalán Manuel Vinent, deciden emprender dicho proyecto escolar.

Marta Bonilla, cofundadora y rectora del Liceo, hizo sus estudios de Filosofía en la Universidad Nacional de Colombia y entró a ser parte de un selecto y minoritario grupo de mujeres colombianas que para la segunda mitad del siglo XX tenían título de filosofas en el país. Su actividad intelectual tiene antecedentes de herencia cultural familiar, debido a que una significativa parte de su familia pertenecía a un círculo de educadores, poetas e intelectuales, como el caso de su madre que realizó sus estudios de filosofía en México en los tiempos del gobierno de Laureano Gómez. Contaba con una riqueza cultural que alimentó su formación intelectual y que fue determinante en el cultivo de sus intereses e intencionalidades. A ello se suma la importancia de sus viajes en los que amplió sus redes intelectuales, tanto en México como en Argentina, donde existían fuertes movimientos de renovación educativa.

En el año 1960, Marta Bonilla conoce a Manuel Vinent, en ese entonces profesor de matemáticas de la Universidad Nacional de Colombia, colega y amigo del matemático y pedagogo activo italiano Carlo Federici<sup>20</sup>, conformando un grupo de investigadores que reflexionaban sobre nuevas maneras de ejercer el proceso enseñanza-aprendizaje con respecto a las matemáticas. Vinent fue un matemático, músico y pedagogo catalán que emigra de España en

---

<sup>20</sup>Carlo Federici fue un personaje que estuvo en el centro de atención de las redes de renovación pedagógica del país. Fue decano de la Facultad de Matemáticas, participó en la Facultad de Psicología difundiendo los aportes del suizo Jean Piaget, dirigió el Departamento de Ciencias de la Educación, el Departamento de Pedagogía y posteriormente asume la rectoría del Colegio Italiano Leonardo Da Vinci.

el marco de las secuelas sociales generadas por la Guerra Civil Española, atravesadas por la dictadura franquista. Su estadía en el país ibérico se tornaba hostil para él, dadas sus inclinaciones hacia posturas políticas e ideológicas libertarias.

Cuando surge el Liceo en 1962 sus gestores conocen las obras de la Escuela Nueva, al estar principalmente influenciados por las teorías de Freinet, Montessori, Decroly, Neill, frente a las cuales se puso un énfasis particular en la importancia del trabajo en equipo. Al respecto Celestin Freinet cobra importancia al postular el *principio de cooperación*, que exige la creación de un ambiente en el aula donde las relaciones maestro-alumno, maestro-maestro, alumno-alumno, se basen en el compartimiento de experiencias, en el diálogo, en un ambiente de comunicación abierta, todo en búsqueda del mejoramiento del ambiente escolar. Con la influencia de estos pedagogos de la Escuela Nueva el colegio plantea la necesidad de tomar distancia del autoritarismo y las relaciones verticales en la escuela, para incentivar el desarrollo de la autonomía y la participación activa del estudiante en el *quehacer* escolar.

### **1.3. El impacto de la escuela constructivista y el ascendente acceso a la multidiscursividad**

Al momento de diseminación de los discursos de la Escuela Nueva, se sumaba la acogida de una vertiente académica muy influyente en la pedagogía del país: el constructivismo. Esta corriente emerge tras la renovación de enfoques epistemológicos, enfocándose en la explicación de los procesos de aprendizaje y en el desarrollo del conocimiento en el ser humano. En el constructivismo se conjugan la psicología cognitiva, la epistemología – incluyendo la epistemología genética-, la lógica, la lingüística, la pedagogía y la didáctica (Suarez, 2000, p. 47). Se destacan aquí los aportes intelectuales realizados por el suizo Jean Piaget, el ruso Lev Vygostky los estadounidenses David Ausubel y Joseph Novak, los cuales se consolidan como el centro de atención dentro de la corriente.

La escuela constructivista plantea, *grosso modo*, que el proceso enseñanza-aprendizaje es un proceso dinámico, interactivo, participativo y permanente por parte del sujeto, en el que el conocimiento se concibe como una construcción que se da a partir de un conjunto de ideas previas de la persona. Siendo el sujeto cognoscente constructor de conocimiento, de forma interior e intersubjetivamente, el educador cumple el papel de orientar esos conocimientos preexistentes para que la persona genere conocimientos nuevos y significativos. Así, el educando, al igual que desde los postulados de la Escuela Nueva, es el protagonista del proceso educativo y de la misma manera se rechaza la perspectiva instructivista que niega los procesos y ritmos subjetivos de aprendizaje, y la cual cree que la adquisición de conocimiento es posible gracias a una programación del proceso de enseñanza planificada. Edgar Ramírez (2008) plantea que la apuesta del constructivismo implicaba que la enseñanza tenía que ser sustituida por el aprendizaje. La educación, desde este paradigma:

Ha de colocar más énfasis en el proceso que en los resultados. Ha de centrarse en los intereses del alumno a partir de los cuales los conocimientos adquieren sentido. Ha de brindar una serie de experiencias complejas que produzcan en el sujeto los desequilibrios que modifiquen sus esquemas de conocimiento por medio de situaciones significativas de aprendizaje (p. 77)

Piaget, desde la epistemología genética y de la psicología evolutiva, estudia el desarrollo cognitivo, planteando que el aprendizaje es un proceso de reorganización de estructuras cognitivas y a su vez consecuencia de los procesos adaptativos, de la asimilación al medio y la adaptación de estos en estructuras. Vygotsky por su parte, realiza sus aportes fundamentales desde un enfoque histórico-cultural planteando que los procesos de aprendizaje dependen de las características de la cultura y de la sociedad en la que se desarrolla el ser humano, y en virtud de ello se diferencia el acceso al conocimiento de determinadas personas, esto debido a que los aprendizajes de las personas se dan en procesos de interacción con otros. En cuanto a Ausubel, apoyado sólidamente en las teorías piagetianas, trabaja alrededor del concepto de aprendizaje significativo, con el que sostiene que los nuevos conocimientos adquieren significados con base en los conocimientos previos que tiene el sujeto, generados por una actividad cognitiva relacional. Novak por otro lado establece que el aprendizaje no se debe concebir como simple asimilación de conocimientos, sino que éste a su vez se requiere de la revisión, modificación y

enriquecimiento mediante la construcción de nuevas relaciones. Basado en los aportes de Ausubel, Novak elaboró un instrumento didáctico influyente: el mapa conceptual. A través de éste se pretende identificar en el sujeto un aprendizaje significativo incorporado en sus estructuras cognitivas.

Para 1977 surge en Bogotá una institución escolar fuertemente influenciada por las teorías del constructivismo, tratando de llevarlas lo más lejos posible: la **Escuela Pedagógica Experimental**. Cinco profesores de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Fabio Torres, Vicente García, Antonio Gonzales, Miriam de Cuellar y Dino Segura, bajo una perspectiva centrada en la obra de Piaget, deciden emprender la tarea de construir una escuela que modificara de raíz la relación tradicional de los sujetos con el conocimiento. Dino Segura<sup>21</sup> (2000a), actual director del colegio, permite entrever la fuerte influencia de la lectura del pensador suizo, señalando que para ese entonces “era claro que el aprendizaje de conocimientos involucraba un proceso de asimilación y, consecuentemente, que se hacía imprescindible adecuar los contenidos y temas al nivel de desarrollo cognoscitivo de los alumnos” (p. 158). Los gestores del colegio, desde los planteamientos de la epistemología genética piagetiana, buscaron centrar el proyecto pedagógico en el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes.

Conocían la obra de Piaget y también los planteamientos de la Escuela Nueva. A la tradición piagetiana se sumó con el tiempo la influencia las obras intelectuales de pedagogos como el ruso Makarenko y el francés Freinet. Se añade el conocimiento que tenían los gestores de la escuela de las obras de Federico Herbart y María Montessori, sin que éstos autores, como lo aclara Segura, fueran las principales fuentes de inspiración de la EPE (Rector, Colegio 2, Entrevista, Marzo 30 de 2012).

La filosofía de la ciencia se torna fundamental para las reflexiones pedagógicas de la escuela, desde las perspectivas críticas a las concepciones científicas propias del positivismo. En ese sentido la obra del filósofo francés Gastón Bachelard se torna clave para concebir al conocimiento como un campo de conflicto, al ser éste un papel fundamental en su construcción.

---

<sup>21</sup> En Estados Unidos realizó sus estudios en pedagogía en la Universidad de Nueva York en Buffalo, involucrándose así con las redes intelectuales pedagógicas estadounidenses. Quizás eso esté relacionado con la fuerte influencia existente de intelectuales norteamericanos en el pensamiento de la escuela.



A su vez con éste autor se toma conciencia de la importancia de las experiencias cotidianas, de las vivencias y del presente en la práctica pedagógica (Aguilar; 1998, p. 70).

Posteriormente, para ampliar el campo de influencia del constructivismo, la EPE concede un papel fundamental a Lev Vygostky y al psicólogo estadounidense Jerome Bruner. Este último abordó estudios de la psicología cognitiva, apoyado en las teorías histórico-culturalistas vygostkianas. Uno de los aportes principales de Bruner está en la formulación del concepto de andamiaje, en el que establece que en la actividad enseñanza-aprendizaje, cuanto más problemático sea el proceso de quien aprende, más intervención requerirá de quien enseña. El ajuste de las intervenciones del maestro a las dificultades del que aprende resulta ser un factor decisivo en la adquisición y construcción del conocimiento.

A lo largo de las dos últimas décadas, la EPE tiene acceso a fuentes intelectuales mucho más contemporáneas, que llegaron a la atmosfera intelectual del país tardíamente. Se genera así un enérgico contacto con algunos de los principales representantes de la escuela del pensamiento de la complejidad, como lo son el biólogo y epistemólogo Humberto Maturana y su discípulo, el biólogo, también chileno, Francisco Varela, quienes a partir de la *biología del conocimiento*, formulan, en términos generales, que el conocimiento necesariamente orienta la acción (Segura, 2000a, p. 57). Por otro lado, se da un significativo impacto en la escuela las teorías del constructivismo radical –que también hace parte de las teorías de la complejidad-, representadas principalmente por el austriaco Heinz von Foerster y el alemán Ernst von Glasersfeld (Rector, Colegio 2, Entrevista, Marzo 30 de 2012), quienes plantean básicamente que el conocimiento es construido a partir de la experiencia individual, negando la posibilidad de que el saber sea transmitido. Desde dicha corriente se plantea que el proceso de construcción activa de conocimiento no es algo opcional, sino que es algo intrínseco en todo sujeto cognoscente.

Al impacto de estos autores se suma la influencia de la antropóloga estadounidense Margaret Mead. Sus aportes teóricos son particularmente importantes para la escuela, que partiendo de los conceptos de culturas post-figurativa, cofigurativa y pre-figurativa se da paso a una profunda reflexión pedagógica. La cultura post-figurativa es aquella que repite el pasado y no ejecuta mayores cambios; la cofigurativa se genera sobre la base de la guía los pares

contemporáneos y; la pre-figurativa proyecta pautas y comportamientos nuevos válidos para la generación emergente. La EPE manifiesta su intencionalidad de distanciarse de una cultura post-figurativa *en la que todo está previamente configurado*, para acercarse, por un lado, a la construcción de una cultura cofigurativa, en la cual los jóvenes construyen a partir de la acción compartida, y por otro lado, a la búsqueda de una cultura pre-figurativa, que posibilitaría que el sujeto rompa con los modelos adultos tradicionales, dando lugar a la creación de nuevos valores, actitudes y conocimiento que se tienen que reconocer como válidos (Rector, Colegio 2, Entrevista, Marzo 30 de 2012).

También se hace referencia, por un lado, a la influencia del filósofo estadounidense Goodman nombrado por sus aportes constructivistas, en los que plantea que no existe un único *mundo real* preexistente, sino que éste se construye en el proceder del funcionamiento mental ligado a un sistema simbólico (Segura, 2000b, p. 141) y por otro lado, a los planteamientos del estadounidense Howard Gardner con respecto a la importancia de la comprensión como objetivo fundamental de la educación, quien sostiene que ésta se debe alejar del transmisionismo de contenidos y asumir la tarea de generar las bases al sujeto para poder comprender conceptos, proceso que puede reutilizar en diversas ocasiones.

Con este vistazo panorámico se puede ver que el capital cultural de la EPE ha sido enormemente expansivo, que ha habido una fuerte inserción a redes intelectuales de la pedagogía, incorporando discursos en la línea de la epistemología, la psicología y las ciencias sociales. Siguiendo a Aguilar (1998) se puede plantear que:

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. (...) La *filosofía institucional* de la EPE no ha tenido una sola expresión. Más bien ha sufrido una evolución, propia de un proyecto en permanente construcción (p. 72).

#### **1.4. El Movimiento Pedagógico: un momento de expansión de las redes intelectuales pedagógicas**

La EPE para la década de los ochentas, al igual que otras experiencias de innovación educativa, se desenvuelve en un momento donde los flujos de discursos de connotación pedagógica se comienzan a alimentar las reflexiones en torno a los cambios e innovaciones educativas. Esto permitió nutrir y sugestionar la creación de instituciones educativas alternativas. Dino Segura (2000a) hace alusión a la época de florecimiento del Movimiento Pedagógico señalando cómo éste abrió espacios para flujos e intercambios de ideas sobre la escuela en el país:

Sobra decir que la década del ochenta fue muy rica en reflexiones y en movimientos para la escuela, en sentido amplio. En el país se debatía entonces sobre la tecnología educativa y se cuestionaba cada vez más acerca del papel del maestro y del carácter y significado de la escuela en la sociedad. La EPE no estuvo al margen de tal discusión. No sólo participamos activamente en congresos y demás eventos sino que nos planteamos la problemática que estaba en discusión en el interior de la Escuela (p. 149).

El movimiento pedagógico organizado por maestros, intelectuales colombianos –y que contó con la presencia de algunos extranjeros como Carlo Federici- repercutió fuertemente en su papel ampliador del espectro de flujo discursivo intelectual sobre temáticas educativas en el país.

Centros de investigación como el Cepecs, el Cinep, el Ciup, el Ceid, el Foro Nacional por Colombia y el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, son evidencia del importante papel que jugó el Movimiento Pedagógico en la consolidación de redes intelectuales que tuvieron su mayor impacto en la expansión del acceso a discursos pedagógicos alternativos. Fuentes de discusión y conocimiento fueron las múltiples conferencias, congresos, foros, seminarios, actividades que, como lo podemos comprender con la perspectiva de Collins, son claves para la distribución de discursos y para la acumulación de capital cultural y de energías emocionales propicias para desarrollar la actividad intelectual.

Las efusiones discursivas que acompañaron el desenvolvimiento del Movimiento Pedagógico, tuvieron un impacto importante en algunos de los *colegios alternativos* del país y particularmente de Bogotá. Julián De Zubiría, rector y cofundador del **Instituto Alberto Merani**

de Bogotá comenta al respecto que su colegio hace parte de un conjunto de experiencias de educación alternativa en el país que se nutrieron del movimiento. (Rector, Colegio 3, Entrevista, Abril 26 de 2012). Con respecto al Colegio Unidad Pedagógica y el Centro Educativo Libertad, si bien no hubo una vinculación formal con el movimiento como instituciones, hubo una relación concreta por parte de algunos de sus fundadores. Jaime Carrasquilla -rector del CUP- participó de la DIE-CEP (Dirección de la Investigación para la Educación Centro Experimental Piloto), espacio que, entre otras cosas, hizo un trabajo de distribución de publicaciones que pretendían difundir el pensamiento de pedagogos renovadores como Mario Lodi, Alexander Neill, Agustín Nieto, John Holt. Juan Francisco Aguilar –cofundador del CEL y de la Escuela Mediática-, por su parte trabajó en Cepecs desarrollando acciones direccionadas a alimentar el Movimiento Pedagógico. A esto se añade que los Juan Francisco Aguilar, Fernando Aguilar y Ricardo Lambuley venían de una experiencia laboral en la EPE, institución que hizo parte directamente del movimiento.

Se hace fundamental pensar algunos aspectos de la emergencia del Instituto Alberto Merani al ser esta institución una de las innovaciones escolares más reconocidas del país. Surge en 1988, antecedido por una serie de investigaciones llevadas a cabo desde 1981 por el Centro de Psicología y Pedagogía Popular en las que lograron reconocer problemas como los bajos niveles de aprendizaje en la escolaridad colombiana, investigaciones apoyadas en el pensamiento piagetiano. En 1986 se constituye la Fundación Alberto Merani que ante los bajos niveles de calidad de la educación, pretende promover la inteligencia, motivación de la cual brota el Instituto.

Cinco personas se encargan de fundar el colegio: Julián de Zubiría, Miguel de Zubiría, Carmen Ramírez, Georgie Ragó y Gerardo Andrade. Además son invitados dos fundadores adherentes: Ximena De Zubiría Samper y Andrés De Zubiría Samper. Se tuvo la oportunidad de conocer al médico, psicólogo y pedagogo argentino Alberto Merani, quien visitaba Colombia como profesor invitado de la Universidad INNCA. Sus aportes teóricos tuvieron un fuerte impacto en las intencionalidades y en el pensamiento de los fundadores del instituto. Merani, en el medio de las dictaduras del Cono Sur, al ser un militante marxista tuvo que viajar a Europa donde estableció contacto con las ideas de la Escuela Histórico-cultural, que en Francia tenía una

fuerte acogida con los desarrollos teóricos de Henry Wallon y Lev Vygostky. Merani se pone la tarea de divulgar dichas ideas en Latinoamérica. De Zubiría comenta que el argentino creía fervientemente que la región era *una reserva de creatividad de la Humanidad* (Rector, Colegio 3, Entrevista, Abril 26 de 2012).

Éste economista y pedagogo bogotano, rector actual del Instituto Alberto Merani, tuvo la oportunidad de relacionarse, de alguna manera, con la Escuela Nueva desde su juventud, ya que hizo sus estudios escolares en el Liceo Juan Ramón Jiménez. Él, junto al grupo de cofundadores del colegio, es influenciado por la obra de Piaget de manera contundente, a sí mismo, por los aportes del lingüista neerlandés Teun Van Dijk, sobre todo en el área de lenguaje, al ser uno de los fundadores del enfoque interdisciplinar del *análisis crítico del discurso*, y por las teorías de psicólogo estadounidense Lawrence Kohlberg, en el campo de valores, quien con su teoría del desarrollo moral intentó comprender cómo los razonamientos interactúan con problemáticas de carácter moral.

A mediados de la década del noventa el instituto empieza a nutrirse de la Escuela Histórico-cultural y de los discípulos vygotskianos: como Vasili Davidov, quien sostiene que la escuela debe ante todo favorecer el desarrollo de capacidades como saber pensar y saber actuar; y Alexei Leontiev quien contribuye desde una concepción materialista del aprendizaje proponiendo establecer una relación entre los procesos mentales y la actividad del sujeto que está condicionada históricamente; por otro lado está Alexander Luria quien plantea que las condiciones del pensamiento no son innatas sino que son resultado de la actividad del sujeto en el seno de determinadas instituciones sociales y culturales; finalmente, el estadounidense Jerome Bruner anteriormente citado.

En el terreno del área de valores ha sido fundamental la obra del psicoanalista Erich Fromm quien crítica el papel de la escuela capitalista planteando que enseña a los niños a no afirmar el *Yo* para que así puedan responder a la función asignada por la sociedad; por otro lado, es clave Edgar Morín, desde su paradigma del Pensamiento Complejo, al plantear que solo bajo éste puede brotar una naturaleza multidimensional del ser humano, que permita comprender la realidad desde todos los ángulos posibles.

Por otra parte, el rumano Reueven Feuerstein con su teoría de la modificabilidad cognitiva, resulta ser una fuente intelectual clave desde la idea de que “la modificabilidad siempre es posible para un niño o joven, pero para que se concrete es necesaria la presencia de mediadores y el cambio en las condiciones que gestaron un desarrollo en una dirección determinada” (PEI Instituto Alberto Merani, 2012, p. 32). Por su parte, psicólogos estadounidenses como Robert Sternberg y Howard Gardner con sus teorías de las inteligencias diversas y múltiples, marcan también al Instituto de manera intensa. Por un lado, el impacto de Sternberg reside en la conceptualización de inteligencia que realiza planteando que la inteligencia no es solo una: el ser humano puede desarrollar inteligencias tanto analíticas, como creativas y prácticas. Gardner por otro lado influye con su teorización sobre las inteligencias múltiples, resaltando especialmente siete: lingüísticas, lógico-matemáticas, intra-personales, inter-personales, espaciales, musicales y corporales.

Todas las fuentes intelectuales y discursivas mencionadas permitieron la configuración de la Pedagogía Conceptual, modelo adoptado inicialmente y posteriormente abandonado, para ser remplazado por la Pedagogía Dialogante, al ser éste el paradigma vigente que maneja el colegio. Cabe mencionar que el Instituto Alberto Merani se caracteriza por los grandes cambios que ha llevado a cabo en términos pedagógicos. El colegio surge como una institución de educación especial orientada por perspectivas de la superdotación, pero después “el colegio abandonó entre 1997 y 1999 el concepto de superdotación y se asumió una visión compuesta de la excepcionalidad y el talento” (PEI Instituto Alberto Merani, 2012, p. 19). Posteriormente en el año 2000 el colegio retira el criterio de diferenciación de capacidades intelectuales como filtro de ingreso de estudiantes.

La Pedagogía Dialogante, construida bajo la influencia de Louis Not, pone énfasis en la mediación pedagógica. Este modelo, como lo plantea De Zubiría (2010), recoge rasgos tanto de las pedagogías heteroestructurantes, como de las autoestructurantes. Las primeras se corresponden con las pedagogías tradicionales que conciben a la educación como un proceso de asimilación y reproducción de conocimiento liderado por el maestro, quien monopoliza la palabra y las decisiones. Las pedagogías autoestructurantes, cercanas a toda la tradición de la Escuela Nueva y el constructivismo, privilegian un proceso jalonado por las propias dinámicas

del educando. A modo de síntesis dialéctica, se ubica a la Pedagogía Dialogante dentro de uno de los modelos interestructurantes, donde el papel del maestro es fundamental, al concebirse como mediador e interventor dispuesto a producir aprendizaje en el otro, y a su vez, el papel del estudiante también es principal como sujeto activo y constructor de conocimiento, sin llegar a concebirlo como el ‘rey de la escuela’.

### **1.5. El latente impacto de la Escuela Nueva y la emergencia de nuevas corrientes**

Contemporáneamente con el Instituto Alberto Merani, en el año 1988 surge el Colegio Unidad Pedagógica, instituto escolar que tiene antecedentes desde 1979, cuando venía desarrollando labores educativas diversas como instituto Unidad Pedagógica –sin ser colegio como tal-. Para 1990 logra consolidarse como una institución de Educación Formal (PEI Colegio Unidad Pedagógica; 2007). Este proyecto escolar es gestionado por ex-maestros del Liceo Juan Ramón Jiménez. El paso laboral por ese colegio fue determinante para lo que sería el rumbo pedagógico del Colegio Unidad Pedagógica. Comenta Jaime Carrasquilla:

*Nosotros fuimos maestros del Juan Ramón y allí Manuel Vinent hablaba de Freinet. María Lourdes [cofundadora] y yo averiguamos, y Manuel nos trajo de Barcelona los tres tomos de los Métodos Naturales (...) nos empezamos a encarrerar con Freinet, nos parecía una cosa fascinante, el proceso de aprender a leer, a escribir, el dibujo, el uso de la imprenta, el uso de laminas de cine, el uso de fonógrafos en clase... yo en particular empecé a leer a Freinet y yo trataba de poner en práctica a Freinet donde yo trabajaba (Rector, Colegio 4, Entrevista, Mayo 4 de 2012).*

El Colegio Unidad Pedagógica se puede reconocer como una *institución guardiana* de la Escuela Nueva, al consolidar un interés bastante especial y particular por la obra de Celestin Freinet, guiándose por las líneas generales de su movimiento denominado Escuela Moderna. Freinet propone como idea base de su propuesta educativa lo que va llamar “tanteo experimental”, que afirma la necesidad de partir de lo que los niños son, de sus experiencias, de sus capacidades de manipulación, creando un ambiente en el que los niños puedan expresarse (Vilaplana, 2000).

