



## INNOVACIONES EDUCATIVAS Y CULTURAS CONTEMPORÁNEAS

*Los innovadores compran tiquetes  
en la ventanilla de las apuestas.*

Juan Francisco Aguilar Soto

### INTRODUCCIÓN

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

Ahora, en la agitación de un mar conmovido por la presencia de desencadenantes, navega, dando tumbos, una práctica pedagógica cuyo destino termina siendo indicado por la autoorganización, por la autoregulación de los navegantes. No existen lugares fijos hacia dónde dirigirse, pues tanto los destinos como las rutas se están

configurando en el propio viaje. Ello inquieta, pues la inercia de la tradición y la costumbre nos indujo siempre a elegir lo conocido, lo seguro, lo cierto, para tranquilizarnos y emprender así excursiones con itinerarios precisos, muy bien planeados, y seguro de vida incluido.

La innovación agita el mar de las certezas y genera incertidumbre, allí donde la tradición anclaba sus principios. Por ello, cuando los viajeros se preguntan: ¿qué resultará mejor, tomar nuevas rutas para llegar a viejos destinos, o, más bien, emprender nuevos viajes hacia puertos desconocidos?, lo que ponen en juego es su capacidad para la aventura, o sea, su disposición para asumir por cuenta propia la incertidumbre. Los viajeros por naturaleza quieren conocer nuevos lugares, gustan del cambio, de las cosas nuevas. Viajeros hay que prefieren las comodidades y sólo emprenden aquéllos viajes en los que confían plenamente porque les garantizan la llegada más puntual y la mejor de las bienvenidas. Pero hay unos más osados que gustan, no sólo del cambio, sino además de la desazón y el riesgo que entraña la incertidumbre por el destino. Viajeros que compran tiquetes en la ventanilla de las apuestas.

La verdad es que muchos innovadores en educación no han iniciado las excursiones por el mundo de la creatividad con plena certeza de sus metas, sino que emprendieron el camino con la seguridad de encontrar en él no las viejas respuestas, sino especialmente las nuevas preguntas. Muchos de ellos, no partieron con *la respuesta* a los problemas de la pedagogía tradicional empacada en sus mochilas, pues sólo contaban con un equipaje compuesto por el disgusto con la inutilidad de sus enseñanzas, unas cuantas convicciones acerca de los defectos del transmisionismo y del autoritarismo, mucha insatisfacción con un ambiente educativo fuertemente normatizado, represivo y negador del sujeto, y gran cantidad de intui-

ciones sobre cómo diseñar y llevar a cabo propuestas de cambio que pudiesen resultar novedosas y mejorar lo existente. La decisión de empacar una gran maleta de intuiciones y reservar en ella sólo un pequeño compartimiento para las certezas, la mayor parte de las veces no se explica por la falta de claridad del innovador, por su bajo nivel de formación, o por su afán de improvisación o el incorrecto o incompleto diagnóstico de la situación que pretende mejorar con la introducción del cambio. No, simplemente se viaja más cómodo acompañado con intuiciones, que pesan menos porque van mutando en el camino, el viajero se deshace de algunas de ellas e incorpora nuevas, otras *se caen por su propio peso* o reciben tantas críticas del medio y tanta oposición que resultan insostenibles; otras, finalmente, se convierten en convicciones y empiezan a diseminarse y a adquirir la solidez y la firmeza de los principios o de los fundamentos, y entonces requieren de nuevo empaque. Las intuiciones están hechas de un material liviano, apto para el intrincado viaje por el mundo de la innovación, un mundo cargado de las inasibles imaginaciones y esperanza, más que de pétreos resultados.