Plantea que no solo se debe ver al estudiante dentro del contexto escolar sino como persona inmersa en múltiples contextos, sujetos a necesidades inmediatas.

Este colegio, de la misma manera que los otros, se ha constituido en el seno de múltiples *rituales de interacción intelectual*, donde se generan discusiones y reflexiones en torno a diversos autores que alimentan la reflexión pedagógica. La *pedagogía antiautoritaria* fue clave en los espacios internos de debate, donde la obra de Alexander Neill y la reflexión sobre Summerhill, una reconocida escuela inglesa fundada en 1927, hito y paradigma en la educación alternativa, se tornó fundamental. Neill basa su crítica a la educación tradicional sosteniendo que está basada en el capitalismo, por lo que el niño en la escuela es obligado a adaptarse a una sociedad previamente segregada. Esa escuela capitalista produciría sujetos obedientes, preparados para una vida asalariada y un patriotismo acrítico. Para Neill la escuela funciona como puente para la perpetuación del *statu quo* creando seres sumisos (Palacios, 1997, p. 49).

Cabe aquí señalar que en el especial contacto textual con la obra de Neill y Freinet intervinieron de manera directa los fundadores del Liceo Juan Ramón Jiménez, encuentro discursivo posibilitado por la existencia de una red intelectual pedagógica crítica. Francisco Cajiao (2011) –cofundador del Colegio Unidad Pedagógica- comenta:

El Juan Ramón era una caja de sorpresas que alternaba entre el arte, la ciencia, la política y siempre, siempre, la obsesión por la pedagogía. Por allí llegamos a Freinet, a Neill, a las regletas de Cuisenaire, a los bloques lógicos. [Manuel Vinent] y Marta tenían una costumbre que terminó por dañarnos la cabeza: regalaban libros. (...) Yo terminé embarcado en lecturas de nunca acabar sobre biología del aprendizaje, antropología y etología. A otros los envenenaron con los libros de Freinet, con Neill (párr. 3).

La revisión de los orígenes de la Escuela Nueva fue fundamental en el proceso de construcción discursiva del colegio, por lo que la revisión de la obra de Jean Jacques Rousseau fue básica. Otros autores fuertes de la Escuela Nueva del siglo XX que sirvieron como fuentes de referencia fueron: por un lado Decroly desde su reflexión sobre los centros de interés, al sostener, *grosso modo*, que las temáticas de estudio se deben adecuar a los intereses de los niños de acuerdo con la edad y en torno a sus necesidades básicas; por otro lado, Ferriere, Cousinet, y Makarenko fueron objeto de discusión interna de los docentes, al ser autores que compartían su



interés pedagógico en la construcción colectiva y la cooperación entre los estudiantes. Sin embargo esto se llevaba a cabo desde enfoques distintos: los dos primeros desde el movimiento de la Escuela Nueva, que ponía un énfasis especial en la individualidad; Makarenko por su parte, desde la Escuela Soviética que se centraba en la colectividad.

En otro momento, las fuentes de la *pedagogía crítica*, influenciada por el marxismo de Gramsci o la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, también fueron motivo de reflexión. La pedagogía crítica, como lo sostiene Suarez (2000), tiene raíz en el tratamiento reflexivo y crítico de temáticas alusivas a la conflictividad social, la opresión, los procesos hegemónicos y totalizadores y toda la relación que esto tiene con la escuela y educación en general. El constructivismo piagetiano, la psicología histórico-cultural de Wallon, también estuvieron en el centro de atención. La revisión de producción intelectual colombiana también se expresó con la reflexión de obras de Agustín Nieto Caballero y Álvaro Villar Gaviria, psicoanalista bogotano influenciado por Foucault. Se debe hacer mención por otro lado a la conexión intelectual que hubo con autores como el italiano freinetiano Mario Lodi; el estadounidense influenciado por Neill, Jonh Holt y el psicólogo estadounidense Erich Fromm, al que se hizo mención anteriormente (PEI Colegio Unidad Pedagógica, 2007, p. 17).

En los inicios de la década del noventa entra al juego de la innovación escolar profunda en Bogotá un nuevo actor: el Centro Educativo Libertad. Desde mediados de la década del setenta existía el Jardín Infantil Libertad<sup>22</sup> que en 1991 incursiona en primaria y se consolida como colegio de manera formal. En dicho año siete personas –algunas exdocentes de la EPE– conforman una sociedad llamada Colectivo de Educación Alternativa (CEAL) que deciden entrar a trabajar sobre una experiencia de innovación educativa ya existente.

El colegio surge como una iniciativa educativa orientada por el constructivismo, bajo una fundamentación pedagógica proyectada a combatir el lugar privilegiado otorgado a la memorización, la corriente conductista y la pasividad del estudiante, factor común de las escolaridades alternativas. Particularmente el CEL se ubica dentro de las perspectivas más radicales de constructivismo, las cuales plantean la necesidad de generación de conocimientos

---

<sup>22</sup>El nombre tiene origen en el personaje de Mafalda, quien se caracteriza por su actitud radical, contestataria y crítica.

tanto escolares como extraescolares. La Escuela Nueva influye en el rumbo pedagógico del colegio, teniendo en cuenta la obra de Rousseau y de Freinet. Las pedagogías críticas son fundamentales en un principio: Gramsci impacta desde su concepto de *alternativa pedagógica* que hace referencia a un programa educativo contra-hegemónico que se enfrenta contra la política educativa dominante conducida por los aparatos estatales, los cuales no logran acaparar la totalidad de la hegemonía. Por su parte Freire influye desde la perspectiva de la *educación liberadora* que parte de un supuesto básico: la educación como práctica de libertad, que hace del hombre un ser integrado a su entorno, el cual tiene la capacidad de intervenir en él y transformarlo (Requejo, 2000, p. 132). Para Freire los seres humanos no seríamos seres de adaptación sino de transformación. En esta línea el pensador argentino Jorge Huergo resulta de vital importancia, dada la revisión de sus importantes aportes realizados desde la educación popular y de sus postulados de la relación educación/comunicación, de los que se hablará más adelante.

Por otro lado, entran a circular en los gestores del CEL, las ideas formuladas desde las teorías de la complejidad con Morín y Maturana principalmente. La lectura de Gardner, al igual que en el Instituto Alberto Merani, tiene impacto desde sus aportes a la conceptualización de las inteligencias múltiples. Abraham Magendzo tenido una fuerte influencia en el colegio desde sus aportes expuestos en su conceptualización del *currículo integral*, el cual se presenta como una apuesta por reunir la conjunción de los conocimientos con los contextos sociopolíticos particulares.

La sociología tiene un papel clave en la configuración discursiva del colegio, al alimentar el proyecto con los aportes de la teoría de la acción de Alfred Schütz y los postulados del inglés Basil Bernstein, y de su discípulo colombiano Mario Díaz. Schütz repercute de manera contundente en la concepción pedagógica del CEL, desde la diferenciación conceptual que hace entre *acción* –proyecto- y *acto* –acto cumplido-. El concepto de *acción* se pedagogiza en el colegio, entendiendo ésta como un espacio para la generación de creaciones y recreaciones de experiencias originales, a partir de un proyecto reflexivo e intencionado que dimensiona el futuro. Bernstein por su parte influye en el colegio desde su propuesta del modelo pedagógico

integrado, que permite la existencia de un currículo flexible, que busca romper con las *rígidas fronteras* entre saberes, entre actores educativos y entre la escuela y la comunidad.

De acuerdo con lo anterior el colegio elabora la Pedagogía Proyectiva, que desde la misma experiencia del colegio, es influenciada radicalmente por las fuentes intelectuales anteriormente señaladas. Se postula tanto como modelo metodológico, como pedagógico y epistemológico, que piensa los proyectos como una cuestión que va más allá del orden didáctico. El referente de Edgar Morín es de suma importancia en la Pedagogía Proyectiva al ser un modelo ubicado dentro de los paradigmas de la complejidad. Se suman referentes del marxismo retomando la importancia de la dialéctica y del conflicto. Bernstein es clave desde la idea de los currículos integrados y la apuesta de la superación de la fragmentación de los conocimientos.

Posteriormente en el año 2000, como una iniciativa del CEAL, los fundadores del CEL ponen en funcionamiento un nuevo colegio cuando la primera promoción del colegio estaba en el grado noveno, especial para jóvenes de décimo y once: la Escuela Mediática. El proyecto de la Escuela Mediática parte del reconocimiento de una disyuntiva en la educación escolar media vocacional: *o se es bachiller académico o se es técnico*. Se consideró que esta situación era un reflejo de la fragmentación de los conocimientos y de una segregación de los jóvenes generada en el sistema escolar colombiano, que limita la formación integral de un estudiante. Se decide así consolidar una propuesta que conjugara lo académico y lo técnico.

Este colegio también se adhiere a los lineamientos de la Pedagogía Proyectiva un particular énfasis en la comunicación, marcado por una serie de intelectuales estudiosos de este campo y del área de los Estudios Culturales. En estos escenarios intelectuales emerge una intencionalidad general en el colegio que es la de integrar la escuela a los cambios culturales juveniles y a la expansión de los medios masivos de comunicación, siendo una alternativa frente a lo que consideran una escuela tradicional insensible a las transformaciones contemporáneas.

Al respecto, la obra de Martín Barbero se torna muy dicente al abordar los problemas de la relación de los medios de comunicación con su público en un contexto de globalización, analizando dinámicas de apropiación de los procesos mediáticos. La Escuela Mediática retoma

de él la idea de que la escuela hoy en día está anclada en un modelo de comunicación desfasado que niega el descentramiento del libro, obstaculizando el acceso al mundo del saber diseminado en la multiplicidad de los medios de comunicación. Por otro lado, Jorge Huergo aporta desde sus reflexiones sobre la relación educación/comunicación de donde formula, desde una perspectiva de la educación popular, que las expresiones comunicativas pueden devenir en una herramienta contra-hegemónica de emancipación social. Por su parte Néstor García Canclini se torna bastante influyente desde su concepto de *hibridación cultural*, que hace referencia al fenómeno actual de una constante redefinición de identidades propiciadas por “negociaciones de la diferencia“. Con esta lectura, la Escuela Mediática postula la necesidad de que la escuela se enfrente y asimile que la juventud contemporánea es cambiante y heterogénea.

Tras este recorrido de circulaciones de fuentes discursivas intelectuales podemos entrever que la edificación de las propuestas pedagógicas de los colegios alternativos no hubiera sido posible sin toda una serie de condiciones estructurales propias de las redes discursivas. Los contactos, directos o indirectos, textuales o personales, la acumulación de capital cultural y de energías emocionales son elementos engendradores de intenciones y discursos. Los sujetos innovadores se han movido en medio de una trama de encuentros discursivos en los que se generan las historias propias de sus proyectos educativos, haciendo parte de cadenas interacción en las que consolidan sus repertorios de símbolos, cargados de significación. Los antagonismos, pugnas, deserciones, sincretismos, hibridaciones y creaciones intelectuales y demás, que se han configurado en vaivenes de distintos terrenos discursivos, dinamizaron la circulación de discursos de los *colegios alternativos*.

La atmosfera discursiva por la que se ha movilizado la escolaridad alternativa bogotana ha devenido en trayectorias pedagógicas convergentes, con un “aire de familia”. Allí se han cultivado discursos y posturas pedagógicas comunes en muchos puntos, que trascienden un nivel abstracto de simplemente ‘*decir algo*’ y ‘*pensar algo*’. El aire pedagógico-intelectual ha tenido implicaciones directas en el *qué* de la práctica educativa. La influencia de todo este conjunto de fuentes intelectuales repercute en modalidades pedagógicas que adoptan particularidades en la acción pedagógica. Los discursos fraguados en ciertas redes intelectuales se insertan en los *modos de hacer* de las pedagogías alternativas, al consolidarse como pedagogías que transforman

las estructuras sociales y los contextos culturales de las pedagogías rígidas, caracterizadas por una jerarquización explícita y por una transmisión y evaluación directas, concretas y definidas.

El paidocentrismo de la Escuela Nueva, el estudiante interactivo del Constructivismo, el compromiso político de las pedagogías críticas, el sujeto multidimensional del pensamiento complejo, el reconocimiento de la juventud heterogénea de los Estudios Culturales, etc., todos estos son principios que inciden en la configuración de pedagogías alternativas, que a su vez tienen fuertes efectos sociológicos. Estos elementos son sometidos a una recontextualización vinculada a los intereses de las autoridades pedagógicas, entendida como una *pedagogización* de las relaciones de poder y de los discursos, idea que se desarrollará a continuación.

## **2. El discurso pedagógico como alterador de las culturas escolares**

Las pedagogías alternativas, cargadas de flujos multidireccionales de ideas de diversos lugares de enunciación, preparan contextos socioeducativos a los que el niño/joven entra a desenvolverse. El sujeto entra a explorar proyectos pedagógicos orientados por la no-rigidez normativa y la promoción de la expresividad, aspectos que derivan en una distribución y redistribución de roles y relaciones de poder en un espacio micro donde trascurren grandes periodos de tiempo de la vida social: la escuela. Pedagogías de esta naturaleza alteran las secuencias, tiempos y ritmos de las lógicas de transmisión/aprendizaje y las dinámicas intraindividuales e intergrupales. Las pedagogías alternativas transforman las dinámicas de selección de contenidos y de fijación de criterios pedagógicos.

En este apartado se verá cómo a partir de una relación discurso/práctica pedagógica se derivan transformaciones e interrupciones sociológicas en las culturas escolares particulares. Dicha relación, condensada en las pedagogías alternativas, reestructura la vida social escolar, dándole libertad de movimiento a un sujeto que se incorpora a un contexto previamente

organizado, pensado e *idealizado*, con criterios no explícitos sino más bien implícitos. En ese sentido se entiende que en las escuelas, incluso en las alternativas, laten relaciones de poder, que se manifiestan de distintas maneras en la vida social según los distintos modelos pedagógicos.

La acción pedagógica de cada colegio no es ni neutral, ni objetiva, ni natural, aunque discursivamente así se presente en muchos casos. Algunas precisiones conceptuales de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron ayudan a comprender que toda *acción pedagógica* es una imposición emprendida por un poder arbitrario, que pone en juego una arbitrariedad cultural, ejercida ya sea por una educación difusa, familiar o institucionalizada. ¿Por qué es arbitraria? Porque la selección y exclusión de ciertos significados concebidos como “dignos”, que maneja un grupo social educativo, no parte de ningún principio universal, ni del poder *intrínseco* de una “idea verdadera”, sino de determinadas condiciones sociales.

La acción pedagógica, en el marco de relaciones de fuerza, se lleva a cabo a partir de un poder arbitrario que establece una relación de comunicación pedagógica basada en determinado modelo educativo. Estos modelos pueden ser múltiples, unos más coercitivos que otros, sin que esto evite que algunos dejen de ser arbitrarios. Cabe aclarar que la acción educativa arbitraria no se reduce a imposición de la *fuerza pura* ya que dicha acción solo es posible mediante una relación de comunicación que genera un efecto simbólico (Bourdieu, 1981, p. 47). Por esta razón dicha acción requiere de una autoridad pedagógica que genere un efecto invisibilizador, disimulador, naturalizador y legitimador del componente arbitrario.

Es importante anotar que aquí no se presenta una connotación peyorativa cuando nos referimos a la arbitrariedad cultural, la cual hace parte de todo proceso producción y reproducción social. Con esto podemos entender que hasta las innovaciones educativas más alternativas, profundas y radicales en cuanto a principios como el antiautoritarismo, o la dialogicidad y la construcción de democracia y horizontalidad, ejercen un poder cultural arbitrario, sin hacer con esto un juicio de valor. Bourdieu y Passeron afirman (1981):

las ideologías de la AP [acción pedagógica] como acción no violenta, se trate de los mitos socráticos o neosocráticos de una enseñanza no dirigida, de los mitos rousseauianos de una educación natural o de los mitos pseudofreudianos de una educación no represiva, muestran en su forma más clara la función

genérica de las ideologías pedagógicas, al eludir, por la decidida negación de uno de sus términos, la contradicción entre la verdad objetiva [condiciones sociales] de la AP y la representación necesaria (inevitable) de esta acción arbitraria como necesaria (natural) (p. 53).

En ese orden de ideas, la acción pedagógica puede provenir de autoridades pedagógicas apropiadas de discursos como la Escuela Nueva, la pedagogía crítica, la pedagogía antiautoritaria o el constructivismo, que ideológicamente sostienen que la relación educativa no debe basarse en la imposición y en la mera inculcación de conocimientos y experiencias. Sin embargo, el carácter arbitrario no se borra debido a que las significaciones y la carga simbólica de la acción pedagógica responden a determinados intereses de determinados grupos sociales, que no se pueden entender como “intereses naturales”.

## **2.1. El discurso pedagógico: estructurador estructurado de realidad escolar**

Las acciones pedagógicas de los *colegios alternativos* si bien son arbitrarias, en el sentido anteriormente descrito, manejan una arbitrariedad especial y particular. La discursividad de estos colegios no se adecua fiel y completamente a la estructura de una acción pedagógica dominante predispuesta a reproducir prácticas culturales a su vez dominantes sino que ésta tiene la posibilidad de irrumpir en la dinámica rutinaria de la reproducción cultural y de trastornar los esquemas disposicionales de los sujetos, esto es, sus formas de obrar, pensar, sentir, percibir.

Con el apoyo de estos elementos conceptuales vemos que el discurso pedagógico genera práctica pedagógica -o *acción pedagógica*- la cual, siguiendo a Mario Díaz (1998), es una práctica de dimensión simbólica “generativa de formas de cultura, de relación social, de experiencia y subjetividad, que se reproduce en las ‘arenas constitutivas de los contextos pedagógicos escolar y local’” (p. 35). Los conceptos elaborados por Bernstein y su discípulo Díaz son supremamente útiles para comprender cómo el discurso pedagógico interviene en la configuración de la experiencia escolar.

La arbitrariedad cultural se lleva a cabo mediante un sistema distributivo y diferenciador de discursos, saberes, actividades sociales, lingüísticas y culturales (Díaz, 1998, p. 51). Frente a esta idea Bernstein elabora el concepto de discurso pedagógico, omitiendo discursos concretos y enunciaciones singulares. Se refiere al discurso pedagógico como un generador de “lo significado”, que hace parte de una cultura de la *recontextualización*. De acuerdo con el autor, el discurso pedagógico es una modalidad de comunicación especializada que afecta los procesos de aprendizaje alterando discursos primarios, entendidos como aquellos discursos que poseen reglas propias de generación, objetos propios, prácticas propias, ordenamientos y límites propios (por ejemplo, los discursos de las ciencias naturales). Es un dispositivo que distorsiona los signos de los discursos primarios disimuladamente, adecuándolos a contextos educativos como el escolar, reconfigurando los sentidos. Los discursos primarios son selectivamente limitados, transformados, reorganizados, distribuidos y reubicados, regulándose la reproducción discursiva para pasar a controlar la generación y regulación de textos y prácticas.

Entendiendo el discurso pedagógico como un campo de recontextualización de las producciones discursivas, se puede entender cómo el proceso pedagógico es un proceso no-natural donde intervienen las autoridades pedagógicas, que están sujetas a un proceso estructural productor de lo *legítimamente decible*.

El discurso pedagógico está constituido por lo que llamaremos una gramática recontextualizadora. Esta gramática, en el proceso de construcción de sus nuevos ordenamientos, transforma necesariamente los discursos apropiados en discursos imaginarios, creando así un espacio para la actuación de la ideología. Esta gramática recontextualizadora, la gramática de la apropiación, está relacionada con los niveles de práctica pedagógica por las reglas de realización (Bernstein, 1994, p. 194)

Así, el *discurso pedagógico* regula la circulación y el reordenamiento de discursos apropiándose de ellos, reubicándolos, reenfocándolos, combinándolos selectivamente para constituir un orden propio. Bernstein plantea que en la práctica pedagógica ni el portador (transmisor), ni lo transportado (transmitido) son neutrales, ya que ella está sujeta a una lógica comunicativa ubicada en un universo ideal de significados pedagógicos potenciales, restringiendo o realizando sus realizaciones



Se debe tener en cuenta un aspecto de suma relevancia: las relaciones de dependencia de la actividad pedagógica recontextualizadora con respecto a lo que Bernstein llama el *campo de recontextualización oficial*. Las condiciones de autonomía o sujeción del campo de recontextualización pedagógica -donde se produce la actividad del discurso pedagógico- en relación al *campo de recontextualización oficial* (direccionado por los derroteros del mercado) tienen consecuencias e impactos en la configuración de determinados discursos y prácticas. La construcción de discurso pedagógico engendra un campo de lucha que puede promover interacciones que vayan del campo recontextualizador oficial al elemento recontextualizador de contacto entre la escuela y la comunidad que lo rodea. En este sentido el discurso pedagógico es un espacio de conflicto, lucha y apropiación; está en el medio de relaciones de poder que regulan formas de conciencia.

Con respecto a lo antes mencionado, los significados que componen el discurso pedagógico están codificados por el dispositivo pedagógico que gobierna la interacción pedagógica, al distribuir formas de conciencia y al participar en las limitaciones que se les impone. Dicho dispositivo es un lugar de apropiación, conflicto y control, donde se pueden tanto reproducir como subvertir las reglas fundamentales. Bernstein (1994) señala que “el dispositivo pedagógico es una gramática para producir mensajes y realizaciones especializados, una gramática que regula lo que procesa: una gramática que ordena y posiciona y contiene también el potencial de su propia transformación” (p. 195).

El discurso pedagógico interviene radicalmente en las relaciones sociales de una escuela en la medida en que su actividad recontextualizadora se presta para reproducir, producir y transformar cultura, constituyendo las reglas y procedimientos de control que delinean la subjetividad, la experiencia y la individualidad, que integran y desintegran discursos, que codifican las prácticas. Éste regula las destrezas a desarrollar, la forma de las relaciones mutuas y con esto un orden social. En ese sentido podemos decir que las prácticas sociales relacionadas con los *colegios alternativos* son prácticas *pedagogizadas*, en tanto el discurso pedagógico direcciona los significados distribuyendo el tiempo y el espacio, transformándolos en edad, contextos específicos, haciéndolos propicios para la transmisión de contenido y la evaluación de su adquisición. Eso marca a los sujetos.

En este orden de ideas se analizará a continuación cómo el discurso y la práctica pedagógica mantienen una relación de interdependencia, siendo el primero orientador de los principios de la acción pedagógica. Se examinará la manera cómo la cultura escolar se construye por medio de prácticas y acciones pedagógicas impulsadas por discursos pedagógicos. También se verá cómo las prácticas y acciones pedagógicas de los *colegios alternativos*, por su estructura flexible y abierta, generan efectos especiales en la configuración de la experiencia escolar, en sus múltiples esferas.

## **2.2. Las múltiples esferas de la cultura escolar afectadas: particularidades, multiplicidad y diferencias**

El impacto de la acción pedagógica y del discurso pedagógico se genera multidireccionalmente, afectando diversas dimensiones de la experiencia escolar. Este impacto, condicionado por relaciones de poder y por una lógica de la comunicación/interacción educativa, opera de manera distinta en los *colegios alternativos*. Diferentes dimensiones de la vida escolar se ven afectadas en virtud de las diferentes historias particulares de cada institución, de los agentes sociales partícipes de éstas, de sus discursos y de sus intencionalidades. Encontramos puntos de encuentro en varias dimensiones escolares, sin embargo, en una gran cantidad de puntos neurálgicos, brotan diferencias y especificidades enormemente significativas.

Aquí se analizarán los impactos pedagógico-sociales ocurridos en diversas esferas de los *colegios alternativos*. Se explorará concretamente cómo a partir de una relación discurso pedagógico/práctica pedagógica se someten a cambio las distintas zonas escolares, desde las cuales se fundamentan las transformaciones y las afectaciones en la cultura escolar. Estas esferas son: la relación de sujeto con el conocimiento, la relación entre las áreas del conocimiento, sistemas de evaluación, relaciones sociales, los sistemas de significados y símbolos que enmarcan la cotidianidad, y una última que es transversal a todas: los modelos de *sujeto* a formar.

### a) Relación sujeto/conocimiento

Las concepciones en torno al papel que juega el estudiante frente al conocimiento y sobre la intervención del maestro allí, tienen un referente común en los *colegios alternativos*: la oposición a una serie de modelos educativos que consideran al estudiante como una tabula rasa, un ser vacío de conocimientos -o en su defecto llenos de conocimientos inservibles o corrompidos-, un receptor de conocimientos prefabricados.

Con Bernstein podemos comprender que un cambio en los principios transmisionistas que rigen la relación del estudiante con el conocimiento, implica un cambio en las interacciones sociales, al requerir de relaciones de cooperación entre los agentes educativos. Al respecto plantea (1994, p. 217) que hay teorías pedagógicas que no privilegian la transmisión, sino los procesos generales internos de los adquirentes de conocimiento, que son susceptibles de compartirse. Al orientarse hacia la naturaleza interactiva del aprendizaje, los colegios alternativos procuran un ambiente social de adquisición que supone relaciones interactivas entre los participantes del proceso. En este sentido podemos entender que dichos colegios toman distancia de modelos de instrucción intraindividuales, para incorporarse a modelos de adquisición intergrupales, donde el estudiante se comporta de manera activa en la regulación de la práctica facilitadora pedagógica que configura la relación estudiante/conocimiento. En estos colegios se dota a los estudiantes de mayor control sobre el *qué*, el *cómo* y el *cuándo* de éste.

El Liceo Juan Ramón Jiménez, desde los discursos de la Escuela Nueva/Escuela Activa, emprende una serie de cambios deliberados frente a los principios instruccionistas y transmisionistas en torno a la relación de los sujetos con el conocimiento. Se parte de concebir al niño como un sujeto que tiene una enorme cantidad de conocimientos adquiridos y construidos por él mismo en la interacción con su medio. El papel del maestro para el colegio es el de encauzar un conocimiento existente, siendo éste acumulativo y poco fundamentado sobre todo en los niños más pequeños, pero conocimiento propio al fin y al cabo. Su tarea es conducir, dirigir mas no enseñar. Se parte de la apuesta de desmonopolizar al docente de su papel de *proveedor* de saber, planteando que éste también aprende en el proceso. Una de las intencionalidades del colegio desde su comienzo fue tomar distancia de la práctica de otorgar un papel privilegiado a la

memorización en los procesos pedagógicos, planteando que lo importante para el estudiante no era repetir el saber del profesor, sino comprender el *porqué* de las cosas y desarrollar capacidades en lugar de obtener resultados predefinidos. Se puede identificar el alto nivel de apropiación de éste discurso en estudiantes y egresados del colegio quienes son enfáticos en mencionar que el colegio realmente forma personas críticas, analíticas, que *‘no tragan entero’*:

*[...] no estamos ahí para repetir formulas, sino más vale para entender por qué, para desarrollar el análisis, y creo que eso es lo que hace que el Juan Ramón sea diferente (Egresada 3, Colegio 1, Entrevista, Abril 25 de 2012).*

*El fundamento no es el tradicional de ‘aprenda esto y esto’... sino que va más allá (...) se enfoca más en lograr las bases para lograr procesos mayores, no es tan memorizante, es más enriquecedor personalmente (Estudiante 1, Colegio 1, Entrevista, Abril 30 de 2012)*

*Es más una construcción colectiva [del conocimiento], es más que memorizar interiorizar algo que realmente te sirva en la vida. Por ejemplo en física o química no es: ‘esto es así y así y así...sino que se parte de lo que uno sabe (Estudiante 3, Colegio 1, Entrevista, Abril 30 de 2012).*

*Se preocupan por invitar a los alumnos a pensar, no a aprender de memoria (...) es un colegio muy crítico. No invitaba a la unilateralidad, pero tampoco a esa especie de ‘me da todo igual’, sino a una especie de reflexión (Egresado 2, Colegio 1, Entrevista, 15 de febrero de 2011).*

En esta línea plantean que más que hacer un ejercicio de transmitir informaciones concretas, se busca que los estudiantes incorporen una serie de bases para pensar que puedan utilizar en diversas situaciones y espacios. Para llevar a cabo esta tarea, los profesores procuran despertar en los estudiantes el deseo de relacionarse con el conocimiento, por lo que se busca que el punto de partida sean las interrogaciones, percepciones e intereses preexistentes de los educandos, para después pasar a desarrollar una línea de trabajo concreta:

*[...] es una clase llena de preguntas y de hipótesis ¿por qué cree usted que esa cola es tan larga?, ¿qué piensa?... No, pues para correr más rápido... ¿Por qué? Todo es un ejercicio de interpretación, de análisis que nos llama a pensar, a poner la mente a rodar (Profesor 3, Colegio 1, Entrevista, Abril 30 de 2012).*

*El maestro como adulto hace preguntas para ir ordenando lo que los niños han ido trasegando ellos mismos. Es el hilo consciente de ese diálogo colectivo (Profesora 2, Colegio 1, Entrevista, Abril 30 de 2012)*

A esto se suma la importancia que se le da al desarrollo de la sensibilidad artística en los procesos de construcción de conocimiento, lo cual está ligado a la relevancia otorgada a la experiencia en el aprendizaje. La orientación pedagógica del colegio cambia la relación estudiante/conocimiento al no orientarla hacia el resultado concreto sino hacia el proceso.

En el caso de la Escuela Pedagógica Experimental, que parte del constructivismo, se plantea que el sujeto es el propio constructor de conocimiento en la acción. Dino Segura (2000b, p. 158) plantea que la escuela podría concebirse como una engendradora de opciones para elaborar y reelaborar la realidad, en donde lo fundamental no sería llegar a realidades predeterminadas. En la EPE se parte del presupuesto de que la escuela no debe ser un espacio donde se *enseñe* el conocimiento de la realidad, sino que debe propiciar condiciones de enriquecimiento de visiones de realidad, de descripciones y clasificaciones, para que éstas evolucionen y se complejicen, independientemente de lo que digan los textos que contienen el *'saber oficial'*.

La EPE lleva a cabo su *acción pedagógica* bajo una perspectiva de conocimiento determinada, definida por un profesor del colegio de la siguiente manera:

*La concepción de conocimiento que nos orienta es la del conocimiento como todo aquello que orienta la acción. Eso puede ser de sentido común, uno en la vida termina haciendo lo que uno sabe, lo otro se convierte en información para llenar crucigramas. El problema es cómo volver esa información que se encuentra en la red, en los libros, en las personas, cómo volverla conocimiento. Es decir que posibilite orientar la acción de las personas (Profesor 1, Colegio 2, Entrevista, Marzo 30 de 2012).*

En ese sentido la escuela se desprende de una visión de enseñanza y se vincula a una de aprendizaje, proceso del cual los maestros también hacen parte. Allí la intencionalidad de las autoridades pedagógicas es construir un ambiente dispuesto para el aprendizaje conjunto con los estudiantes. No obstante, se señala las dificultades que se presentan en esta tarea, al sostener que la costumbre de enseñar está fuertemente arraigada en la práctica docente.

Estudiantes y egresados de la EPE enfatizan en exponer las diferencias existentes entre las formas de direccionar la relación con el conocimiento en la escuela y en la manera en la que lo hacen los denominados *colegios tradicionales*, por los que pasaron, o de los que tienen un imaginario. Suelen dejar explícita una posición ideológica *anti-tradicionalista*, en algunos casos más clara que otros:

*Creo que [en la escuela tradicional] no hay una interacción con el conocimiento, sino una imposición del conocimiento. La gente se limita a aprender unas cosas ya dadas, sin necesidad de reflexión de por qué están, o qué relación tienen con el resto de otros conocimientos, entonces es una vaina muy mecánica, que por un lado cercena la creatividad y el sentido crítico que permite que las cosas se transformen y vayan evolucionando (...)* [En la EPE se apuesta a] *que la gente aprenda voluntariamente y que aprenda a analizar críticamente las situaciones y a ser muy creativo con la solución de los problemas* (Egresado 1, Colegio 2, Entrevista, Febrero 15 de 2011).

*Yo estoy en desacuerdo con la escuela tradicional, creo que la manera de aprender no es la adecuada porque vuelve el aprendizaje muy bancario (...)* [es] *autoritaria, los estudiantes son los 'sin luz' y los profesores los 'iluminan'. Aquí no se trata de eso sino que todos estamos aprendiendo* (Estudiante 1, Colegio 2, Entrevista, Marzo 13 de 2012)

Por su parte, en el Colegio Unidad Pedagógica, desde una perspectiva freinetiana, el paidocentrismo se evidencia. En su PEI (2011, p. 13) se consigna la tarea de incentivar constantemente desde la infancia el reconocimiento de fortalezas e intereses de los niños, esto bajo el respeto de los procesos, tiempos y ritmos particulares de aprendizaje, fomentando de manera simultánea la creatividad, la autonomía y el desarrollo de la personalidad. A esto se suma la importancia otorgada a las relaciones interpersonales y al ámbito colectivo en la construcción de conocimiento, planteando que éste es resultado de la interacción de comunidades al atender las necesidades de sus integrantes.

El colegio adopta una concepción de infancia y desarrollo infantil que es determinante en los procesos educativos que lleva cabo. Se niega que el niño sea un ente imperfecto a corregir, afirmando que es un fin en sí mismo que se debe potencializar, por lo tanto su educación debe fijarse con arreglo a sus posibilidades y dinámicas. El colegio, apoyado en las ideas de Freinet, busca cultivar la creatividad del niño, generando en él conciencia de sus capacidades. Esta

intencionalidad se vincula a la búsqueda de orientar los conocimientos del niño a un proceso de inserción a la sociedad. Jaime Carrasquilla expresa este conjunto de ideas de la siguiente manera:

*Cuando el niño llega a la escuela sabe cosas, no son cajones desocupados: saben dar explicaciones, saben hablar, entienden muchas cosas que su familia les ha dado (...) el papel de la escuela es tomar todos esos recursos del niño y de manera progresiva ir metiéndolos en esquemas formales, generales (...) las mamás no explican cómo se usa el verbo. Una operación matemática como cortar el pan, de división, o química cuando cocina, la escuela explica qué es eso y por qué. Va por encima de lo que hace la familia, el papel de la escuela es acercar al niño de un conocimiento cotidiano vulgar a un conocimiento ojala técnico, científico, artístico, preciso, que le permita aprender a manejar lenguajes, que le permitan incorporarse socialmente al mundo (Rector, Colegio 4, Entrevista, Mayo 4 de 2012).*

En el colegio, especialmente en la primaria, se enfatiza fuertemente en partir de los intereses de los niños para generar procesos de construcción de conocimiento. En ese sentido los proyectos son una estrategia metodológica importante, en los cuales, a partir del reconocimiento de los intereses de los estudiantes, se elabora un proyecto de manera semi-negociada donde se establece un problema y a partir de ahí se busca desarrollar el aprendizaje en los niños. La negociación conjunta de los proyectos se da teniendo como base la idea de que los maestros no son poseedores del conocimiento ni de la verdad, argumentando que si bien tiene una autoridad, no es quien trasmite conocimiento, sino que su rol radica en ser un adulto que se encarga de *guiar, acompañar, orientar, precisar, corregir y evaluar.*

[Especialmente en primaria] *ellos basan sus clases en los intereses de los estudiantes, se les pregunta que es lo que les interesa y según eso se ven todas las materias alrededor del tema (Egresado 1, Colegio 4, Entrevista, Abril 4 de 2012)*

El caso del Instituto Alberto Merani es bien particular ya que, si bien mantiene elementos de una perspectiva constructivista, marca la diferencia en cuanto al rol otorgado al maestro en el proceso de interacción con el conocimiento del estudiante. La institución no niega las posibilidades de aprendizaje recíproco entre maestro y estudiante, pero a su vez rechaza las perspectivas de que el primero sea un *acompañante* o un *guía*. Este es concebido como un *mediador de la cultura*, en ese sentido se diferencia de los otros colegios. En este Instituto el niño no es el *rey de la escuela*, se plantea que los propósitos educativos institucionales no

pueden provenir de los deseos del joven que son circunstanciales y altamente variables (PEI Instituto Alberto Merani, 2012). El foco del *quehacer* escolar se coloca en la mediación educativa, planteando que el conocimiento es construido y reconstruido a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el maestro, donde el último es fundamental en el proceso de transformación cognitiva del estudiante, acercándolo a distintas formas de pensar y conocer.

El Merani afirma que al colegio no se va a *aprender* sino a *desarrollar* capacidades. En ese sentido se plantea que su proyecto pedagógico no prioriza las respuestas, sino las preguntas. Se pone el énfasis en el papel del diálogo como fuente de acceso al conocimiento. Esta dialogicidad si bien es recíproca no desconoce la autoridad del maestro en esa dinámica.

La relación entre el estudiante y el conocimiento para el colegio no puede darse por medio de una dinámica de memorización de información inmediata, que fatigue al sujeto con datos insustanciales. En el PEI (2012) se consigna:

Quien aprende una información particular, como por ejemplo, los símbolos químicos, un dato histórico o geográfico o una derivada, entre otros, no piensa mejor; pero quien aprehende a leer, argumentar o deducir, sí piensa mejor, ya que dispone de instrumentos que le permiten acceder al conocimiento y a las interpretaciones (p. 66).

Al respecto un egresado afirma:

*no era interés de nadie allá enfocarse en una formación estricta de memoria, únicamente pegada a unos textos, sino en la capacidad analítica, la capacidad crítica y una mirada integral de los problemas, eso me parece una diferencia con una educación más tradicional* (Egresado 2, Colegio 3, Entrevista, Abril 2 de 2012).

En el Merani se puede identificar un direccionamiento de la relación estudiante/conocimiento con criterios, si bien flexibles, más delimitados por parte del maestro, quien en esa interacción juega un papel más explícito que en los otros colegios alternativos donde la intervención del docente es más implícita y su rol diferenciado es menos visible y tangible. El instituto se asimila a los demás en la medida en que la relación del sujeto con el saber prioriza los procesos internos



del alumno en vez de los externos, lo que supone un fuerte énfasis en que la construcción de conocimiento requiera de constante interacción con otros a través del diálogo.

El CEL y la Escuela Mediática se mueven sobre un modelo pedagógico de elaboración propia -como se señaló en el anterior apartado-, que incide claramente en la concepción del vínculo del sujeto con el conocimiento. Esta relación se construye a partir del trabajo por proyectos, eje de la innovación de estos colegios. Se postula al *proyecto* como eje pedagógico que permite que el abordaje y la construcción de conocimiento se den de maneras distintas y especiales. La pedagogía proyectiva supone que el sujeto con ayuda del conocimiento proyecta su vida, ligando deseos, sueños, pensamientos, acciones que trascienden lo ya establecido.

En este modelo, permeado fuertemente por el constructivismo (sin un marcado énfasis paidocéntrico), se afirma la posibilidad del estudiante de ser constructor de su conocimiento, proceso que sería obstaculizado mediante dinámicas memorísticas y repetitivas. El proceso de construcción de conocimiento no tiene como finalidad el abordaje de verdades acabadas, rechazando concepciones positivistas y otorgando valor a la vivencia, la experiencia, la expresión y el error como oportunidad de aprendizaje.

*En los colegios tradicionales aprendes las cosas 'como son', con el libro y con exámenes. Como aquí no están encima de ti todo el tiempo te dan ganas de aprender las cosas (Estudiante 3, Colegio 5, Entrevista, Marzo 28 de 2012).*

*Mi mamá no quería un colegio tradicional donde nos enseñen de memoria las tablas, una rutina muy cotidiana. En este colegio a uno le van enseñando pero no de memoria y el chico juega y aprende al mismo tiempo (Estudiante 2, Colegio 5, Entrevista, Marzo 28 de 2012).*

La pedagogía de estas dos instituciones reconoce múltiples conocimientos válidos y plantea que el sujeto debe ahondar en estos de manera multidireccional, sin privilegiar ninguno. De la misma manera se plantea que no se debe priorizar ningún lenguaje como medio de acceso al conocimiento, al estar en igualdad de condiciones de valor, por ejemplo, el lenguaje científico y el lenguaje artístico. La Pedagogía Proyectiva acoge los conocimientos de la ciencia, pero también los culturales, los cotidianos, los populares, los escolares y los extraescolares. No obstante, como cualquier colegio formal, mantiene cierto grado de dependencia de las exigencias

del campo educativo oficial, que conlleva a la necesidad de desarrollar competencias especialmente útiles para el mercado.

El CEL y la Escuela Mediática, en esta línea de ideas, le apuestan a una desmonopolización del saber escolar, al afirmar que los procesos de construcción de conocimiento no se reducen a la actividad del colegio, sino que continúan antes y después de la estadía de los jóvenes en la escuela. Se institucionaliza la idea de que la escuela es un espacio que debería integrar el saber académico con los saberes que adquieren los estudiantes en espacios de dispersión, en su relación con los medios de comunicación, con las nuevas tecnologías, con su familia, etc.

#### **b) Relaciones entre las áreas del conocimiento**

Los *colegios alternativos* rechazan la idea pedagógica de que las áreas del conocimiento deben estar acentuadamente aisladas unas de otras, lo que suelen llamar ‘fragmentación del conocimiento académico’. Se plantea que la fragmentación curricular conlleva a aprendizajes parcelados, esto al distribuir saberes desarticuladamente, escindiendo la teoría de la práctica, separando el saber escolar del saber de los aspectos de la vida cotidiana.

Esta perspectiva común a estos colegios deviene en efectos sociológicos particulares en cada institución, como se verá en cada caso. Por un lado, el referente es el *currículo agregado*, el cual ejerce una fuerza de control sobre los agentes escolares, en la medida en que el estudiantado y el profesorado no logran intervenir activamente en un programa que define el *cómo* previamente. Con el apoyo teórico de Bernstein y Díaz, podemos comprender que esto obedece a una dinámica de *fuerte clasificación*, es decir, a la presencia de un profundo aislamiento entre agencias, agentes, discursos y sitios, los cuales están claramente delimitados. Dicha delimitación, causante del distanciamiento entre las áreas, obedece a relaciones de poder que hacen posible el mantenimiento de los límites de los órdenes del conocimiento. Un currículo agregado distingue la división del trabajo del conocimiento educativo. Separa a agentes escolares de la agencia de la escuela, parcela y especializa la experiencia escolar. En ese sentido, genera

identidades cerradas y especializadas al darse en el marco de una fuerte división de roles que controlan el mismo distanciamiento.

Por otro lado, de acuerdo con Berstein y Díaz, se encuentra el currículo integrado que se mueve bajo una dinámica de *débil clasificación*, entendida como un acercamiento entre agencias, agentes, discursos y sitios. Allí las fronteras entre las áreas del conocimiento son difusas y sus contenidos propios no están manifiestamente delimitados, lo cual en un nivel más concreto, permite que estudiantes y profesores puedan intervenir activamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cabe decir que el currículo integrado, al igual que el agregado, es arbitrario al definir lo que es conocimiento válido, sin embargo, toma diferencia del primero en la medida en que distintos agentes escolares pueden intervenir de manera más directa en la definición de dicha arbitrariedad. Da lugar a la flexibilidad de sus dinámicas, al poderse renovar con regularidad y al incorporar a más agentes en su direccionamiento.

Hay que decir que los *colegios alternativos* no dejan de presentar límites de diferenciación entre áreas y materias, perdurando allí un distanciamiento entre las distintas disciplinas. No obstante, tienen cercanía –unos más que otros- con modelos curriculares integrados, apuntando a la interdisciplinariedad y la articulación de saberes. Esto flexibiliza, por un lado, la selección de temáticas y contenidos; por otro lado, la velocidad, secuencia y ritmo de aprendizaje. Estos dos aspectos desembocan en condiciones de mayor participación de la comunidad educativa, al no ser tan claros los límites entre quien define el programa y quien adquiere el programa.

En primera instancia la presencia del currículo integrado se puede identificar en el Liceo Juan Ramón Jiménez en varios sentidos: se busca que los conocimientos de áreas concretas puedan ser usados frente a distintos espacios, tanto de la vida académica como de la vida cotidiana; toma importancia el hecho de que el desarrollo de la sensibilidad artística cruce todas las materias; se pretende que las humanidades contribuyan al desarrollo de habilidades argumentativas, técnicas y éticas que pueden servir a la hora de aplicar cualquier conocimiento; se busca que las ciencias exactas desarrollen las bases de un pensamiento científico que sea útil en múltiples espacios, tanto académicos como extraacadémicos. Un profesor sostiene:

*La formación es holística, es amplia, donde los individuos adquieren unas miradas generales del mundo, en algunos casos cosas más específicas (Profesor 3, Colegio 1, Entrevista, Abril 30 de 2012).*

La Escuela Pedagógica Experimental, al respecto postula la necesidad de articular los distintos conocimientos y propende por construir espacios y estrategias metodológicas que permitan dicha conjunción. La estrategia fundamental para llevar a cabo dicha tarea es el trabajo por proyectos. A partir de problemas concretos se relacionan muchos temas, buscando la unidad, desde una perspectiva de totalidad. A partir de las ATAS (Actividades Totalidad Abiertas) se busca construir actividades donde se trabajen temáticas de manera holística. Éstas permiten el encuentro de diversas áreas y el abordaje de una situación problemática desde distintos ángulos, razón por la cual son *abiertas*. Un docente de la escuela comenta:

*Trabajar alrededor de áreas eso es fragmentación del conocimiento (...) el abordaje del problema convoca a las disciplinas. Por ejemplo tomamos el caso del ciclo del agua: en literatura se leen los mitos alrededor del agua, el de matemáticas hace el cálculo del volumen de inundación, el de sociales coge otro pedacito... (Profesor 1, Colegio 2, Entrevista, Marzo 30 de 2012).*

En este punto hay un alto nivel de convergencia con el principio de articulación de los conocimientos de la Pedagogía Proyectiva, en el CEL y la Escuela Mediática. Estos dos colegios le apuestan a un modelo pedagógico integrado al estilo de Bernstein y Magendzo, donde se maneje una concepción curricular que articule el conocimiento desde una perspectiva compleja de la realidad. Por esta razón los currículos deben ser de carácter abierto y flexible, para dar lugar a una renovación constante. Los proyectos son fundamentales como herramienta metodológica que integre distintos saberes como los científicos, cotidianos, artísticos y escolares, a partir de un problema. En el caso de la Escuela Mediática se suma el énfasis puesto a integrar saberes a partir del uso de medios de comunicación.