Las certezas en cambio, tienen cierta tendencia a convertirse en sistemas cerrados y a adquirir un peso mayor que el que está en capacidad de soportar el frágil proceso innovador, el cual no parece haber sido diseñado como vía férrea por la que transitan los vagones cargados de probadas teorías que sólo esperan su verificación práctica, tirados por la locomotora de los paradigmas verdaderamente eficaces en materia de cambio educativo. El proceso innovador en educación se parece más al vuelo del avión ultraliviano, que planea buscando un lugar seguro dónde aterrizar y sembrar el producto provisorio de sus exploraciones, para continuar luego el vuelo hacia nuevos aires.

Algunas certezas convertidas en innovaciones educativas adquieren la fisonomía de sistemas cerrados y con ello prácticamente se desnaturalizan. Un sistema cerrado está en estado de equilibrio, de manera que los intercambios con su ambiente son casi nulos<sup>1</sup>. La política suicida que practican algunos innovadores consistente en pretender un equilibrio entre los componentes internos de la experiencia de cambio pero sin permitir que los requerimientos o las presiones del medio en el que se realiza, afecten la supuesta solidez de la propuesta conduce a la innovación al agotamiento producto de la rigidez, y pone en duda su propio carácter innovador.

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

“El sistema debe cerrarse al mundo exterior a fin de mantener sus estructuras y su medio interno que, si no, se desintegrarían. Pero es su apertura lo que permite su clausura”<sup>2</sup>.

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

<sup>1</sup> Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1996, p. 43.

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 44.



El de innovación educativa es un concepto-problema, por cuanto se trata de un concepto sobre el cual no existe consenso entre la comunidad de especialistas (investigadores o innovadores en educación). Pocos conceptos como éste dan lugar a tantas inseguridades en su empleo y a tan variadas interpretaciones. La mayoría de las personas se excuden en cuidados y reservas al momento de designar a una determinada situación o experiencia educativa con el nombre de innovación, y muchas veces sucede que un observador externo de una experiencia innovadora la juzgue como tradicional por no encontrar en ella elementos claramente diferenciadores a simple vista. Al abrir la puerta de la innovación, este ingenuo observador no ve al otro lado aquello tan fuera de lo común, tan original, tan inesperado que genere en él una espontánea reacción de sorpresa y encanto, y por tanto sospecha del carácter innovador de la experiencia. Sin embargo, de lo que habría que sospechar es de su propia observación -o constatar que abrió la puerta equivocada-.

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

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



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

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

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

Por otra parte, dado un propósito de mi investigación era el de revitalizar la mirada que traíamos innovadores e investigadores de la innovación, dediqué un capítulo a la revisión y análisis de los paradigmas de la investigación sobre innovaciones educativas. Y en

otro capítulo exploré la aplicación de las teorías del caos y de las complejidades a la tematización de las innovaciones educativas, en concordancia con los cambios de paradigma que se están operando como manifestación de la conmoción del pensamiento en éste agónico final de siglo.

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

Finalmente, termino el escrito original con unas notas de orden metodológico acerca de la importancia de tener en cuenta la intencionalidad de los actores al momento de intentar reconstruir el sentido del proceso de innovar en educación, así como la importancia de recuperar la palabra del innovador como fuente primordial de la asignación del sentido. Por falta de espacio, los dos capítulos dedicados a estos aspectos no quedan registrados en este resumen.

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

## DE NAVES Y PASAJEROS

### INNOVACIONES, MAESTROS, ALUMNOS Y CULTURA

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

La nave de la innovación lleva consigo a los miembros de la llamada comunidad educativa, que la mayoría de las veces no es realmente una comunidad sino un conglomerado, que gira alrededor de una institución desempeñando distintos roles en función de ella: educadores, directivos, estudiantes, padres de familia. Pero los verdaderos *destinatarios* del cambio innovador son los estudiantes,

aunque mejor cabría decir que ellos no constituyen el destino del cambio, sino los pasajeros-actores con los que se define el destino-escenario del cambio. Y los innovadores son, más bien, conductores-actores-pasajeros-directores-de-escena, de un proceso en el que las metáforas viajeras o teatrales cobran gran significado por su alusión al margen de incertidumbre y de temor que siempre embargan tanto al pasajero como al actor, el primero porque espera llegar y el segundo porque espera triunfar.