*Uno no es docente de un área como tal, yo no soy docente de matemáticas solamente. Tengo que saber de las generaciones, de historia, de lenguaje, de inglés, de ciencias. Porque partimos del mismo pretexto [el proyecto] y no es que cada quien arranque por su camino, sino que tenemos puntos de encuentro. Nos toca estar en constante comunicación con las demás áreas, nos toca estar muy pendientes de lo que están trabajando los chicos en los*

*diferentes niveles. La comunicación con las demás áreas es el reto más fuerte aquí* (Profesor 2, Colegio 5 y 6, Entrevista, Marzo 27 de 2012).

La Unidad Pedagógica en primaria hace un trabajo por proyectos el cual se elabora entre niños y profesores conjuntamente, y por medio del cual se busca integrar los conocimientos y saberes a partir de casos concretos. El colegio parte de la fundamentación pedagógica de que *todo tiene que ver con todo*, razón por la cual los proyectos integrados rompen los rígidos esquemas de las materias.

[Con mi grupo hicimos un proyecto basado en] *la evolución de la tierra y los animales, bastante ambicioso. (...) me toca ver como meto la geometría, el pensamiento numérico, el geométrico, el espacial, el aleatorio, yo tengo que saber de medidas...* (Profesora 1, Colegio 4, Entrevista, Mayo 4 de 2012)

*Recuerdo un proyecto en que todo giraba alrededor del espacio: matemáticas construyendo los planetas, lectura leyendo sobre cómo se acomoda el espacio... Era una formación interdisciplinar* (Egresada 2, Colegio 4, Entrevista, Abril 17 de 2012)

Esta perspectiva de integralidad de las áreas se trabaja principalmente en la primaria, entendiendo que en bachillerato los jóvenes manejan una serie de capacidades que permiten abordar el conocimiento de manera más especializada. Se puede comprender que el colegio para dicha instancia académica se ve ante la necesidad de acercar más a los jóvenes a los requisitos de competencias básicas que exige el Ministerio de Educación y el ICFES, y a una sociedad que requiere de especialistas y funciona a través de una aguda división del trabajo.

Por su parte, el Instituto Alberto Merani parte de reconocer que los conocimientos no solo son cognitivos, sino también prácticos, valorativos, sociales y comunicativos. En esa medida reconoce la necesidad de que el *quehacer* escolar se preste para desarrollar inteligencias analíticas, interpretativas, deductivas, argumentativas, inductivas, pero también socioafectivas.

Hay un énfasis importante en el área de Pensamiento en este colegio, por tal razón en todas las áreas se busca desarrollar competencias cognitivas. Esta área está articulada con la de Investigación. A su vez, el área de Valores se relaciona con todas las asignaturas de cada área, al

estar comprometida con el desarrollo de las competencias éticas. Haciendo alusión a esto, en el PEI (2012) se señala: “las múltiples asignaturas de las áreas científicas están dedicadas a favorecer la comprensión de los fenómenos sociales, matemáticos o naturales, y no a que recuerden infinidad de informaciones descontextualizadas, desarticuladas e impertinentes” (p. 98).

### c) Sistemas de evaluación

Toda evaluación en general verifica la realización de habilidades, competencias y actitudes *validas* que se esperan del estudiante. El sistema de evaluación de una escuela establece criterios explícitos o implícitos, que definen formas de control sobre el ritmo y el nivel de adquisición de conocimiento esperado. Bernstein hace una distinción entre *pedagogías visibles* y *pedagogías invisibles*: en las primeras, los estudiantes deben dar cuenta, ante una categoría especializada que son los maestros, del cumplimiento de criterios establecidos explícitamente siendo clasificados en virtud de su grado de ajuste a dichos criterios. Se confiere la principal importancia al producto externo del aprendizaje del estudiante, sus procesos de adquisición son claros y su resultado se refleja en información cuantificada. Contrariamente, las pedagogías invisibles ponen mayor énfasis en los procesos que en los resultados, razón por la cual los criterios de evaluación son abiertos y difícilmente identificables. Están más mediados por el seguimiento de procedimientos cognitivos, lingüísticos, afectivos y motivacionales internos, que por estándares preestablecidos *-performances graduables-* (Bernstein, 1994: p. 80).

Los colegios alternativos incorporan pedagogías invisibles en cuanto a la evaluación, al no centrarse en la adquisición de habilidades concretas y al poseer criterios abiertos y difusos (no cuantificables) de evaluación.

Se puede identificar estos aspectos evaluativos de las pedagogías invisibles en los principios evaluativos del Liceo Juan Ramón Jiménez, la EPE, el Colegio Unidad Pedagógica, el CEL y la Escuela Mediática. Estos colegios manejan un sistema de evaluación y mecanismos de seguimiento a los estudiantes basados en el análisis, la observación y la descripción cualitativos. Se da una innovación relevante en este aspecto ya que eliminan la calificación cuantitativa como

elemento primordial de la evaluación. En la medida en que no priorizan los productos externos del estudiante, centran su atención en los procesos internos, buscando intervenir en las disposiciones personales que desembocan en actos externos. El control sobre las competencias y aptitudes de los alumnos no desaparece, pero adopta otras formas.

El Juan Ramón Jiménez se diferenció de los demás colegios en su surgimiento al consolidar un sistema de evaluación cualitativa, relegando la nota numérica a un segundo plano, rechazando un carácter de competitividad que consideraban era intrínseco de ésta. En estas evaluaciones descriptivas se comparte con los padres de familia un informe predominantemente de tipo cualitativo, que hace referencia al desarrollo del estudiante, de sus habilidades y de sus dificultades frente a determinadas actividades o áreas. Hoy en día las evaluaciones están acompañadas por una calificación, pero sostienen que es solo para efectos formales.

Los estudiantes señalan que el sistema de evaluación del colegio es bastante personalizado y se presta para la retroalimentación de los procesos de los estudiantes. Una materia se aprueba o no, con base en el desenvolvimiento de una serie de actitudes y aptitudes particulares de cada persona:

*Nos recalcan que no nos guiamos por esas letras, porque son limitadas, son notas que se someten a la relatividad. Nos hacen anotaciones: 'faltó explicar esto', 'explicaste mejor esto', etc. (Egresado 1, Colegio 1, Entrevista, Febrero 15 de 2011).*

*En casi todos los colegios la evaluación es cuantitativa, o sea, tú eres un número. Acá es más cualitativa y más que mirar 'lo que deberías saber' miran tu desarrollo como individuo [...] aunque somos un curso siempre hay un desarrollo individual en cada persona, cada persona aprende de diferente forma (Estudiante 3, Colegio 1, Entrevista, Abril 30 de 2012).*

*[...] por ejemplo una profesora nos dice que a ella no le importa que a uno le vaya mal en una evaluación. A ella le importa más que uno se interese por saber del tema, que lo prepare, que le cumpla con las tareas, que lo no sabe lo pregunte, que participe en clase. Ella prefiere que a una persona le vaya mal en una evaluación pero que se esfuerce (Estudiante 2, Colegio 1, Entrevista, Abril 30 de 2012)*

El informe de evaluación describe aspectos como el socioemocional, el cumplimiento de tareas, la escritura, la dimensión artística, la aplicación de conceptos y desenvolvimiento del conocimiento como tal.

La EPE por su parte elimina la nota cuantitativa bajo la perspectiva de que ésta, por un lado, pervierte el proceso de aprendizaje, direccionándolo hacia un resultado numérico y apaciguando el interés del niño por aprender; por otro lado, al sostener que pone al estudiante en una posición de pasividad frente a dicho proceso, desvinculándolo de sus preguntas propias, por imposición de lo que *se tiene que aprender*. Se plantea que el interés por la construcción de conocimiento nace del deseo propio de aprender, razón por la que no puede tornarse en una ‘carrera de obstáculos’ en la cual se persigue una nota, un premio, o donde se huye de una sanción. El niño, en el seno de su colectivo, se debe mover por el placer de aprender *por aprender*, en compañía de otros.

En esta línea de ideas, la perspectiva pedagógica de las ATAS impide que se pueda hablar concretamente de proceso evaluativo en el colegio, dado el margen de amplitud que poseen las metas escolares trazadas:

*La evaluación es la confrontación que se da entre un logro que se obtiene y una meta que se proponía. Nosotros no trabajamos sobre la base de metas, y si son metas, son metas no medibles, más bien de tipo actitudinal (Rector, Colegio 2, Entrevista, Marzo 30 de 2012).*

De tal manera, se sostiene que los aprendizajes centrados en metas –protoaprendizajes- están acompañados de aprendizajes que se dan en los procesos –deuteroaprendizajes- que tienen una repercusión en el estudiante al moldear las perspectivas, las maneras de obrar y valorar. Se considera que un proceso de aprendizaje difícilmente puede ser evaluado, por lo que se plantea la importancia de hacer un seguimiento cualitativo, no solo a los procesos de aprendizaje académico, sino también a los procesos de convivencia, ya que el colegio manifiesta su compromiso con la formación de ciudadanos.



*Básicamente si tú no hablas en clase te va mal, los profesores evalúan mucho tu opinión. A los estudiantes nuevos que suelen ser tímidos les miran el cuaderno, porque a veces hay gente que tienen muy buenos procesos de escritura. (Estudiante 5, Colegio 2, Entrevista, Marzo 30 de 2012).*

*No solo te evalúan académicamente sino también como ser humano. Entonces es 'a Sara le va muy bien en matemáticas pero es una grosera con todos', eso se plasma en el informe. Es muy bonito porque es una manera de mejorar no solo en lo académico sino también como persona. No hay notas ni nada, son solo escritos que hacen los profesores de uno, que no solo te enseña sobre su profesión sino sobre lo que él ha aprendido y tú le enseñas a él. En otros colegios los profesores dicen 'no me importa si tienes problemas psicológico o si eres adicto al alcohol, si te va bien por mi bien'. Aquí es lo contrario (Estudiante 3, Colegio 2, Entrevista, Abril 9 de 2012).*

El Colegio Unidad Pedagógica en una dinámica similar, prioriza el seguimiento cualitativo y descriptivo. La evaluación es comprendida desde el proyecto escolar como un ejercicio que procura el crecimiento de la comunidad educativa, en un ejercicio de aprendizaje y transformación, en este sentido se sostiene:

[...] la calificación no es un fin en sí misma e, inclusive, con frecuencia se descarta como parte del ejercicio de evaluar. Se pretende hacer explícitas y conscientes las fortalezas y debilidades de los estudiantes, de modo que conjuntamente se busquen caminos para permitir el más completo desarrollo de cada uno de ellos (PPEI Colegio Unidad Pedagógica, 2011: p. 39).

Esta evaluación tiene como base el reconocimiento de los diferentes ritmos y procesos individuales de aprendizaje que llevan los niños y en esa medida pretende evaluar de acuerdo a las particularidades del crecimiento y desarrollo de cada persona, teniendo en cuenta la mayor cantidad de variables posible en pro de una valoración integral, en su aspecto personal y grupal. Jaime Carrasquilla afirma la no-pertinencia de evaluar a todos los estudiantes con los mismos criterios, por consiguiente el seguimiento escolar está sujeto a criterios moldeables:

*El adulto mira el proceso de cada niño, hace lo posible por no excluirlo, porque se considera que si un niño suma, todos deben sumar a la misma hora y el mismo día (Rector, Colegio 4, Entrevista, Mayo 4 de 2012)*

La evaluación es llevada a cabo por el maestro observador y se acompaña de una autoevaluación hecha por el estudiante y una evaluación hecha por el grupo de cada uno de los

integrantes, con lo que se puede entrever el carácter de amplitud de los criterios evaluativos. La evaluación de carácter individual y grupal es comunicada a los padres mediante un informe que busca que entiendan el proceso que vive el niño. No obstante, esta evaluación cualitativa actualmente es acompañada por una calificación. Al respecto, algunos estudiantes reivindican su compromiso y afinidad con la modalidad cualitativa de evaluación y reprochan dicha calificación al plantear que ésta conlleva a que algunos se enfoquen en su nota e ignoren, o dejen en segundo plano, su calificación cualitativa. Una persona de grado once plantea que eso implícitamente promueve la competencia, considerando que no es un valor acorde con la filosofía del colegio.

*A mí no me gustan las notas porque la gente ya no lee la parte formal del informe que es cuando hablan de uno, si no que se van directamente a la nota (Estudiante 1, Colegio 4, Entrevista, Mayo 3 de 2012).*

Un egresado revela el nivel de apropiación del discurso evaluativo del colegio planteando:

*Un proceso bien llevado ya es un resultado, el resultado se consigue mediante el proceso. No es exento o diferente de él porque el resultado no solo implica la eficiencia, sino la aprehensión del estudiante con respecto a lo estudiado. Si solo se está considerando los resultados y no el proceso se está dejando de considerar la interioridad del estudiante y hay naciones donde se exige más el resultado que el proceso (Egresado 1, Colegio 4, Entrevista, Abril 20 de 2012).*

En el caso del CEL y la Escuela Mediática manejan la cuestión evaluativa a partir de una valoración cualitativa constante por parte de los maestros. Se lleva a cabo un proceso de observación del proceso y progreso del estudiante frente a las actividades planteadas. Mediante un cuaderno de notas denominado *Proyectorio* se valora al estudiante a nivel académico, cognitivo, emocional y relacional. Sandra Ramírez, rectora del CEL, resalta cómo esta evaluación no puede ser pausada y discontinuada sino que se debe ser permanente:

*[...] no hay momentos específicos para la evaluación, se evalúa todo el tiempo. El maestro anda con su proyectorio, donde toman apuntes, donde se registra que queremos hacer, cómo queremos hacerlo, que ocurre cuando lo hacemos. Ahí hacemos seguimiento de la propuesta, del proceso, del niño y de sí mismo, porque hago autoevaluación. Se utiliza una gran diversidad de herramientas de evaluación: observación de actitudes, reacción frente a las temáticas, las apropiaciones, fortalezas, debilidades, desenvolvimiento,*

*participación, cómo tienen en cuenta al otro, cómo van cediendo a sus propuestas radicales. Está el ejercicio escrito, el formato, la exposición, el trabajo, la sustentación, todo eso es cualitativo* (Rectora, Colegio 5, entrevista, Marzo 28 de 2012).

A esto añade que los errores no son evaluados de manera negativa, al ser reconocidos como un aspecto que hace parte del proceso formativo. En la Escuela Mediática se puede identificar una intencionalidad similar en el proceso evaluativo: se busca evaluar de forma integrada y procesualmente, no solo a partir de resultados. Se pone un énfasis particular en el proceso de los estudiantes y en varias de sus dimensiones: en la dimensión cognitiva, socio-afectiva, comunicativa y estética, como un todo.

Estas formas de evaluación no-numéricas, cualitativas y constantes de los cinco colegios señalados, desembocan en una reconfiguración de los criterios, secuencias y tiempos propios de los sistemas de evaluación de las *pedagogías visibles*, las cuales controlan la adquisición de competencias de manera explícita y definida. Estos colegios aplican otras formas de control al proceso de desarrollo del sujeto, al brindarle libertad de movimiento, pero a su vez, está sujeto por criterios, que si bien no son cerrados, están presentes indirectamente siendo difusos. Por otro lado, el hecho de que no haya criterios de evaluación claramente preestablecidos, ni momentos y espacios concretos para llevarla a cabo, contrario a lo que se podría pensar, evidencia la presencia de un proceso de evaluación mucho más amplio y abarcador de los estudiantes, los cuales están sujetos a un permanente proceso de observación, no solo de sus habilidades académicas, sino de su desenvolvimiento actitudinal, ya que son muy fuertes las expectativas puestas en el joven en el terreno ético-emocional.

En otro estadio, se debe posicionar al sistema de evaluación del Instituto Alberto Merani, debido a que éste es significativamente diferente a todos los anteriores los cuales son de carácter más abierto. En el colegio se lleva a cabo un seguimiento riguroso del estudiante, a través de recursos de información bastante amplios. Se hace un seguimiento de las operaciones intelectuales del estudiante, de su familia en múltiples variables, del desenvolvimiento del sujeto en el grupo, de la dimensión actitudinal, por lo que se evalúan intereses cognitivos, niveles de

autonomía, la interacción con los otros. En suma, en la estructura evaluativa subyace la intencionalidad de favorecer el desarrollo cognitivo, valorativo y praxiológico de los estudiantes.

El Instituto opta por una evaluación que llaman intersubjetiva la cual realiza una observación y análisis del estudiante desde distintos puntos de vista, en la que los profesores recogen una amplia cantidad de información, que se revisa con profesores, coordinadores de ciclo y de curso, y con directivos. Dicha información se somete a criterios de evaluación y a metas preestablecidas, que si bien no son completamente cerradas, son mucho más claras y explícitas que en los colegios anteriormente señalados. No obstante, existe la búsqueda de que la evaluación no solo verifique el cumplimiento de propósitos, sino que se preste para la modificabilidad cognitiva y valorativa.

El colegio maneja una evaluación académica que consta de tres niveles, en la cual los estudiantes presentan las pruebas de cada nivel y en caso de que no se pase, deben repetir la nivelación hasta que sea superada. No son notas numéricas promediadas: si se aprueba el nivel uno, indistintamente la nota es 3; si se aprueba el nivel dos la nota definitiva es 6.5; en el nivel tres, hay tres posibilidades: la nota condicional que es 8, la nota de aprobación que es 10 y la nota de excelencia que es 11. Este sistema de evaluación se particulariza de los anteriores en que exigen competencias y adquisiciones más especializadas.

Este sistema, si bien es numérico, está compuesto de elementos que marcan su carácter innovador. Un egresado hace una reflexión al respecto, señalando de qué manera éste da lugar a la retroalimentación a partir del acompañamiento:

*[...] ese sistema es diferente porque, después de haber salido del colegio y haberme puesto en el papel de evaluador, uno siente que hay personas que tienen falencias grandes en investigación y en escritura, y la posibilidad de tener un seguimiento académico, desde un nivel temprano yo creo que colaboró mucho a eso (Egresado 2, Colegio 3, Entrevista, Abril 2 de 2012).*

Las evaluaciones no pretenden pedir información de memoria, sino sobre todo detectar el manejo de conceptos que permitan desarrollar lo específico y diagnosticar el dominio que un

estudiante tiene en un campo específico. Por otro lado, si bien el resultado es numérico, se apunta a que éste se acompañe de un reporte de un diagnóstico de fortalezas y debilidades.

Ante este sistema de evaluación algunos estudiantes y egresados llaman la atención sobre un aspecto puntual: la competencia académica. Plantean que de las dinámicas de evaluación del colegio se deriva un ambiente de competencia académica bastante fuerte. Los estudiantes señalan que sienten la presencia del recurso pedagógico *premio-castigo* fuertemente. Si bien es posible que no haga parte de las intencionalidades de los gestores de esta innovación, hay una sensación generalizada al respecto. Se produce en los estudiantes una sensación de afán y ansiedad por buenos resultados en términos de calificaciones.

#### **d) Relaciones sociales**

En las maneras cómo se desenvuelven las relaciones sociales en los *colegios alternativos*, en la forma cómo se da la interacción entre estudiantes, entre estudiantes y profesores, entre estudiantes y directivas y entre profesores y directivas e intrapersonalmente (en términos de interiorización de lo sociopedagógico) se dan particularidades que difícilmente se pueden observar en la mayoría de colegios de la ciudad. En estos se construyen deliberativa e intencionalmente contextos y espacios para que las relaciones sociales tomen un rumbo que propicien la ruptura de esquemas de sociabilidad escolar usuales, generando una especie de “micro-sociedades alternativas”.

El primer aspecto al que debemos hacer referencia es a las transformaciones que se producen en las relaciones de poder entre estudiantes y maestros, identificando estructuras, si bien jerárquicas, bastante flexibles. Hay una ruptura con la estructura jerárquica piramidal que caracteriza a un buen número de escuelas de la ciudad basadas en pedagogías rígidas. Se da un cambio en lo que Bernstein llama el *principio de clasificación*, que determina las relaciones de poder en una escuela, regulando la división del trabajo y la naturaleza de la jerarquía. La clasificación puede ser fuerte, haciendo explícitas las relaciones de poder, o débil, haciéndolas menos visibles y más flexibles.

Por otra parte, se da en la escuela un cambio en el *principio de enmarcación*, el cual regula las relaciones sociales y establece los límites de la interacción. Se habla de *enmarcación fuerte* cuando maestros y directivas regulan unilateralmente el contexto comunicativo, esto es, las transmisiones específicas, ordenamientos espaciales y posiciones específicas, definiéndose roles claramente. Por su parte *enmarcación débil* hace referencia a la consolidación de contextos donde los estudiantes poseen un mayor nivel de control sobre la regulación de las interacciones y de los espacios.

En los *colegios alternativos* es posible evidenciar una *enmarcación débil* al ser el estudiante interventor de la actividad escolar en sus múltiples facetas. Al cambiar los principios de comunicación/interacción se producen transformaciones en lo que se considera comunicación válida, flexibilizando la relación del sujeto con los conocimientos y con el maestro. El estudiante que no escapa de dinámicas de control, se incorpora al grupo de agentes que controlan el desenvolvimiento escolar. El educando es controlado, pero a su vez, controla, con un margen de acción relativamente amplio.

La rectora Marta Bonilla plantea que uno de los puntos centrales del proyecto del Juan Ramón Jiménez fue desde un inicio su propuesta antiautoritaria, que buscaba romper las rígidas barreras de poder entre el estudiante y el maestro. Se pretendía hacer una renovación significativa en las formas de relación social de la llamada escuela tradicional, donde se planteaba que el profesor, desde su tarima, era poseedor de la palabra y la verdad, y era regulador unidireccional de la vida escolar a partir de la imposición. Este distanciamiento social dado en la relación estudiante/maestro se busca contrarrestar con la apuesta por la autonomía, la cual reconoce la capacidad autoreglativa de los niños y rechaza prácticas escolares heterónomas, al afirmar que no se necesitan *ni vigilantes, ni prefectos de disciplina*.

El colegio maneja la disciplina a partir de un manual de convivencia, concebido como un medio para el óptimo cumplimiento de los objetivos pedagógicos trazados. Las normas pautadas por el colegio son construidas bajo una serie de criterios propios del cuerpo directivo del colegio y se sostiene que se elaboran más para facilitar la convivencia y menos para establecer un orden

disciplinario, razón por la cual las directivas sostienen que se requiere que estas pautas se interioricen y se lleven a la acción desde la autonomía.

Éstas en ocasiones se someten a ciertos espacios de discusión y las directivas por lo general están dispuestas a escuchar a los estudiantes. El espacio para escuchar al educando en sus apreciaciones se concibe como la principal herramienta para evitar el autoritarismo. Una egresada que evidencia un alto nivel de apropiación del discurso antiautoritario, reconoce que hay un interés en el colegio por construir relaciones basadas en la horizontalidad, que se refleja de manera especial en los maestros:

*La mayoría de profesores tiene el interés de que la relación sea muy horizontal, muy cordial, cómplice, de que los estudiantes sintamos que es una relación de compañerismo. En una sociedad como ésta es muy difícil que eso pase (...) en general hay un esfuerzo por reevaluar esa forma autoritaria de relacionarse (Egresada 3, Colegio 1, Entrevista, Abril 25 de 2012).*

En concordancia con esto una estudiante afirma:

*Hay una relación muy amena con los profesores, uno no le dice 'Miss' o 'Profesor', sino que se les puede decir por el nombre. Es muy chévere porque uno se puede acercar a un profesor y hablar de uno, de lo que sea (Estudiante 3, Colegio 1, Entrevista, Abril 30 de 2012).*

A esto se suma la promoción e incentivación del trabajo en grupo, en el cual se busca que se generen relaciones de respeto por la diferencia, la cual es reconocida como fuente de riqueza.

Un profesor dimensiona el nivel de cambio en las relaciones sociales planteando que el Juan Ramón Jiménez se desenvuelve como si fuera otro tipo de sociedad, que, *desafortunadamente*, se diferencia a la *sociedad exterior*: Comenta:

*El respeto por ejemplo está tan interiorizado en los estudiantes y se marca tanto desde tan chiquitos que el hecho de alguien irrespetuoso en el colegio es algo que no se ve [...] se vive mucho como una mini-sociedad (...) es como un experimento donde se ponen unas normas, unas reglas, unos mínimos de convivencia, en ese sentido es como un experimento (...) Bogotá es una ciudad agresiva con el ciudadano (...) salen y el golpe en la universidad es violento (Profesor 3, Colegio 1, Entrevista, Abril 30 de 2012).*

El Colegio Unidad Pedagógica, en una alta sintonía con el Juan Ramón Jiménez, se presenta como otra experiencia educativa que rechaza el autoritarismo en la práctica escolar. Hay un fuerte énfasis en la noción de convivencia y en la construcción de democracia, idea apoyada en los planteamientos de Freinet, quien decía que la escuela debe dejar de preparar sujetos para la guerra y empezar a formar personas para la convivencia de los pueblos.

En este colegio hay un énfasis en la importancia dada al manual de convivencia, el cual no se concibe como reglamento, sino como medio de resolución de conflictos, en tanto traza principios éticos, que se pretende sean apropiados por los estudiantes, quienes participaron en su construcción. Este se revisa periódicamente y está en permanente renovación. La construcción y apropiación colectiva del manual de convivencia –que es sumamente flexible- refleja cómo el rol del estudiante se redimensiona, incorporándolo a espacios deliberativos de la institución, los cuales en la mayoría de instituciones escolares corresponden exclusivamente al cuerpo directivo.

Estudiantes de la Unidad Pedagógica hacen referencia a la flexibilidad existente en cuanto al manejo de la convivencia y a la regulación del comportamiento. Una estudiante expresa:

*Yo en el colegio no he escuchado la palabra disciplina, en otros colegios eso lo evalúan (...) acá lo máximo que le pueden decir es 'las medias del uniforme son azules o rojas', 'no te sientes en las mesas', 'no comas chicle'... (Estudiante 1, Colegio 4, Entrevista, Mayo 3 de 2012).*

Por otro lado, estudiantes y egresados resaltan los cambios sustanciales que se dan en la relación estudiante-profesor, comentando que el vínculo no se da dentro de la formalidad, sino que incluso en ocasiones se dan relaciones cercanas a la amistad:

*El profesor más allá de ser un adulto que enseña, pasa a ser un amigo, en clase nos reímos de lo que dice el profesor y de lo que nosotros decimos (Estudiante 3, Colegio 4, Entrevista, Mayo 3 de 2012).*

*Los profesores juegan con los estudiantes fútbol, si uno tiene algún problema uno puede hablar con el profesor (Estudiante 2, Colegio 4, Entrevista, Mayo 3 de 2012).*

Los estudiantes opinan que el colegio es como una “burbuja”, donde las cosas son bastante agradables y donde las personas actúan, obran y piensan, no por obligación, sino por



principios e iniciativa propia. Señalan que sienten ansiedad por el momento en que salgan y se enfrenten a la vida universitaria, teniendo el presentimiento de que las dinámicas van a ser sumamente diferentes y chocantes. Los egresados hacen referencia a cómo efectivamente el cambio de ambientes es abrupto.

*[...] a los muchachos de la Unidad nos pasa eso, sentimos que no funcionamos, que no operamos en las estructuras clásicas y tradicionales. Siempre hay una incomodidad y una dificultad para la adaptación (...) se nos critica mucho que los estudiantes de la Unidad se creen diferentes y diferentes en el sentido mejores, nos lo creemos (...) uno toma las cosas de otra manera (...) cuando uno sale se choca fuerte (Egresado 1, Colegio 4, Entrevista, Abril 20 de 2012).*

*Cuando llegué a la universidad dije ¡juepucha!, para mí nunca han sido importantes los créditos, ni las notas. Era muy difícil que mi conocimiento empezara a medirse en números, que mi capacidad cognitiva se redujera a un 5. Habían personas que me decían ‘tú no le puedes hablar al profesor así’, ‘no le puedes llevar la contraria porque te va mal’ (Egresada 2, Colegio 4, Entrevista, Abril 17 de 2012).*

Por otro lado, un estudiante contrasta el ambiente social de su colegio anterior con el de la Unidad Pedagógica, en los siguientes términos:

*[...] había segregación, el que saludaba al profesor era un lambón, había preferencias, era muy parecido a la sociedad. Fui un impacto cuando llegué acá, todo es bonito. Afuera uno se tiene que cuidar la espalda y mirar mal a todos (Estudiante 3, Colegio 4, Entrevista, Mayo 3 de 2012).*

La Escuela Pedagógica Experimental por su parte, es una expresión educativa que radicaliza y busca llevar lo más lejos posible los principios del antiautoritarismo. Se sostiene la necesidad de otorgar confianza a los distintos actores educativos, permitiendo que los estudiantes sean actores protagónicos en el devenir de la escuela y no sujetos pasivos, como lo son en colegios donde aplica lo que Dino Segura denomina como la *pedagogía del terror*:

*Cuando a la gente hay que controlarla es porque nosotros no confiamos en la gente. Entonces queremos desde la escuela reeditar la posibilidad de confiar en la gente (Rector, Colegio 2, Entrevista, Marzo 30 de 2012).*

Este principio pedagógico tiene implicaciones en la estructuración de las interacciones sociales en la institución, lleva a una organización orientada por la horizontalidad y una

democratización aguda de las relaciones entre distintos agentes. Esto se expresa en varios aspectos: la normatividad se construye conjuntamente entre maestros y estudiantes; las decisiones fundamentales del colegio no son tomadas por las directivas unilateralmente sino que se hace colectivamente con todos los maestros; los estudiantes son enfáticos en resaltar como la relación con sus maestros y directivas se genera en términos de camaradería y cordialidad:

*Esa era la relación con los profesores, uno podía acudir a ellos cuando lo necesitara, la sala de profesores era abierta para los profesores, el estudiante podía ir y buscarlos, siendo la sala profesores un lugar prohibido. Era una relación cercana de amabilidad y de cordialidad (Egresado 3, Colegio 2, Entrevista, Marzo 11 de 2012).*

*[la relación con los maestros era] más de amistad, había la libertad de hablar de cosas personales con los profesores, más que esa relación muy formal como del profesor y el alumno. Había espacio y posibilidades de entablar otro tipo de relaciones más personales, pues con algunos (Egresado 1, Colegio 2, Entrevista, Febrero 15 de 2011).*

En cuanto al manejo de la convivencia se torna crucial la manera cómo se percibe el conflicto, concibiéndose como oportunidad de aprendizaje. De manera acorde con la normatividad construida colectivamente, se socializa y se expone el conflicto, visibilizándolo y abriendo la discusión alrededor de éste. La intencionalidad que subyace allí es que la comunidad escolar se informe de lo acontecido para a su vez participar en la dinámica de solución del conflicto. Se sostiene que al hacerse esto se da un aprendizaje transitivo, es decir, que se da la posibilidad de que la gente aprenda a partir de experiencias no necesariamente propias y en la vida cotidiana, no en la norma.

Por otro lado, estudiantes y egresados hacen referencia a cómo el funcionamiento microsociedad de la escuela genera costumbres que entran en conflicto con las dinámicas sociales externas al colegio.

*[...] de la EPE sales con una idea completamente distinta, pero la vida no es EPE, entonces el choque es durísimo, finalmente el choque es muy grande: no todos los profesores te van a preguntar cómo estás, en la vida laboral no te van a medir por buena persona que seas, sino por ser una persona que tiene que rendir. En el lado positivo, es que empiezas a ver las cosas distintas, no te importa compararte con el*

*otro, no por ser mejor que alguien, no tanto por ser un 'buen trabajador' porque para qué... (Egresada 2, Colegio 2, Entrevista, Marzo 23 de 2012).*

*Mi choque es en Transmilenio, cuando voy con mi hermano [egresado de la EPE]. La EPE le enseñó que él tiene que ser él, entonces choca, se enfrenta siempre. En cierto sentido es chévere porque si nadie habla ¿a qué estamos jugando? Uno como persona se desenvuelve muy a su forma en la sociedad, donde sea [...] obvio siempre va haber choque porque nosotros no somos personas que hacemos lo que la sociedad quiere sino que somos personas que hacemos lo que queremos por nosotros mismos (Estudiante 4, Colegio 2, Entrevista, Abril 11 de 2012)*

La forma de *hacer sociedad* en el CEL y la Escuela Mediática está marcada e influenciada por la experiencia de la EPE. Hay un eje transversal que cruza las actividades de estos dos colegios y es la construcción de democracia:

*Cuando tenemos unas buenas relaciones en la escuela, el conocimiento fluye y es más fácil llegar a él si estamos felices, si no nos sentimos reprimidos, si no nos sentimos angustiados ni estigmatizados (Rectora, Colegio 6, Entrevista, Marzo 22 de 2012).*

*[...] los chicos tienen voz y voto, eso no es frecuente en un colegio de orden convencional. En los 'colegios normales' hay una representación de los estudiantes, pero es nominal (...). Aquí los personeros tienen realmente voz y voto, y a veces ponen al profesor a correr (...) y uno a veces les da la razón (Profesor 2, Colegio 6, Entrevista, Marzo 22 de 2012).*

Estos dos colegios se caracterizan por el fuerte nivel de participación de los estudiantes en la vida escolar. Las normas del colegio son establecidas a partir de una estrategia llamada el *libro de acuerdos*, donde se plasman los acuerdos de convivencia entre estudiantes y profesores, con la cual se busca que el estudiante no cumpla la norma por obligación sino porque la siente y se identifica con ella. Ante una falta a dichos acuerdos más que el castigo se procura la reparación. Cuando se presentan problemas de convivencia entre los distintos actores de la comunidad educativa se tiende a recurrir al diálogo, desde dinámicas de autorregulación. Estos problemas no son recurrentes y los estudiantes sostienen que no son frecuentes entre personas que han acompañado el proceso escolar por un tiempo largo.

[...] *se presentan problemas de convivencia y la mayoría son con personas alejadas al proyecto desde el inicio (...) acá somos muy claros que en cuanto a los conflictos siempre se trata de hablar, pero otros llegan agresivos* (Estudiante 1, Colegio 6, Entrevista, Marzo 27 de 2012).

En estos colegios estudiantes y profesores resaltan la camaradería que permea sus interacciones. Un estudiante de la Escuela Mediática plantea que el colegio se caracteriza por una aguda apertura de *canales comunicativos*, ampliando con éstos las posibilidades de expresión con distintas personas del colegio:

*En este colegio se relacionan todos con todos (...) acá uno se puede relacionar más con todas las personas: profesores, rectores...* (Estudiante 2, Colegio 6, Entrevista, Marzo 27 de 2012).

El Instituto Alberto Merani a partir de su proyecto pedagógico interviene directamente en la alteración de las relaciones sociales en la institución. Por un lado, el trabajo en valores es determinante en el rumbo que toman las interacciones y los mecanismos de convivencia en el colegio. Está presente el hecho crucial de que para aprobar un año lectivo hay que *ser solidario, autónomo* y tener *interés por el conocimiento*, en respuesta a una serie de criterios implícitos. Por otro lado, la perspectiva de la mediación pedagógica traza rumbos de la relación social, al otorgar autoridad al profesor, pero dimensionándose desde el diálogo. La coordinadora académica del colegio se refiere a esto señalando:

*La relación que existe entre el director y un niño no es una relación de subordinación, es una relación profesor-estudiante, mediada por la calidez de lo personal. El docente es la autoridad en el salón, es el mediador, él no va a compartir la experiencia del conocimiento y la experiencia de aprender lo que como adulto ya debería saber, sino a propiciar las condiciones para que el aprendizaje se dé en el niño y conduzca a un desarrollo* (Coordinadora académica, Colegio 3, Entrevista, Abril 26 de 2012).

Por otro lado, estudiantes y egresados del colegio subrayan las bases fraternales que dirigen la relación estudiante-profesor en el colegio. Si bien el docente es una clara autoridad en este colegio en los procesos de aprendizaje, éste no se reconoce como una figura distanciada y con un rol absolutamente definido y diferenciado:

[la relación con profesores] *era muy amistosa por decirlo así, no era tanta la jerarquía, usted no tenía que decir 'Profesor tal' sino que le podía decir Carlos, Camilo, 'tengo un problema', 'ayúdeme,*

*veámonos'. Cuando uno ya es grande lo puede tratar más como un amigo, como '¡ey compadre!, tengo tal problema' ... (Egresado 1, Colegio 3, Entrevista, Marzo 13 de 2012).*

### ❖ **Obstáculos en las intencionalidades de horizontalidad y democracia directa**

Analizar el desenvolvimiento de las relaciones sociales dadas en cada institución, conlleva necesariamente a identificar los límites y obstáculos de las dinámicas de interacción basadas en presupuestos y principios de horizontalidad y democracia. Si bien en todos los proyectos de los *colegios alternativos* hay una intencionalidad de construir ambientes propicios para ello, no se pueden desconocer prácticas en donde se pone en juego el distanciamiento entre las autoridades escolares y los estudiantes. Esto, en algunos casos muy diferenciados, se puede ver en la aplicación de mecanismos de regulación del comportamiento y de disciplina.

En el caso del Liceo Juan Ramón Jiménez tanto profesores, como estudiantes y egresados reconocen que las libertades y la horizontalidad tienen límites y que incluso en ocasiones se incurre en contradicciones entre el discurso y la práctica. Estudiantes y egresados señalan que algunas de las normas establecidas en el colegio resultan ser ambiguas y se termina incurriendo en prácticas arbitrarias por parte de las directivas. Los criterios de disciplina, que en colegios de pedagogías rígidas son explícitos, en el Juan Ramón Jiménez no lo son, razón que conlleva a conflictos y malentendidos. Se sostiene que si bien hay mucha diplomacia a la hora de manejar la autoridad, también se presentan relaciones verticales de disciplina. Una persona egresada plantea:

*Creo que hay una contradicción muy fuerte entre ese discurso de la autonomía y el discurso en cuanto al comportamiento en términos de convivencia. Entonces sí eres autónomo para vestirte, pero... con estas normas; sí eres autónomo para hacer un trabajo, pero...con estas normas (...) las directivas muchas veces no saben cómo manejar situaciones, entonces recurren a la autoridad castigando, echando [estudiantes] del colegio, es como terror psicológico (Egresada 3, Colegio 1, Entrevista, Abril 25 de 2012).*

La mayoría de inconformidades de los estudiantes se generan en cuanto a las normas que regulan la apariencia física. Frente a este tema, las directivas argumentan que la normatividad subyace a partir de la filosofía del colegio la cual maneja un valor fundamental que es el de la austeridad, por lo que las vestimentas estrafalarias, las modificaciones corporales, el uso de ropas

ostentosa, son regulados. Marta Bonilla plantea que el colegio empezó trabajando con la idea de *libertad*, término que con el paso del tiempo se fue relegando debido a que en ocasiones se tornaba ambiguo por su amplitud y se reemplazó por el de *autonomía*, considerando que provocaba menos confusiones.

En el Colegio Unidad Pedagógica, si bien uno de sus aspectos más distintivos es su flexibilidad disciplinaria, no se deja de recurrir a medidas de regulación del comportamiento drásticas. En el colegio se ha hecho uso de herramientas como la expulsión irrevocable por problemas de consumo de drogas.

En la EPE por su parte, los estudiantes afirman la existencia de grandes márgenes de libertad y autonomía del colegio, incluso llaman la atención sobre situaciones que en ocasiones, consideran requieren de mayor regulación y autoridad. Un estudiante manifiesta su descontento frente al manejo disciplinar dado en el colegio:

*Aquí la gente toma autonomía como libertinaje, la gente piensa que porque aquí dan ese tipo de privilegios pueden hacer lo que quieran* (Estudiante 2, Colegio 2, Entrevista, Abril 11 de 2012).

En algunas oportunidades, los educandos traspasan los límites de la horizontalidad y recurren a actitudes de irrespeto, tanto hacia los estudiantes, como hacia los maestros. Por otro lado, mencionan los problemas de ‘matoneo’ del colegio, los cuales no son tratados de manera contundente por parte de las directivas.

Sin embargo se ha recurrido a medidas extremas como la expulsión o la desescolarización de estudiantes. Algunos profesores y estudiantes consideran que en la escuela hay personas que *no son para la EPE*, que no saben manejar su libertad y se convierte en libertinaje:

*[...] no han sabido plasmar muy bien el balance que debe haber entre libertad y la responsabilidad, o estudiar voluntariamente. En algunas cosas son muy permisivos, lo que genera muchos conflictos para el colegio, pues el colegio es conocido por muchos problemas en ese sentido y a los profesores frente a alguna gente conflictiva les va muy mal* (Egresado 1, Colegio 2, Entrevista, Febrero 15 de 2011).

*Tú [...] a los 14 menos [no sabes para dónde vas] te dan un espacio completamente libre para que lo decidas y uno generalmente no decide solo, entonces pienso que se debería cuestionar la idea de disciplina en la EPE (Egresada 2, Colegio 2, Entrevista, Marzo 2012).*

Acto seguido, los estudiantes del CEL y la Escuela Mediática hacen referencia a situaciones donde llegan profesores nuevos que consideran cercanos a un modelo más tradicional, lo cual genera problemas y tensiones. A esto hace referencia la rectora Hilda Forero:

*Este es un espacio también que cualifica a los maestros y maestras y a veces, cuando llegan de esos esquemas muy autoritarios, pues chocan. Se rompen esos esquemas que traen y eso violenta, es conflictivo, algunos lo superan, otros dicen 'no, este no es mi espacio' y se van. Esto mismo pasa con la llegada de estudiantes que provienen de colegios de educación usual y chocan con la cultura escolar (Rectora, Colegio 6, Entrevista, Marzo 22 de 2012).*

Por su parte una estudiante de la Escuela Mediática que estudió en el CEL considera que al colegio en un momento:

*[...] llegaron profes de colegios tradicionales con una idea completamente equivocada (...) [pensaban] 'de cuando a acá le dicen a un profesor como enseñar' (...) ante esos profesores nos cerramos totalmente, decimos 'éste llegó a mandarnos' (...) al principio es un choque fuerte (Estudiante 1, Colegio 6, Entrevista, Marzo 27 de 2012).*

En el Instituto Alberto Merani el tema disciplinar es evidentemente flexible, no obstante algunos estudiantes hacen alusión a casos donde el colegio incurre en dinámicas de castigo. El colegio no maneja esta concepción, pero algunos estudiantes si reconocen su existencia en medidas tomadas, por un lado, por profesores que recurren a estrategias de regulación del orden como sacar a personas del salón, o recortar el tiempo del recreo. A esto se suma que la impuntualidad es fuertemente regulada y por esta se pueden perder indicadores. Por otro lado, algunos plantean que entre directivas-profesores y estudiantes las relaciones han tendido a tornarse un poco rígidas con el tiempo.

### e) Sistemas de significados y símbolos que enmarcan la cotidianidad

Cada institución cuenta con un ambiente escolar dotado de detalles que son determinantes en la configuración de la cotidianidad. La cultura escolar es construida constantemente por la presencia de elementos cargados simbólicamente, que son cruciales en el desenvolvimiento de las interacciones sociales, en el ordenamiento de las relaciones de poder entre los distintos actores de la comunidad educativa y en las formas adoptadas para abordar los conflictos. Rituales, celebraciones, uso -o no uso- de uniforme, la disposición espacial, propuestas nominales, entre otros elementos, son determinantes a la hora de definir la identidad de una institución escolar. Desde la hora de entrada hasta el momento de salida, estudiantes, docentes y directivas son bombardeados por referentes simbólicamente cargados de *formas de hacer* que determinan que las relaciones sociales sean de una manera y no de otra.

Un primer aspecto que llama la atención por su evidencia inmediata, es que cinco de los seis *colegios alternativos* objetos de estudio no usan uniforme. Al respecto la EPE, el CEL, la Escuela Mediática y el Instituto Alberto Merani manejan una perspectiva similar, al asociar el uso de uniforme con dinámicas propias de la escuela tradicional, que propende por la homogenización de los sujetos, cercenando así, las diferencias y el libre desarrollo de la personalidad de los estudiantes. El Juan Ramón Jiménez comparte esta perspectiva, pero se particulariza al sostener que el no-uso de uniforme no se traduce en que los estudiantes puedan asistir al colegio *como quieran*: se plantea que la vestimenta debe ajustarse al *principio de austeridad* mencionado. El Colegio Unidad Pedagógica por su parte sí maneja uniforme, sin embargo, alrededor su uso se maneja una concepción particular: el uso de uniforme está cimentado en la intencionalidad de impedir que se consoliden lógicas de exclusión entre los estudiantes por factores como las marcas de ropa o el estilo de la vestimenta. Si bien hay uniforme en este colegio, los criterios de su uso son bastante flexibles: dada una petición de los estudiantes hace algunos años, éstos pueden usar los zapatos que quieran, pueden tener el pelo como deseen, pueden también hacerse modificaciones corporales, entre otras cosas.



En lo referente a la disposición espacial de los colegios es determinante en el flujo de las interacciones y algunos colegios han enfocado la acción innovadora hacia este aspecto. Del Juan Ramón Jiménez llama la atención aspectos como que las aulas de clase tienen ventanas muy grandes por medio de las cuales entra bastante luz, lo que permite que los estudiantes de distintos salones intercambien miradas y que puedan observar el entorno campestre que rodea al colegio. La EPE se distingue de otros colegios por su particular espacio territorial: se ubica en el medio de un bosque muy grande, el cual no tiene muros que lo cerquen; el colegio no tiene una puerta central. Las aulas de la EPE, al igual que el CEL y la Escuela Mediática, no tienen pupitres individuales sino mesas de grupo para promover el trabajo colectivo y la interacción entre estudiantes. En el Colegio Unidad Pedagógica varias clases se hacen en una especie de semi-mesa redonda, con la idea de facilitar la comunicación, o al aire libre –buscando trastocar la ‘carga simbólica’ de un salón a puertas cerradas-. Se debe resaltar que en distintos espacios de todos los colegios se exponen productos artísticos realizados por los mismos estudiantes.

En torno a actividades pedagógicas especiales se observan situaciones significativamente innovadoras. En cuanto al Liceo Juan Ramón Jiménez hay que hacer alusión, en primer lugar, a las excursiones de campamento en las cuales se busca trabajar en torno a la solidaridad, el compañerismo, el *espíritu colectivo*, el respeto por el otro y el respeto por la naturaleza. Por otra parte está la *Fiesta del Fuego* donde se hace la despedida a las personas que están a punto de graduarse y en la cual se hace una hoguera gigante, se canta, se hace un ‘canelazo’ y se donan cosas para mantener la fiesta. Con respecto a la EPE se debe llamar la atención sobre el tema de las excursiones denominadas *Vida Independiente*, que son viajes que no tienen una pretensión de comodidad, sino que por el contrario, buscan alejar al joven de la protección, seguridad y cuidado de una familia, para que éste pase a actuar autónoma y responsablemente como miembro activo de una colectividad. Ésta salida, adicionalmente, se articula con los proyectos académicos existentes buscando enriquecer los procesos de investigación y las experiencias de clase. Por su parte IAM cuenta con actividades que tienen la intencionalidad de fomentar los aspectos valorativos del estudiante. Llamen la atención particularmente eventos: por un lado, están las jornadas pedagógicas mediante las cuales por un día estudiantes mayores quedan a cargo del Instituto; por otro lado, está el *Día del afecto*, donde las personas del colegio expresan sus

sentimientos por medio de mensajes afectivos que circulan entre docentes, estudiantes y trabajadores. En el CEL se aprovecha su ubicación territorial: la zona histórica del Centro de Bogotá, rodeada o constituida por diversos centros culturales, bibliotecas, museos, siendo una zona de actividad cultural propicia para hacer salidas pedagógicas. Se hace un viaje anualmente de dos a cuatro días orientado a desarrollar la autonomía en los niños y el reconocimiento interpersonal en espacios extraescolares. La Escuela Mediática, ubicada en el mismo espacio, también se nutre del sector estratégico donde está ubicada. Se añade que este colegio se enfoca en la realización de salidas pedagógicas relacionadas con los medios de comunicación: estaciones radiales, canales de televisión, periódicos, entre otros.

En lo que respecta a la dimensión nominal se dan espacios de innovación educativa, la cual no solo se debe entender como “cambios de nombre”, sino como renovaciones pedagógicas dotadas de transformación en el significado de la práctica educativa. Esto es muy evidente en el trabajo por ciclos existente en el CEL, la Escuela Mediática y el Instituto Alberto Merani. El CEL renombra los espacios para generar identidad y resignificación por parte de la comunidad escolar: primaria no es primaria sino *Círculo Hyzcaty*, bachillerato no se denomina como tal, sino *Círculo Gaia*, en el que cada curso se identifica con un elemento. El Merani rompe con la nomenclatura clásica de distinción de niveles académicos para pasar a trabajar por cuatro ciclos divididos en función del tipo de mediación en valores, actitudes, operaciones intelectuales, instrumentos del conocimiento y en competencias comunicativas, propias de cada etapa de desarrollo: primero está el *Exploratorio* donde los niños indagan las posibilidades brindadas por la escuela; en segundo lugar está el *Conceptual* que busca el desarrollo de operaciones que faciliten la conceptualización; en un tercer momento está el *Contextual* que busca favorecer conocimiento de distintos contextos posibles; y por último, está el ciclo *Proyectivo* que posibilita que el estudiante empiece a planear su vida.

El impacto sociológico fundamental que produce esta serie de cambios se manifiesta en el surgimiento de una ruptura de las categorías que regulan la vida escolar en las escuelas usuales. La transformación frente a la vestimenta deriva en una ampliación de la *oferta* de referentes identitarios inmediatos, los cambios en el espacio posibilitan la interacción continua y el libre movimiento, las actividades pedagógicas especiales alteran directamente las formas de división

del trabajo escolar usuales y la distribución del tiempo, las transformaciones en lo nominal alteran los grupos de pertenencia ampliando su espectro (ejemplo: no es lo mismo ser de noveno grado que de un ciclo que alberga 3, 4 o más cursos).

#### **f) Sujetos a formar**

Como se ha podido entrever, los *colegios alternativos* no solo manejan la intencionalidad de formar sujetos con determinadas características cognitivas y académicas, sino sujetos multifacéticos, siendo fundamental la formación ética, la formación política y su proceso de socialización. El trabajo en valores es clave en estas instituciones, que buscan formar sujetos, en unos casos críticos de su contexto sociocultural, en otros, más radicales, *sujetos contraculturales*. Si bien esto se lleva a cabo a lo largo de todas las esferas de la vida escolar, es importante señalar los proyectos de *sujeto* que tienen los colegios alternativos de esta investigación. Nada puede hacer más claridad en torno a las intencionalidades generales de estas innovaciones que la comprensión de qué es lo que esperan de un estudiante.

El Liceo Juan Ramón Jiménez ha manejado como apuesta político-pedagógica la formación de ciudadanos autónomos, bajo la creación de ambientes y condiciones que posibiliten la construcción de autonomía, concebida como las autolimitaciones que se pone el sujeto sin requerir de una orden externa. Esta tarea va acompañada de otra que es igual de importante: formar sujetos pluralistas, que reconozcan, respeten y se nutran de la diferencia. En este sentido el trabajo en equipo es un eje transversal de la práctica pedagógica del colegio, dimensionándolo como un problema ético y político, al concebirse como un ejercicio que:

[...] *te obliga a poner de ti y a recoger de los otros, [permite la formación de] sujetos sensibles al mundo social, a las dificultades de los otros. Eso ayuda a formar sujetos que se van a parar en la sociedad de cierta manera, en el trabajo de manera distinta* (Profesora 1, Colegio 1, Entrevista, Abril 30 de 2012).

Esto no se lleva a cabo a partir de áreas o materias específicas, es transversal a los diversos espacios escolares –aula, espacios deportivos, excursiones, comedor, etc.- trastocados por una intencionalidad política y ética. El trabajo colectivo o la participación de los estudiantes

en la construcción de una clase no se puede entender solo como aspectos didácticos, sino como procesos de formación política y ética de los jóvenes. Un profesor refiriéndose a sus clases plantea:

*La biología termina siendo un pretexto para otras cosas más importantes. Hay que zafarse un poco de lo académico para centrarse en formar individuos, ciudadanos (Profesor 3, Colegio 1, Entrevista, Abril 2012).*

En este mismo sentido, la Escuela Pedagógica Experimental pone un énfasis bastante fuerte en la formación de personas sensibles a los problemas de la sociedad. El trabajo escolar actual tiene trazada la tarea de vincular directamente el proyecto escolar con una preocupación por el país. Es un colegio que se piensa como medio para la transformación de una sociedad *basada en la obediencia, la pasividad, la competitividad, el individualismo y la indiferencia*. La institución define su compromiso con la búsqueda de una cultura de la tolerancia, la autonomía, la libertad, la confianza y la resolución no violenta de los conflictos. El colegio hace alusión a su pensar político en el PEI de la siguiente manera:

Se piensa en una sociedad diferente, una más incluyente, dueña de su destino, un proyecto de nación justa, por lo que la responsabilidad como educadores es contribuir en este proyecto democrático acorde con los principios constitucionales. Se concibe al estado colombiano como un Estado Social de Derecho, pensado desde su orígenes (siglo XX) como una necesidad para la organización estatal orientada hacia la justicia social y la dignidad humana. Para tal fin, debe presentarse una relación muy íntima entre las esferas del estado y la sociedad, en otras palabras disminuir las distancias entre los gobernantes y los gobernados (PEI Escuela Pedagógica Experimental)

En este sentido la EPE busca formar personas competentes para una organización social radicalmente democrática, en la cual, a partir de la participación directa de las personas, se construya la convivencia en una comunidad. Su intencionalidad ético-política reside en forjar ciudadanos que se comprometan con la apropiación directa de la esfera pública, con capacidad de decidir de manera colectiva. Se puede entrever el tipo de sujetos que busca formar el colegio con la siguiente afirmación de Dino Segura:

[...] *los padres de familia, una vez matriculan a sus niños aquí, pasa una semana y dicen 'yo no sé qué pasa con este chino, que no me hace caso y siempre me pregunta por qué'... [La escuela] es una alternativa de la relación familiar distinta, menos patriarcal, menos hegemónica, más participativa* (Rector, Colegio 2, Entrevista, Marzo 30 de 2012).

El Colegio Unidad Pedagógica parte del presupuesto simple de formar, como lo dice su *eslogan*, 'constructores de paz'. Esto hace referencia a sujetos que solucionen sus conflictos de manera no violenta, primando el diálogo y los argumentos sobre la reacción agresiva. Se puede entrever que el colegio da prioridad a la formación de ciudadanos con éstas características:

*En mi opinión personal, el objetivo central del sistema de educación colombiano debe ser el de educar en normas de convivencia. Así no se sepa restar o dividir... reconozcamos que hay otros, [las diferencias] no afectan el tipo de trato humano que tenemos que establecer y nosotros estamos completamente perdidos ante eso* (Rector, Colegio 4, Entrevista, Mayo 4 de 2012).

Para hacer esto se expone la necesidad de desarrollar la acción educativa en salones no silenciosos *donde el maestro llega y el estudiante se para y saluda*, lo cual requiere de disciplina concebida como capacidad de trabajar en grupo haciendo preguntas constantemente y reconociendo al estudiante como persona, con fortalezas y debilidades. La interiorización de estos principios en los jóvenes se puede identificar y percibir en que estudiantes se autoreconocen como *constructores de paz*, por lo que niegan el uso de la violencia como una opción de solución de conflictos y sobreponen el debate y el intercambio de argumentos. El estudiante del Colegio Unidad Pedagógica es un sujeto expresivo que, como lo comentan algunos estudiantes y egresados, choca con la sociedad extraescolar. Una estudiante plantea:

*La Unidad busca formar sujetos expresivos (...) supuestamente nosotros miramos mucho a los ojos y decimos lo que creemos, para mí es muy importante poder hacer eso (...) otras personas no están enseñadas a esto, a dar sus ideas en clase, a argumentar en frente del salón. (...) para mucha de la gente que está por fuera somos muy distintos, extraños. A la gente extraña no se le permite hablar, pero nosotros queremos decir absolutamente todas las ideas que tenemos en mente. La otra gente casi está de acuerdo en todo* (Estudiante 2, Colegio 4, Entrevista, Mayo 3 de 2012).

Una profesora que ha acompañado el proyecto por más de 25 años sostiene:

*El colegio busca formar sujetos socialmente activos, que entren a formar parte de un proceso de transformación social ¿en qué sentido? En el sentido en que yo no voy a jugar en los mismos términos que están jugando los otros: en la trampa, en el engaño, en lo que está viviendo el país (Profesora 1, Colegio 4, Entrevista, Mayo 4 de 2012).*

El Instituto Alberto Merani, en concordancia con su modelo pedagógico, busca formar seres que integren sus múltiples dimensiones. Para esto la escuela postula la tarea *humanizar* al estudiante, proceso en el que éste *religa la racionalidad con lo individual, lo social, lo cultural, lo natural y lo espiritual*. En es este contexto, sostiene el Instituto, emergen los valores y la educación cumple el papel de enriquecer las relaciones interpersonales e intrapersonales, logrando que los valores sean auténticos y contextualizados.

Acorde con su proyecto pedagógico, el colegio busca formar personas con actitud *dialogante*, a partir de la generación de cuatro competencias éticas: la comprensión de sí mismo, de los otros, del contexto y de la especie (PEI Instituto Alberto Merani, 2012, p. 39). Estas competencias se desarrollan para la libertad, entendida como el máximo ideal de la humanidad, por lo que, siguiendo a Freire, plantea la necesidad de educar *para la libertad y en la libertad*.

Por esta razón el colegio tiene énfasis en el desarrollo de la solidaridad, de la autonomía y del interés del conocimiento, aspectos que son evaluados. Vanessa Vargas sintetiza los objetivos ético-políticos de la siguiente manera:

*El Instituto busca formar sujetos independientes, sujetos éticos, con capacidad de decidir, con capacidad de aportar a la sociedad a través de sus prácticas cotidianas, que en su acción sea consciente de su papel y su participación en las comunidades a las que pertenece, un sujeto interesado en conocer, con capacidad de propuesta, de disenso, de crítica y un sujeto tolerante (Coordinadora académica, Colegio 3, Entrevista, Abril 26 de 2012).*

Comenta que esta tarea no es fácil debido a que en algunos casos los estudiantes pertenecen a familias *intolerantes, excluyentes y clasistas*. Al respecto es alegada la importancia de formar individuos sensibles con la realidad social y sujetos comprometidos con la transformación del país. Algunos estudiantes mencionan que haber pasado por el Merani ha influido

deicidamente en su postura política, tomando consciencia de la importancia de intervenir en los cambios de la nación.

Los objetivos ético-políticos centrales del IAM se pueden condensar básicamente en tres puntos:

la escuela ha de cumplir tres roles: un rol-procultural, por el que reconocemos nuestra historia y el patrimonio humano; un rol contracultural, por el que oponemos nuevas relaciones a las que predominan en nuestra sociedad, y un rol intercultural, por el que avanzamos hacia una ciudadanía planetaria y de pleno reconocimiento y realización de los derechos humanos y de la naturaleza (PEI Instituto Alberto Merani, 2012: p. 38).

El CEL por su parte, adscrito a los principios de la Pedagogía Proyectiva, busca formar *sujetos proyectivos*, es decir, sujetos que proyecten sus deseos, sus afectos y su dimensión cognitiva, lo que a su vez traza las bases para su papel como sujetos históricos, políticos y sociales (Aguilera y Martínez, 2009). El *proyecto*, al trascender la dimensión metodológica, se dirige a permear la vida del sujeto, ya que en él se manifiestan los deseos, sueños, utopías, pensamientos, acciones. El sujeto en estas condiciones, no se restringe a actuar solamente a partir de lo que ya está dado sino que se proyecta en la existencia sobrepasando la noción de supervivencia, enfocándose a transformar, emanciparse y vivir en plenitud.

Esta apuesta se puede concebir como la contraparte de lo que el CEL denomina una educación que niega el papel a los estudiantes como *sujetos de derechos* y que los estigmatizan por el hecho de ser jóvenes, por vestir de determinadas maneras, por su manera de hablar, por sus formas de expresión:

*El colegio tiene una apuesta política en todos los sentidos, y no solo en lo político, en lo ético, en lo cultural, en lo religioso, en lo espiritual. Es la posibilidad de la pluralidad. No hay una postura única y menos institucional. La institución está compuesta por las personas y cada una tiene la posibilidad de ser diverso. Lo más importante es la forma como tú interactúas con el otro y no te sobrepones sobre el otro* (Rectora, Colegio 5, Entrevista, Marzo 28 de 2012).

La Escuela Mediática recoge estos mismos objetivos político-educativos al apropiarse también de los preceptos de la Pedagogía Proyectiva. Se añade acá el énfasis puesto en la formación en

educación media superior, que se concibe como un tránsito entre la niñez y la adultez, por lo que se *proyectan* jóvenes tanto para su dimensión académica universitaria, como para su dimensión laboral, a la par que son reconocidas sus sensibilidades juveniles. Al respecto Hilda Forero sostiene:

*El joven y la joven no es tratado como un sujeto de derechos. Sus sensibilidades juveniles las tiene que mostrar al margen de lo que la cultura escolar brinda. Entonces quisimos que la Mediática fuera un foro de negociación de cultura, donde, por una parte, conviven las culturas juveniles, la cultura escolar y obviamente la cultura educativa como tal* (Rectora, Colegio 6, Entrevista, Marzo 22 de 2012).

### **2.3. Fluctuación tradición/innovación**

Como se planteó en el primer capítulo, la innovación no se puede concebir como un proceso teleológico donde se supera por completo las prácticas tradicionales de hacer educación, dándose paso a un nuevo estadio educativo sino que por el contrario, toda práctica innovadora emerge sobre la base de una realidad considerada tradicional, que la alimenta y, paradójicamente, la hace viable. Por un lado, la tradición es el punto de partida de toda innovación, que funciona como referente sobre el cual se construyen los proyectos de cambio. Por otro lado, las innovaciones educativas, incluso las más profundas y radicales, mantienen en su *quehacer* educativo prácticas propias de una educación denominada tradicional o convencional.

El Liceo Juan Ramón Jiménez surge como una innovación profunda en su contexto de fundación, al proponer a la demanda escolar en Bogotá un colegio que pretende romper con una tradición educativa *basada en el autoritarismo*. Representó en su momento una fuerte ruptura con costumbres educativas muy ancladas en el magistrocentrismo y en prácticas heterónomas, que organizaban a la escuela con base a una estructura jerárquica piramidal, donde la delimitación de los roles de los agentes era muy clara. El caso del Liceo sin duda era atípico para su periodo de surgimiento, en tanto innovaba en las concepciones del educando y del maestro, en las relaciones de autoridad, en los mecanismos disciplinarios, en los sistemas de evaluación y en contenidos al ser el desarrollo de la sensibilidad artística transversal a todas las áreas del conocimiento.



Sin embargo, como se ha señalado, el puente que permite los flujos interactivos entre lo *tradicional/convencional* y lo *innovador/alternativo* no se quiebra totalmente. Dichos flujos son de contradicción y a su vez de retroalimentación. Leopoldo Gamba, coordinador académico del Liceo, sugiere que lo tradicional no se debe concebir de una manera congelada y estática, afirmando que incluso en medio de experiencias educativas tradicionales, se han generado transformaciones significativas. Conceptos como *coeducación*, *autonomía* o *educación integral* en el momento del surgimiento del colegio eran supremamente novedosos, pero hoy en día se han ido popularizando.

Algunos estudiantes, egresados y profesores señalan que si bien el Liceo es un colegio diferente y con características muy particulares, no se debe dejar de reconocer manifestaciones de prácticas escolares cercanas a modelos tradicionales de educación. Algunos egresados consideran que el colegio se encuentra en una posición que fluctúa entre la tradición y la innovación permanentemente, mostrando cierta indecisión frente a si se continua en proceso de renovación, o si se tradicionaliza.

[...] *no quieren que el colegio deje de ser alternativo, pero tampoco quieren ser el colegio más alternativo. Se busca llevar a la gente por un camino 'neutral'. No les interesa ser radicales* (Egresada 3, Colegio 1, Entrevista, Abril 25 de 2012).

Un profesor expresa esto de la siguiente manera:

*Siento que el colegio fue una vanguardia cuando se propuso, no fuimos los únicos, pero nace en una línea de colegios que surgen en la década de los sesentas que siento que fueron vanguardistas. Pero por supuesto, la vanguardia de hace cincuenta años ya no es la vanguardia de ahora* (Profesor 3, Colegio 1, Entrevista, Abril 30 de 2012).

Esta afirmación la plantea para referirse a aspectos en los que postula que no ha habido una renovación contundente, en el reconocimiento de las diferencias estéticas y en la predefinición temática poco flexible existente en el bachillerato. No obstante, se puede identificar un ejercicio paulatino de transformación, producido por la participación de los estudiantes en los cambios y por la disposición de las directivas que se muestran receptivas a las propuestas de los jóvenes estudiantes.

La Escuela Pedagógica Experimental, por todos los elementos ya señalados, es una innovación profunda en constante proceso de auto-renovación, al ser una escuela experimentalista. El colegio no se debe entender como un proyecto ya acabado, sino que está en constante producción y construcción, en una exploración constante de posibilidades educativas. Dino Segura señala:

*La escuela que tú conoces hoy no es la escuela del año pasado o hace dos años, hay ciertos elementos que se mantienen siempre pero que no definen una escuela ya hecha, sino que definen lo que debe ser una búsqueda permanente* (Rector, Colegio 2, Entrevista, Marzo 30 de 2012).

Sin embargo, no se puede ignorar la existencia de prácticas propias vinculadas a costumbres educativas regulares y convencionales. Identificamos que los maestros mismos de la EPE tienden a recurrir a prácticas educativas que privilegian la enseñanza por encima del aprendizaje. Esto quiere decir que en muchos momentos se ha tornado sumamente difícil abandonar la disposición de transmitir conocimientos preestablecidos y en vez de eso, propiciar condiciones para el aprendizaje. Así mismo, se puede reconocer la dificultad que reside en partir siempre de los intereses de los estudiantes, volviéndose una amenaza para un proyecto académico, dada la inestabilidad de los intereses de ellos.

Además es palpable que el simple hecho de enmarcar la actividad escolar en un horario impuesto indica situaciones escolares tradicionales. Por otro lado, es posible afirmar que los estudiantes también pueden tener tendencias ‘tradicionales’: se puede identificar la presencia de estudiantes que llegan al colegio con costumbres disciplinares de corte coercitivo y no sienten total comodidad con el nuevo ambiente escolar, ya que están habituados a situaciones de heteronomía. Un estudiante de la EPE sostiene que tanta alternatividad en el colegio no le agrada, planteando:

*Me gusta el orden, que me pongan un ritmo y que haya exigencia. Eso no lo he visto en la EPE. Acá cada uno se pone su ritmo de trabajo, no hay un orden (...) porque no hay un manual de convivencia, (...) no hay nada que prohíban, se me hace que eso no está bien* (Estudiante 2, Colegio 2, Entrevista, Marzo 11 de 2012).

El Instituto Alberto Merani es una de las instituciones escolares en Bogotá que crítica de manera más contundente y beligerante a la llamada *escuela tradicional* afirmando que ésta se ha tornado obsoleta, al ser rutinaria, descontextualizada, mecánica, fragmentaria y repetitiva en una época que no se corresponde con estas características (PEI Instituto Alberto Merani, 2012). Se sostiene que en una época altamente flexible e individualizada no se puede preparar a los niños como si todos fueran iguales en capacidades, intereses, edades de pensamiento y desarrollo valorativo.

No obstante, el Instituto sigue nutriéndose de elementos característicos de la educación tradicional en aspectos metodológicos, relacionales y pedagógicos. No se debe olvidar que la Pedagogía Dialogante retoma un elemento fundamental de los modelos heteroestructurantes, como otorgar al maestro un papel fundamental y jerárquico en el proceso educativo, postulándose éste como *mediador de la cultura*. Además, es notorio un ambiente de competencia académica en los estudiantes y la presencia de prácticas influenciadas por una lógica *premio-castigo*.

Por otra parte la coordinadora académica hace referencia a una serie de elementos que no deben ser rechazados ni negados de la llamada educación tradición. Comenta:

*Lo que uno llama lo tradicional es muy etéreo, pero de los modelos tradicionales rescato la lectura, el esfuerzo, la persistencia, que son valores y cualidades que trabajan en el esquema social actual, donde todo es cambiante, donde todo va a bits por segundo, donde uno puede tener diez ventanas abiertas y abrir otra, donde uno tiene tres navegadores en una misma aplicación, en un mundo que virtualmente está muy disperso* (Coordinadora académica, Colegio 3, entrevista, Abril 26 de 2012).

El Colegio Unidad Pedagógica, por su parte, realiza cambios y transformaciones bastante fuertes en muchos de los ámbitos de la experiencia escolar. Adscrito a los principios de la Escuela Nueva, crítica una escuela tradicional que está *al margen de la vida*, que niega los intereses, las necesidades y las diferencias de los niños; que forma sujetos sumisos, pasivos, obedientes y sin personalidad.

El rector del colegio llama la atención sobre cómo la institución desempeña una función clave en el proceso de socialización al acercar al niño a un conjunto de reglas, normas y organismos preestablecidos:

*La Unidad amplía el proceso de socialización (...) la escuela marca pautas y la vida de un niño cambia cuando va a la escuela: toca levantarse temprano, usar uniforme y empieza a desempeñar un rol muy importante: ser estudiante, entra a esa secta (Rector, Colegio 4, Entrevista, Mayo 4 de 2012).*

En otro sentido, profesoras del colegio rescatan aspectos relevantes de los métodos y pedagogías tradicionales:

*[...] usted tiene que utilizar [a veces] métodos de la educación tradicional. La memoria es fundamental, por ejemplo. En nuestra área usted se tiene que saber los verbos irregulares de memoria, nada que hacer (Profesora 3, Colegio 4, Entrevista, Mayo 4 de 2012).*

El uso en bachillerato de clases magistrales es un aspecto en el que se presentan acercamientos con modelos de educación convencionales. Estudiantes y egresados consideran que el cambio de primaria a bachillerato se hace evidente en la medida que el ambiente académico se vuelve eminentemente catedrático. Ante esto no se puede desconocer que el Colegio Unidad Pedagógica, como cualquier otra institución escolar formal, cumple con el abordaje de ciertos temas requeridos por pruebas oficiales, como las Pruebas Saber.

El Centro Educativo Libertad y la Escuela Mediática son otra fuente de ácidas críticas a la llamada escuela tradicional. Se le reprocha el papel pasivo atribuido al estudiante contrapuesto al papel activo del maestro como transmisor de información enciclopedista que apunta a la memorización, así mismo, se le crítica una disposición espacial diseñada para ello, su autoritarismo, la presencia de normas rígidas preestablecidas, la estructura vertical y rígida, los conocimientos fragmentados, las áreas aisladas y un divorcio entre cultura escolar y cultura(s) juvenil(es). La rectora del CEL lo expresa de la siguiente manera:

*La escuela tradicional es una institución a puertas cerradas, muy bien estructurada y organizada, donde todo está rigurosamente establecido: los tiempos, los horarios, lo que se aprende, cuando se aprende, cómo se aprende, que resultados se deben tener, todo debe estar absolutamente definido. Las relaciones*

*están muy bien definidas, los cargos, los roles, y entre menos interacción mejor, la interacción solo frente al saber más cosas. La institución tradicional predice, anticipa lo que va suceder... es la escuela donde fui formada, es completamente rígida, vertical, autoritaria, donde fui negada, donde fuimos negados como sujetos, como niña, como mujer, como adolescente (...) lo que brinda es una acumulación de datos, y me imposibilita la posibilidad de expresarme como sujeto que escribe una historia de vida (...) el camino está marcado, van en una línea recta y no hay posibilidad de mirar a otro lado (...) eso tan rígido, tan gris, es algo que toca cambiar (Rectora, Colegio 5, Entrevista, Marzo 28 de 2012).*

Estas instituciones reconocen un problema derivado de la escuela tradicional: ésta es insensible a cambios culturales globales que han afectado a su vez a las culturas juveniles, al no asimilar que las culturas juveniles contemporáneas necesariamente chocan con una escuela *estática*, al estar fundamentadas en la heterogeneidad, la diversidad y la multi-identitariedad. En ese sentido, las dos instituciones manifiestan su intencionalidad pedagógica de integrar el mundo escolar, con el mundo juvenil, es decir, buscan *rejuvenecer* la escuela.

No obstante no niegan aspectos que alimentan el proceso educativo innovador, provenientes de la escuela tradicional.

*Nosotros somos por la escuela tradicional. Una propuesta innovadora diferente surge de allá, de la reflexión que luego hice de esa pasividad me da fuerza para decir esto tiene que ser diferente. La tradición es sumamente importante, hay elementos sumamente valiosos porque allá fuimos formados nosotros, y de allá resultamos personas que fuimos ganando elementos para ser críticos. Uno encuentra por ejemplo niños que son muy metódicos y organizados, aquí no tanto... yo llevo un cuaderno como quieran dicen, y pues no, el orden también es importante, la escuela tradicional es insistente al respecto. Lo que pasa es que nosotros le damos más importancia al contenido que a la forma, pero a veces la forma se nos desfigura entonces toca agarrarla. No hay clases de ortografía, pero la ortografía es sumamente valiosa entonces hay que practicar, pero no haciendo planas sino en el ejercicio cotidiano de auto-exigencia (Rectora, Colegio 5, Entrevista, Marzo 28 de 2012).*

Finalmente, para concluir esta parte, se hace la siguiente reflexión: la innovación educativa se debe entender como un sistema dinámico que no opera en términos de regularidad, por lo que una innovación requiere del constante cambio y de la permanente alteración en sí misma. En este orden de ideas, las innovaciones, por hallarse próximas al equilibrio estable, pueden resultar atadas a los estándares del sistema educativo, perdiendo su potencialidad innovadora. Las

innovaciones se enfrentan, en una constante fluctuación *tradición/innovación*, a dos opciones: una, la inmovilidad, cerrando las posibilidades de modificaciones al equilibrarse quedando incluidas dentro de la zona convencional, para pasar a convertirse en un elemento tradicional; dos, innovar la propia innovación, para desplazarse al terreno de las readaptaciones de lo convencional.

## CAPÍTULO III

### COLEGIOS ALTERNATIVOS: UN REFLEJO DE LA EMERGENCIA DE ACTORES EDUCATIVOS EN BOGOTÁ

La presencia de actores emergentes en el campo escolar bogotano debe situarse en lo que la sociología de la educación contemporánea ha denominado como la *crisis de sentido* de la institución escolar. El síntoma general de ésta se manifiesta en la presencia de toda una gama heterogénea de opciones escolares en la ciudad mediante proyectos, modos de hacer y finalidades diversificadas, impidiendo hablar de *la escuela* como algo unificado. Este fenómeno es acompañado de procesos de (relativa) desregulación educativa por parte del Estado colombiano, dinámicas de neoliberalización de la educación y de un paulatino proceso de incorporación de discursos pedagógicos y políticos emergentes en el campo escolar.

Esta crisis se desarrolla en un espacio social compuesto por agentes educativos posicionados diferencialmente en una red de relaciones de poder: el *campo escolar*. Este campo, da lugar a la producción de discursos y prácticas socioeducativas por parte de agentes sociales, concebidos como constructores de realidad social, dando lugar a un proceso de producción cultural, el cual se mueve por medio de dinámicas de luchas y conflictos entre los distintos agentes, quienes comprometen sus fuerzas en vísperas de la obtención de legitimidad propia.

Al hablar de *crisis de sentido escolar* se hace referencia a una idea clave: la experiencia escolar en Bogotá se puede reconocer como una experiencia fragmentada. Si bien este fenómeno de crisis ha tenido una larga y continua presencia en la ciudad, hoy particularmente se refleja en una evidente diversificación de escuelas, en la cual se ofrece un amplio *menú* de opciones, en virtud de los perfiles de los *clientes* educativos. No es viable hablar en estos momentos de la escuela como un proyecto cultural unitario donde ésta cumpliría el papel de llevar a cabo una efectiva transmisión del acervo cultural de una generación adulta a una generación joven. Las

funciones sociales de la escuela bogotana hoy se encuentran desarticuladas y separadas, sus velocidades son arrítmicas. Esto se da paralelamente a la transformación en los procesos de socialización, perdiendo ésta su papel predominante.

Con esto no se quiere decir que la escuela ya no cumpla un papel en los procesos de interiorización de esquemas de actitudes que permitan hacer del sujeto un actor social. Lo que se quiere subrayar es que hoy en día hay una distancia entre la socialización que ofrece la escuela y los procesos de subjetivación del joven. Cada vez se torna más difusa su empresa de producir sujetos totalmente adecuados a su rol social, al generarse una diversificación de las finalidades y condiciones escolares, dada una serie de cambios en el panorama de las demandas socioeconómicas y de la apertura de movimientos pedagógicos civiles que entran al campo escolar con propuestas alternativas.

Son varios los aspectos que subyacen a la mencionada crisis de sentido. Haciendo alusión a los más sugestivos, en **primer lugar**, se debe señalar la crisis de legitimidad del proyecto escolar convencional, haciendo referencia a la pérdida del lugar *sagrado* atribuido socialmente a la escuela como puente de transmisión cultural intergeneracional. La cultura, en una época acompañada de los impactos de la globalización, no se puede concebir como algo claramente definido que se transfiere eficazmente por claros canales preestablecidos a las generaciones nuevas. No solo la escuela transmite cultura: también lo hace la familia, la calle, el barrio, la rumba, los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y las culturas juveniles caracterizadas por su hibridación, su carácter multi-identitario y mutante.

Se identifica un desfase entre la escuela y los cambios culturales contemporáneos, que conllevan a la debilitación de la *fe cultural* en un proyecto escolar unificado, sobre todo en sectores juveniles quienes perciben a la escuela como algo *antijuvenil*. Además, se da una mutación en la homogeneidad de costumbres y valores que orientaban el proyecto a la escuela oficial: la *escuela modernizadora*. Esta institución, ligada históricamente a fuertes costumbres católicas, tenía la tarea histórica de contribuir a la modernización del país, entendida como urbanización de su economía, de su estructura demográfica, industrialización de la economía, difusión de tecnologías y medios de comunicación y la expansión de la educación. Las nociones



de capital humano, de recursos humanos y de planificación de la educación, marcaron una identidad oficialmente atribuida a la escuela en el país. No obstante, aquella función que históricamente ha estado en crisis por su falta de claridad, de eficacia y por su ausencia de condiciones de posibilidad, hoy se torna radicalmente más difusa y fragmentada, dadas las condiciones arrítmicas y contradictorias de las velocidades de modernización (lentas y rápidas) que coexisten en la escolaridad de las grandes ciudades colombianas.

En **segundo lugar**, podemos reconocer los impactos producidos por lo que Agnes Van Zanten reconoce como *la democratización del consumo*. Las “elecciones” de estudiantes y padres de familia se producen bajo dos condiciones básicas: una, la educación escolar se experimenta como un cuasimercado que pasa a ser un servicio; dos, la relativa reducción de la injerencia del Estado en la escolaridad. Un conjunto de *clientes educativos* ubicados en segmentos sociales privilegiados, pueden gozar de una ampliación en sus posibilidades de elección al poder controlar las condiciones de aprendizaje y la calidad de éste. Dentro de la multiplicidad de opciones escolares existentes Bogotá, se puede identificar un segmento donde la diversidad de la oferta es especialmente contundente: la escolaridad privada. Allí los colegios cuentan con una capacidad para desplegar su propio proyecto educativo, construyendo un perfil sociocultural propicio para sus destinatarios.

Este proceso se acompaña de la *autonomización* de la escuela que ha llevado a que la oferta escolar se incremente y diversifique. Hay opciones para casi todo tipo de público: cada escuela se puede concebir como una especie de *isla* con sus propios límites. Por un lado, esto lleva a que un gran segmento de escuelas, especialmente del sector privado, dadas sus condiciones de posibilidad, se adecuen a la forma de sus clientes, los cuales se posicionan en determinados sectores de la sociedad, en virtud de sus recursos sociales, económicos y culturales. Por otro lado, en dicho contexto surge un pequeño segmento de la escolaridad bogotana que ofrece un tipo de educación alternativa, no como respuesta a nuevas exigencias del mercado, sino como iniciativas privadas con intencionalidades pedagógico-políticas. La posibilidad diferencial que tienen los colegios privados de autodelimitarse se refleja concretamente en Colombia con la Ley General de Educación que, como se ha mencionado, permitió que cada institución educativa fijara sus objetivos, enfoques y metas educativas de acuerdo a su contexto específico.

En un **tercer lugar** se puede hablar del fenómeno de la incorporación de nuevos públicos a la escuela, que deriva en una fragmentación y separación de la población escolarizada. Los procesos de masificación de la escuela han generado la emergencia de públicos escolares provenientes de segmentos sociales que tradicionalmente habían estado desligados de la vida escolar. Este proceso genera desajustes en la escolaridad al incorporar jóvenes con un ambiente cultural no-formal, propio de los sectores marginales. Como se ha visto debido a esto en los colegios de sectores populares se tiende a recurrir a dinámicas autoritarias y el proceso de imposición cultural se da de una manera poco sutil.

A la par se presenta, en **cuarto lugar**, la desarticulación de la vida escolar y la familiar. Los padres de los alumnos dejan de actuar como modelos de referencia, debido a una ruptura generacional que se refleja en cambios generados por el surgimiento de culturas juveniles, generados en un contexto de fragmentación social que conlleva a una pérdida de referentes teleológicos y que abre espacio a la configuración de subjetividades múltiples.

En suma, presenciamos en este momento una fragmentación de la educación escolar, generada en el medio de una masificación y diversificación de públicos educativos, que puede dar cuenta de la emergencia de actores educativos en la escolaridad bogotana, la cual posibilita la emergencia y consolidación de los colegios alternativos.

### **1. Emergencia de nuevos actores educativos: resistencias desde lo civil y lo privado**

Bajo el impacto de cambios socioculturales generados por la tecnología y los medios masivos de comunicación, surgen en las grandes urbes latinoamericanas nuevos discursos pedagógicos y políticos, nuevas culturas juveniles, nuevas subjetividades, nuevos y múltiples referentes identitarios, nuevos estilos de vida, nuevas prácticas de consumo. Esta presencia de fenómenos sociales emergentes deriva en una dispersión de lo antes unificado, en una redefinición constante de los límites con la tradición. Esta particular condición general de disgregación social se concreta en la consolidación de ‘microsociedades’ que manejan grados significativos de autonomía respecto de las instituciones adultas, desdibujándose la llamada *cultura general*.

Estos fenómenos en los que se abre una brecha generacional derivan en la emergencia, especialmente en las zonas urbanas, de nuevos actores sociales. El escenario social donde esto ocurre se caracteriza por flexibilizar el actuar y ‘liberarlo’ de condicionamientos estáticos. Allí las estructuras desprenden su soporte a los sujetos, sin embargo, éstos no se libran de ellas, por el contrario, están cada vez más atados a las condiciones que impone la *modernidad*. En estas condiciones, en el campo escolar bogotano, entendido en términos amplios, surgen agentes afectados por múltiples escenarios de socialización y con disposiciones demarcadas por la fragmentación y multiplicación de referentes identitarios. Aterrizando esto al objeto de la investigación los nuevos actores educativos que surgen en la escolaridad bogotana son: los *agentes innovadores* –la oferta escolar- y los *adoptantes de la innovación* -la demanda escolar-.

### **1.1. Colegios alternativos: ¿gestados por quienes?**

El surgimiento de *colegios alternativos* se relaciona directamente con la emergencia de actores educativos críticos en el campo escolar. Un movimiento plural de educadores e intelectuales colombianos que abogaban por la transformación de viejas prácticas pedagógicas comienzan paulatinamente a ganar terreno, acumulando recursos, capitales y produciendo y reproduciendo discursos. Influenciados por un debate pedagógico/ideológico cargado de nuevas fuentes y perspectivas, entran a ser jugadores en dicho campo educativo y a producir una serie de bienes educativos que hoy en día se logran posicionar en la oferta escolar bogotana.

Así, uno de los elementos posibilitadores del surgimiento de los *colegios alternativos* es la emergencia de agentes innovadores en el campo escolar bogotano. Como se pudo desarrollar en el segundo capítulo, éstos son agentes educativos que se consolidan como tal gracias a su acceso y participación en redes intelectuales/discursivas mediante las cuales desarrollan un bagaje cultural crítico frente al sistema escolar, que da piso para sus emergentes proyectos escolares alternativos. Con esto se identifica la entrada en juego de nuevos discursos pedagógicos y políticos, y a su vez, de nuevas resistencias y luchas educativas.

La posibilidad de acceso a flujos de capital cultural de los agentes innovadores tiene base en el auge en Colombia de la Escuela Nueva y de las posteriores perspectivas críticas que surgen

paulatinamente desde los años sesentas -con antecedentes a principios de siglo-. Se da paso así al surgimiento de escuelas con modelos educativos alternativos, que no se direccionan principalmente por la instrucción, o el “enderezamiento” de los ciudadanos, sino más por un acompañamiento. Son modelos que apuestan a que las culturas juveniles adquieran el derecho a la ciudadanía.

Así, se puede hablar aquí de un *magisterio alternativo*, que a través de capitales culturales y sociales propios de sectores críticos de la sociedad civil, emprende una serie de luchas para posicionar sus propuestas y productos pedagógico-políticos, al ser actores críticos que desde lo civil desarrollan discursos y prácticas. Dicho sector magisterial ejerce sus luchas desde el aval de los distintos entes gubernamentales educativos, sin embargo, es un actor crítico frente al sistema educativo colombiano. No obstante, no se reconoce en sus apuestas ni una intencionalidad ni una praxis ubicada tajantemente en la oposición total al sistema; no todo es percibido de manera negativa.

De lo que sí se puede hablar es de una ganancia de autonomía de los *colegios alternativos* frente al sistema escolar. Esto se refleja en una particularidad del rol que estos agentes innovadores alternativos manejan: la empresa de crear espacios educativos diferentes y novedosos no parte de la existencia de una demanda preexistente, es decir, *por déficit*. Nadie le está pidiendo al innovador que emprenda cambios y su accionar no tiene como base una presión ejercida sobre los potenciales innovadores orientada a una necesidad sentida en el medio.

El posicionamiento de los *colegios alternativos* se torna posible dadas las intencionalidades conscientes y reflexivas de estos agentes, orientadas claramente hacia la búsqueda de condiciones escolares diferentes a las preestablecidas. Con los intereses de estos grupos emergentes se ponen en juego recursos de corte legal y discursivo, buscando ganar legitimidad en el campo escolar. En este proceso se manifiesta una oscilación constante de movimientos estratégicos y planificados entre los terrenos de la tradición y de la innovación educativa.

En otro orden de ideas, es pertinente mencionar cómo los *colegios alternativos* se tornan en espacios estratégicos para la formación y ‘des-formación’ de los maestros. Un profesor que llegue a desempeñarse laboralmente en estos lugares debe cumplir con una serie de criterios que satisfagan un perfil previamente pensado. Se trabaja con el maestro constantemente en los colegios, buscando un permanente acercamiento a los proyectos pedagógicos alternativos, con sus particularidades. De esta manera, su espacio laboral se convierte en un caldo de cultivo para el desarrollo de nuevas competencias, de nuevas prácticas y de nuevas intencionalidades.

Se logra reconocer una desconfianza por parte de los gestores de las escolaridades alternativas bogotanas hacia la labor ejercida ya sea por las Escuelas Normales o por las Facultades de Educación del país, dudando de su capacidad de ser espacios propicios para dinamizar la formación de maestros generadores del cambio educativo. Los *colegios alternativos* no creen en el profesor ‘estándar’.

Por otro lado, dichos espacios de formación magisterial ya no tienen la capacidad total de ejercer una influencia moldeadora sobre las subjetividades docentes. De ahí que adquiera sentido en los colegios alternativos llevar a cabo un trabajo especial con los maestros y con sus nuevos procesos de formación y ‘re-formación’ pedagógica, que permitan que éstos emprendan una relectura del proceder y de la finalidad del ejercicio pedagógico.

La diversificación escolar contemporánea, que repercute especialmente en el sector privado, recae también en los maestros, quienes tienen que disponer de un ‘*factor extra*’, el cual les permita encajar en el perfil de instituciones particulares. En lo que concierne a los colegios alternativos, los procesos que permiten que un profesor se incorpore a una escuela están relacionados no solo con una hoja de vida profesional y académica, sino con intencionalidades y modos de ‘*hacer escuela*’ distintos y específicos.

Se requiere que éste se apropie de los discursos pedagógicos, de sus metodologías y estrategias didácticas, de la capacidad de movilizarse como autoridad educativa en el marco de relaciones de horizontalidad y dialogicidad. En suma, se requiere de un *profesor renovador*, de

un agente pedagógico nuevo, que desde un amplio marco de autonomía, lleve las riendas de un proceso escolar alternativo.

## **1.2. Colegios alternativos: ¿para quienes?**

¿Quiénes son las personas que demandan los *colegios alternativos*? Con base en el trabajo empírico se puede identificar que ni jóvenes, ni padres de familia encuentran satisfacción con los modelos pedagógicos regulares ofrecidos en las escuelas usuales, al encontrar en la llamada escuela tradicional a una escuela *anti-juvenil*, que niega lo que son los jóvenes. El joven de los *colegios alternativos* es un agente que cuestiona la escuela tradicional, que no se adapta a ella, que busca opciones divergentes. Por consiguiente, lo que presenciamos es la emergencia de generaciones urbanas con nuevas prácticas culturales, cargadas de múltiples flujos dispersos de capital cultural y que incorporan nuevos intereses, nuevos estilos de vida.

Lo anterior se relaciona directamente con toda una serie de cambios culturales en lo que se abre un espacio de construcción de subjetividades que quiebra una secuencia repetitiva que tradicionalmente funcionaba en los procesos de socialización. La constitución de sujetos en una sociedad aceleradamente cambiante obedece a lógicas culturales emergentes que se presentan como mapas de significación por los cuales se mueven los jóvenes.

Los jóvenes contemporáneos de las grandes urbes latinoamericanas incrementan su poder de negociación con generaciones adultas que hoy en día están mucho más cercanas al mundo de los adolescentes. Como lo plantea Urresti (2008), hay condiciones sociales de redistribución del poder entre las generaciones que dan lugar a una relativa capacidad de rechazo de modelos de autoridad tradicionales. En el seno de las nuevas generaciones surgen exigencias de autonomía frente a los padres, buscando la apropiación de espacios culturales y de socialización. En un disperso clima social, la escuela y la familia han sido cuestionadas, mientras que un difuso antiautoritarismo se va convirtiendo en un valor. En este panorama se emprenden búsquedas constantes de opciones alejadas de las formas de ser heredadas.

En general, se puede identificar una tendencia hacia el alternativismo en amplias capas juveniles urbanas de Bogotá, que se resisten a lo mayoritario y a lo unificado, al romper con los

compromisos de las culturas antecedentes, se trasgrede y se desafía a la cultura dominante, de múltiples maneras. Las culturas juveniles contemporáneas se movilizan, consciente o inconscientemente, política o apolíticamente, en el antiburocratismo, en una experiencia antiautoritaria, que los conlleva a exigir caminos diferentes a los que establece el ‘mundo adulto’ (Urresti, 2008).

Se reconoce entonces una pluralidad en las lógicas de acción de los actores adoptantes de la innovación, distintas formas de reflexividad, formas diversas de interiorización de lo social y repertorios de acción que se utilizan en diferentes contextos, los cuales están mediados por constantes transferencias situacionales y por experiencias donde se ponen en juego *habitus* plurales.

En ese sentido la presencia de *actores plurales* se acompaña del fenómeno de la diversificación de las finalidades de la escuela, el cual amplía las posibilidades de la experiencia escolar, estructurada difusamente por diversas lógicas de acción, tanto de actores individuales como colectivos. Estos actores construyen una identidad y un sentido en un contexto escolar que no se pueden concebir configurado de manera a priori. De esta manera, lo que son las escuelas alternativas es algo que depende de lo que son los maestros y los estudiantes que van llegando a las instituciones particulares.

Por su parte, los padres de familia están también inmersos en los cambios producidos alrededor de los movimientos oferta-demanda de la escolaridad bogotana. Particularmente aquellos que están directamente vinculados con el ingreso de jóvenes a los *colegios alternativos* y que le apuestan reflexivamente a este tipo de educación, se pueden considerar como *nuevos padres de familia* con estilos de vida ‘alternativos’. La tendencia evidenciada en el trabajo de campo muestra que sus procesos de profesionalización<sup>23</sup> y acumulación de *capital cultural crítico*, llevan a estos padres a acercarse a estas opciones educativas. Son una audiencia nueva que demanda algo distinto a lo tradicional. La inclinación en el fenómeno es hacia la presencia de

---

<sup>23</sup> De acuerdo con el testimonio de estudiantes, directivas y profesores, se puede identificar una tendencia a que los padres ejerzan profesiones liberales

adultos más flexibles y tolerantes, que no hacen uso de un ejercicio duro de la autoridad y que son espontáneamente antiautoritarios.

En otro orden de ideas, el texto se debe detener en un síntoma de la demanda de *colegios alternativos*: tener la opción de buscar opciones alternativas de educación es una elección sujeta a la posición social del agente demandante de este tipo de escolaridad. Los alumnos pertenecen primordialmente a estratos 3, 4 y 5 -con leves presencias de personas estrato 2 y 6, este último más generalizado-. En ese contexto se puede ver que la *elección* de incorporar a los estudiantes a *colegios alternativos* no se puede concebir abstracta y sencillamente como un derecho de un ‘consumidor racional y reflexivo’. Las elecciones planeadas y esclarecidas de las personas que ingresan a los *colegios alternativos* privados, son radicalmente distintas a las elecciones inciertas, poco informadas y relativamente forzosas de familias populares, que no poseen una capacidad de elección tan amplia como la de sectores de clases medias y altas de la ciudad. Por otro lado, dicho proceso de elección implica una serie de negociaciones internas en la familia, contactos con fuentes de información sobre la educación alternativa y capital cultural crítico que conlleve a tomar dicha elección.

Lo cierto es que este tipo de oferta escolar no se encuentra en el sector público de la educación y eso demarca los perfiles socioeconómicos de la audiencia demandante. Existe una participación de sectores críticos de la sociedad civil en la escolaridad bogotana, quienes entran a jugar como una “clientela emergente”, la cual no encuentra en la educación pública sus expectativas, ni en términos de búsqueda de acumulación de capital cultural ni de capital social. Esto conlleva a que los efectos de ruptura pedagógica generados en los *colegios alternativos*, concentren sus impactos fundamentalmente en los sectores medios y altos de la sociedad bogotana.

## **2. Renuencia a la innovación profunda**

La renuencia se manifiesta como una serie de obstáculos puestos tanto a agentes innovadores como a agentes adoptantes de las innovaciones. Se podría señalar a los actores renuentes exógenos, tales como entes gubernamentales: la Secretaria de Educación, el Ministerio de



Educación o instituciones como el ICFES, sin embargo, se considera que ello requeriría de un desarrollo que no cuenta con las condiciones propicias en este trabajo. Por esta razón, en esta parte más bien se hace referencia a las renuencias endógenas, de las que participan tanto maestros como la población atendida por los *colegios alternativos*. Paradójicamente, dentro de todos los agentes a los que se hizo alusión anteriormente, surge una parte que se pueden denominar como renuentes a la innovación.

En un primer momento, en cuanto a los estudiantes, se pueden identificar dos tendencias contrarias: una renuencia al cambio, y una resistencia frente a la falta de cambio. La primera hace referencia a aquellos estudiantes que están cansados de lo *alternativo*, que no se sienten conformes con los altos niveles de autonomía que brindan los colegios pensando en que ello deriva en libertinaje. La segunda tendencia indica la presencia de jóvenes que buscan algo más alternativo a lo que se les ofrece, dada una sensación de tradicionalización y modulación de aquello *alternativo*. En ese sentido redoblan el gesto rupturista, ‘subiendo la apuesta’ del nivel de alternativismo. Esta intencionalidad se da en dos planos: uno consciente y reflexivo donde el joven emprende dicho gesto desde una postura crítica y reflexiva; otra desde una rebeldía ligada a comportamientos anómicos.

En otro momento, se identifican a una serie de padres de familias como continuos renuentes, los cuales no avalan varias de las medidas tomadas por los *colegios alternativos* y se tornan en un actor-interlocutor dispuesto a la oposición. Son agentes que intervienen en el proceder planeado por las instancias directivas de los colegios desautorizando la radicalidad de algunos cambios gestados en la institución. Las actitudes de renuencia por parte de algunos de los padres se suelen relacionar con comportamientos derivados de la defensa de una serie de costumbres educativas preestablecidas. Como se mencionó, la relación entre tradición e innovación es permanente, y en algunos casos, la balanza se inclina hacia la primera.

En un tercer momento, encontramos un conjunto de maestros renuentes al proceder de los *colegios alternativos*. En muchos casos éstos no cuentan con un bagaje de experiencia docente en educación alternativa y buscan adaptar metodologías convencionales a espacios de innovación educativa. En ese sentido, tienden a recurrir a modos de enseñanza transmisionista o a prácticas

autoritarias de regulación del comportamiento disciplinario y académico. En esa medida algunos *colegios alternativos* optan por estrategias como: primero, que el maestro tenga poca experiencia pensando en que mucha experiencia se traduce en vicios tradicionalistas; segundo, que el maestro sea profesional y no proveniente de Facultades de Educación, bajo la perspectiva de que éstas reproducen el convencionalismo pedagógico; y tercera, que tengan experiencia en procesos pedagógicos de educación alternativa.

### 3. ¿Qué lugar ocupan estos colegios dentro la oferta escolar bogotana?

Una particularidad llamativa de los *colegios alternativos* es que si bien son actores sociales críticos frente al sistema educativo colombiano, son instituciones avaladas por el mismo. Dentro de las intencionalidades de estas escuelas no está presente la de *cambiarlo todo*. Además, las instituciones gubernamentales que se encargan de dirigir el funcionamiento general de la escolaridad en el país no se tornan un obstáculo fundamental y radical para éstos, ni siquiera para los de corte más innovador.

Los *colegios alternativos*, son agentes que en el campo escolar bogotano siguen una lucha por acumulación de recursos que les permita difundir y legitimar sus propuestas educativas en el mismo. Los bienes culturales (educativos) que ofrecen estos grupos sociales, cuentan con acumulados históricos que los respaldan y los validan en el campo escolar, sin embargo, continúan siendo alternativos, *distintos*.

La alternatividad de éstos no reside en un marco legal, ya que, curiosamente, la mayoría son sumamente fieles a la ley. Se podría decir que incluso cumplen la Ley 115 de manera más contundente que muchos de los colegios llamados tradicionales. Su marca distintiva radica en que lo que ofrecen sigue siendo alternativo en el marco de muchas de las costumbres educativas que permean la escolaridad bogotana que hace más de una década se ha orientado hacia la modernización del país.

Parra Sandoval (2002) caracteriza a la escuela colombiana como una institución que guarda de manera extrema –y paradójica- el anacronismo y la modernidad. Esto se refleja en una fractura entre la teoría y la práctica, en una exclusión socioeducativa mediada por la aceleración y desaceleración extremas del tiempo pedagógico, en una imposición gestada bajo el autoritarismo y la autocracia y en una división en dos culturas: una lenta, la adulta; otra veloz, la juvenil. Así, en otras palabras, lo “alternativo” brota en el marco de este conjunto de características que permean la cultura escolar convencional, la cual padece una crisis que se extiende a lo largo de la mayoría de escuelas de Bogotá, bajo la permanencia de las lógicas educativas de la escuela como institución social histórica.

Esta ruptura que se da con una cultura escolar convencional generalizada, se da desde el terreno de la educación formal, desde lo legal. Al respecto se debe formular esta pregunta: ¿cómo un agente *no-convencional* se logra posicionar en el campo escolar como un interlocutor válido y como una real opción escolar formal? Esto se explica en parte porque, si bien los *colegios alternativos* representan rupturas educativas, son rupturas generadas desde y en el sector privado. La incorporación de estos colegios a un conjunto de opciones escolares formales se acompaña de una serie de luchas y apuestas enmarcadas por ciertas dinámicas del mercado educativo. En términos de recursos económicos y de posibilidades legales de autonomía, estos colegios al ser privados gozan de un amplio margen de acción, donde pueden postular, con un alto grado de independencia, sus propios proyectos escolares, los cuales entran a hacer parte de un gran ‘*menú*’ de opciones escolares dispuestas para un grupo de ‘*clientes*’ con características culturales y materiales particulares, pero con la particularidad de que entran a jugar como opciones paralelas.

En relación con esto, el factor del consumo educativo se torna decisivo en la constitución del grupo social de adoptantes de la innovación y en la configuración de lo diferencia de otros. La capacidad de consumir un tipo de educación específica y de consumir un bien educativo de determinadas maneras, habla de la posición social tanto de la demanda como de la oferta de educación alternativa en Bogotá. La producción, distribución y consumo de la educación ofrecida por *colegios alternativos* son elementos dicentes del lugar que ocupan en la escolaridad bogotana, en términos de repercusión, alcances, legitimidad y estatus.

Con esto se puede ver que los *colegios alternativos* están inmersos en lógicas mercantiles de escolaridad. No obstante, éstos entran a posicionarse en la oferta educativa bogotana como *mercados paralelos*, es decir, mercados de baja y media intensidad comercial, que no priorizan el interés en la rentabilidad económica, y que están destinados a sectores alternativos que demarcan sus propias reglas en el plano de lo cultural. Al respecto se debe señalar una tendencia del mercado general a identificar estos mercados minoritarios, y de manera consiguiente buscar cooptar la *alternatividad* con fines de convertirla en moda, haciendo las adaptaciones pertinentes para hacer de estos productos educativos paquetes comerciales rentables. En este momento se puede sostener que, si bien son colegios que funcionan bajo lógicas del mercado, guardan -unos más que otros- una significativa distancia del influjo de dichas lógicas con respecto a sus finalidades pedagógicas y a su proceder educativo. Sin embargo, no se puede negar la amenaza de una especie de *ethos* del mercado, que en algunos aspectos puede llegar a trastocar las intencionalidades originarias, redirigiéndolas hacia objetivos comerciales y sucesivamente alterando el componente ético-pedagógico.

En una época en la que la escuela no es el principal lugar de socialización, ni el más importante, el mercado entra al mundo escolar cumpliendo la función de ampliar las opciones escolares, pudiendo satisfacer los diversos intereses y gustos de consumidores con perfiles socioculturales fuertemente variados y separados.

Así, la producción, distribución y consumo de opciones escolares hoy se enmarca en un lugar donde los referentes comunes de la sociedad se fracturan y se tornan borrosos. Ello conlleva a la complejización de la producción colectiva de la identidad, al estar el sujeto urbano ligado a una pluralidad de discursos. Allí se fragmenta la categoría de la experiencia y la vida social entra en un proceso de descomposición y recomposición permanente que involucra el desdibujamiento de límites culturales.

Esta situación, sumergida en un mar de contradicciones, logra abrir puertas a condiciones que posibilitan en la sociedad civil el crecimiento del pluralismo cultural, político y que permiten una diversidad de acciones colectivas dispuestas a la redefinición o transformación de la cultura. En este panorama emergen y se posicionan los *colegios alternativos*.

La escuela no es la única institución que está llevando las riendas de la producción simbólica. El derrumbe de clasificaciones compartidas genera conflictos y allí se complejizan los procesos pedagógicos. Mario Díaz habla de la *pedagogización de la vida cotidiana*, que se traduce en semiotización de la cotidianidad, caracterizada por el consumo de signos que muestra los poderes arbitrarios de los significantes, y la importancia que éstos tienen para la constitución de la identidad individual y colectiva.

El panorama actual de la escolaridad bogotana, marcado por la incertidumbre y la contradicción, por posibilidades de expresión y condiciones de control social, son el caldo de cultivo para los *colegios alternativos*. Se va haciendo inaceptable para los sectores juveniles urbanos una escuela basada en la vigilancia, en el castigo, en la memorización. En una sociedad con las condiciones mencionadas el estudiante y sus padres demandan autonomía, autodisciplina, autoregulación, poder de negociación de la norma, oportunidades para la curiosidad. Los *colegios alternativos* permiten entrever los pequeños cambios que se van dando en la escolaridad bogotana, siendo un campo afectado multilateralmente por cambios sociales contundentes, donde se amplía cada vez más una demanda escolar que deja de creer en una escuela anacrónica y descontextualizada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldana, E. (1979). La educación en Colombia. En: Alejandro Angulo Novoa. La situación social en Colombia. Bogotá: CINEP.

Arbeláez, C. (2011). Gino Germani, las redes intelectuales y la construcción de la teoría sociológica. Tesis de grado de sociología, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Aguerrondo, I. (2006). La escuela del futuro. En: Cómo piensan las escuelas que innovan. Tomo I. Buenos Aires: Educación Papers Editores.

Aguilar, J. F. (1993). La transformación de la escuela en Colombia. De las innovaciones educativas a las alternativas pedagógicas. Bogotá: Cuadernos de REFLEXIÓN EDUCATIVA.

----- (1994). Las innovaciones educativas en Colombia –obstáculos en su desarrollo-. En: Innovaciones educativas. Abriendo Caminos. Memorias del Encuentro Nacional de Innovaciones Educativas: Obstáculos en su desarrollo. Bogotá: Javegraf.

----- (1998). De viajes, viajeros y laberintos. Innovaciones educativas y culturas contemporáneas. Bogotá: IDEP; INNOVE.

Aguilera, A. y Martínez, A. (2009). La pedagogía proyectiva: aproximaciones a una propuesta innovadora. Revista Pedagogía y Saberes, 31, pp. 15-24.

Barrantes Raúl (1999). Innovaciones educativas. Escenarios y discursos de una década en Colombia. Bogotá. Recuperado de:  
<http://portales.puj.edu.co/didactica/PDF/EstadosdeArte../InnovacionesEducativasRaulBarrantes.pdf>

Bernstein, B. (1994). La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV). Madrid: Ediciones Morata.

Bernstein, B (2000). Hacia una sociología del discurso pedagógico. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Bauman, Z. (2005). Modernidad líquida. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Blanco, R. y Messina, G. (2000). Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. Santiago: Convenio Andrés Bello.

Bourdieu, P. (1987). Los Tres Estados del Capital Cultural. Traducción de Mónica Landesmann. En Sociológica, 5, pp. 11-17.

----- (1988). La distinción: criterios y bases sociales del gusto. Madrid: Espana.

----- y Passeron. J.C. (1981). La reproducción. Laia: Barcelona.

----- y Passeron. J.C. (2009). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI.

Brigido, A.M. (2006). Sociología de la Educación. Temas y perspectivas fundamentales. Córdoba: Brujas.

Cajiao, F. (2011, 31 de enero). Adiós a Manuel Vinent. En El Tiempo. Recuperado el 15 de marzo de 2012 de:

<http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/franciscocajiao/ARTICULO-WEB->

Castro, J. (1999). El proyecto Bogotá: Apuntes sobre la extensión de la tecnología educativa y el modelo curricular en el distrito. En: Historia de la educación en Bogotá. Tomo II. Bogotá: Panamericana Formas.

Cardenas, M. y Boada, M. (1999). El movimiento pedagógico 1982-1998. En: Historia de la educación en Bogotá. Tomo II. Bogotá: Panamericana Formas.

Carrasquilla J (1998a). Su majestad el estudiante. Nuevo desafío. Ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano de Niños y Adolescentes. Cartagena de Indias.

----- (1998b) Hacia una cultura de la evaluación. Ponencia presentada en el III Foro Educativo Local. Bogotá.

Cháneton, J. (2007). Género, poder y discursos sociales. Eudeba: Buenos Aires.

Collins R. (2005). Sociología de las filosofías una teoría global del cambio intelectual. Barcelona: Hacer Editorial.

----- (2009). Cadenas rituales de interacción. Barcelona: Anthropos Editorial.

Conforti, M.C. (2009). Hacer hombres la alianza de la humanidad en el pensamiento educativo de Giner de los Ríos. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Dávila, G.; López, A. y Vargas, V. (2008). Gestión escolar en una innovación pedagógica de básica y media. Tesis (Magíster en educación). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

De Zubiría, J. (2006). Las competencias argumentativas. La visión desde la educación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

----- (2010). Hacia una pedagogía dialogante. En: Díaz C. (ed.) A refundar la escuela. Santiago: Olejnik.

Díaz, M. (1993). El campo intelectual de la educación en Colombia. Cali: Universidad del Valle.

----- (1998). Pedagogía, discurso y poder. En: Vasco, C. Pedagogía, discurso y poder. Bogotá: Corprodic.



----- (2001). Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la escuela, Sociología de la experiencia escolar. Losada: Barcelona.

Elias, N. (1987). El proceso de civilización (Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas). Madrid: FCE.

----- (1994). A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Foucault, M. (1980). El orden del discurso. Madrid: Tusquets.

Giddens, A. (2001). Sociología. La educación. Alianza: Madrid.

Gutiérrez, M. A. (2009). Elite y educación en Colombia 1934- 2008. Prosopografía de una historia exclusiva. Trabajo para optar al título de Magister en Historia. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Helg, A. (1989). La educación en Colombia. 1946-1947. En: Zea, G. y Tirado Mejía, A. (dirs) Nueva Historia de Colombia. Bogotá: Planeta.

----- (1989). La educación en Colombia. 1958-1980. En: Zea, G. y Tirado Mejía, A. (dirs) Nueva Historia de Colombia. Bogotá: Planeta.

Hernández, F.; Beltrán, J. y Marrero, A. (2005). Teorías sobre sociedad y educación. Valencia: Editorial Tiran Lo Blanch.

Huergo, J. (2007). Los medios y tecnología en educación. Recuperado de: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/medios\\_tecnologias\\_huergo.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/medios_tecnologias_huergo.pdf)

Kessler G (2002). La experiencia escolar fragmentada. Buenos Aires: IPE/UNESCO.

Lahire, B. (2004). El hombre plural: los resortes de la acción. Barcelona: Edicions Bellaterra.

----- (2005). El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

----- (2011). Socializaciones y disposiciones heterogéneas: sus vínculos con la escolarización. Entrevistadoras: Gesaghi, V. y Sendón, M.A. Propuesta Educativa, 30, pp. 71-77.

Lugo, M. T. (2006). Escuela en innovación. El desafío de “hornea el pastel” del cambio. En: Cómo planifican las escuelas que innovan. Vol. II. Buenos Aires: Educación Papers Editores.

Martínez Boom, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos.

-----; Noguera, C. E. y Castro, J. O. (2003). Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Segunda Edición corregida y actualizada. Bogotá: Delfín.

----- y Unda, M (1997). De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas. Ponencia presentada en el “IV Encuentro Internacional de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico. IDEP, noviembre. Recuperado de: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/nn/articulos/nodynud05\\_07tema.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/nn/articulos/nodynud05_07tema.pdf)

Mozejko, D y Costa, R (2000). La circulación de discursos. Recuperado de: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/mozejkocosta.htm>

Palacios, J. (1989) La cuestión escolar: críticas y alternativas. Barcelona: Laia.

----- (1997) La educación en el siglo XX (II), la crítica antiautoritaria. Caracas: Laboratorio Educativo.

Parra Sandoval, R. (1977). Análisis de un mito: la educación como factor de movilidad social en Colombia. Bogotá: Universidad de los Andes.

----- (1996). Escuela y modernidad en Colombia. Tomo I: Alumnos y maestros. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

----- (1998). La escuela inconclusa. Bogotá: Plaza y Janes.

----- (2002). El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia. En: “Viviendo a toda”: Jóvenes, Territorios Culturales y Nuevas Sensibilidades. Bogotá: Editores Departamento de Investigaciones Universidad Central.

----- (Dir) (1995). Innovación escolar y cambio social. Génesis: investigación sobre el papel de las innovaciones en la modernización de la escuela colombiana. Bogotá: Colciencias-FES.

Peña, J. y Fernández, C. (Coords) (2009). La escuela en crisis. Barcelona: Octaedro.

Proyecto Político Educativo Institucional – Colegio Unidad Pedagógica (2007). Recuperado de: <http://www.colegiounidadpedagogica.edu.co/el-colegio/proyecto-politico-educativo-institucional.html>.

Proyecto Político Educativo Institucional – Colegio Unidad Pedagógica (2011). Bogotá: Magisterio.

Proyecto Educativo Institucional - Escuela Pedagógica Experimental. Recuperado de: <http://www.epe.edu.co/Proyecto-Educativo-Institucional?artpage=2-9>

Proyecto Educativo Institucional - Instituto Alberto Merani. (2012). Bogotá: Gerardo Andrade Medina (ed.)

Saavedra, L. (2005). (No tiene título el texto). En: Crítica de libros. Sociológica. Recuperado de: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/2738/1/SO-6-REC-1.pdf>

Saldarriaga, O. (2003). Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio; Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

Segura D. (2000a). ¿Es posible otra escuela? Bogotá: Colección Polémica Educativa.

Segura D. (2000b). Constructivismo: ¿construir qué? Bogotá: Colección Polémica Educativa.

Suarez, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. Recuperado de:

[http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17010/1/art6\\_12v9.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17010/1/art6_12v9.pdf)

Quiceno, H. (2003). Crónicas históricas de la educación en Colombia. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio; Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Ramírez É. A. (2008). Historia crítica de la pedagogía en Colombia. Estudio y valoración de las ideas y mentalidades que han orientado la educación en Colombia. Bogotá: El Búho.

Ramírez J. A. (2005). “La historia de la educación en Bogotá. Olga Lucia Ramírez (2002)”. En: Revista de Estudios Sociales, 22. pp. 147-150.

Tamayo, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia (Un encuentro de maestros con la pedagogía). Recuperado de:

[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09\\_24.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf)

Tedesco, J.C. y Parra Sandoval, R. (1981). Escuela y marginalidad urbana. En: Revista Colombiana de Educación. No. 7.

Tenti Fanfani, E. (1984). La interacción maestro-alumno: discusión sociológica. En: Revista Mexicana de Sociología. AÑO XLVI, 1

----- (1996). Títulos escolares y puestos de trabajo: elementos de teoría y análisis comparado. En: Revista de Educación de Adultos. México: CREFAL.

----- (2001). Sociología de Educación. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Urresti, M. (2008). Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar. En: Tenti Fanfani Emilio (comp.). Nuevos temas de la agenda de política educativa. Buenos Aires: Siglo XXI.

Van Zanten, A. (2000). ¿Un liberalismo educativo sin fronteras? Título original: Un libéralisme éducatif sans frontières? Trad. Tenti Fanfani, E. En: Agnès Van Zanten (ed.) L'école. L'état des savoirs. Paris : Editions La Découverte & Syrios, pp. 355-364.

Vasco, C. (1998). Pedagogía discurso y poder. Bogotá: Corprodic.

Vilaplana, E. (2000). La escuela cooperativa. En: Pedagogías del siglo XX. Barcelona: Cisspraxis.

Vizcaino, M. (1992). La Educación en Colombia Lo Que Dice la Investigación Sociológica. En: Folios: Revista de la Facultad de Artes y Humanidades, 3.

Requejo, A. (2000). Conocer para transformar: En: Pedagogías del siglo XX. Barcelona: Cisspraxis.

Weber, M. (1944) Economía y sociedad. Vol. 1. México: Fondo de Cultura Económica.

Westbrook, R. (1993). John Dewey. En: Perspectivas: revista trimestral de educación comparada. (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 1-2.