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

En segundo lugar, los estudiantes son pasajeros, no sólo de la nave escolar que los conduce, sino también de la cultura que co-mandan. Una cultura que en varios sentidos es también pasajera, como se verá luego. La cultura en general está atravesando en la actualidad por un complejo proceso de cambios profundos y acelerados, cambios que se reflejan en (y o que son expresión de) las particulares

<sup>3</sup> Correa Uribe, Santiago, *Educación de calidad, escuela y currículo*, En: Revista educación y pedagogía No. 12 y 13, Vol. 6, Medellín, Universidad de Antioquia, 1995.



formas que asumen las culturas juveniles. Por su parte, las experiencias de innovación educativa constituyen una manifestación renovada de la cultura escolar y se supone que representan también un espacio sensible tanto a los cambios culturales contemporáneos como a sus manifestaciones concretas en las culturas juveniles. Esta suposición es apenas lógica, si se piensa que innovar en educación hoy pasa necesariamente por seleccionar nuevos elementos de la cultura para ser re-construidos a través de los procesos pedagógicos. Lo anterior coloca a los agentes educativos en un vínculo diferente con la cultura: ésta ya no es más lo dado que se debe transmitir o aprender, sino lo construido que se debe re-construir y co-construir.

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

## LA CULTURA FUNCIONA COMO UNA NUBE Y NO COMO UN RELOJ

### CULTURAS JUVENILES Y CAMBIOS CULTURALES

La cultura contemporánea está sitiada por la crisis. Todas las puertas tienen una gran crisis que impide la salida, o por lo menos una pequeña crisis que dificulta las salidas fáciles. Crisis de los paradigmas, de los metarrelatos, de las ideologías, de las utopías, en fin, conmoción y turbulencia parecen ser los signos de la época. El desorden parece haberse apoderado de estos tiempos, como si se estu-

viese cocinando a fuego lento un nuevo orden mundial cuyas coordenadas no terminan aún de trazarse, ni sus perfiles de dibujarse.

O como si ya se estuviese viviendo ese nuevo orden cuyas características principales fueran, precisamente, el desorden y la incertidumbre. Como quiera que sea, asistimos al fin de una época, que es lo mismo que decir que presenciamos el nacimiento de una nueva era.

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

Algunos, sin embargo, prefieren caracterizar el momento histórico como el inicio de la *era posmoderna*, pero otros, en una demostración de cómo los profundos cambios en la sociedad y en la cultura han obligado a reconceptualizaciones importantes en prácticamente todos los campos del saber, emplean distintos términos para destacar un cierto énfasis de la transición: Sociedad posindustrial, posburguesa, poscivilizada, posescasez, sociedad del conocimiento, de la información, era tecnotrónica. De cualquier manera, no cabe duda que nunca la humanidad había asistido a tantos cambios cultu-



rales, de tanta profundidad y magnitud algunos de ellos y a una velocidad tan acelerada como se aprecia en la actualidad. El concepto de aceleración del tiempo histórico da cuenta acertadamente de la densidad del proceso de cambio en este fin de siglo.

En el marco de esta turbulencia tienen su lugar las culturas juveniles. La cultura en general es un concepto-problema, como empiezan a serlo muchos conceptos en tiempos de cambio de paradigmas. La cultura en general, y las culturas juveniles en particular, se muestran como universos simbólicos complejos.

Según el planteamiento de Pulido, las culturas juveniles pueden considerarse *estructuras disipativas* (al igual que las innovaciones educativas, de acuerdo con mi propuesta), y como tales, están regidas por principios de indeterminación, incertidumbre, improbabilidad, azar y caos. De hecho, la cultura no funciona como un reloj, en movimiento cíclico, uniforme y perpetuo, con signos inequívocos con los que uno pueda informarse acerca del paso del tiempo. Las formas específicas de la cultura, o las culturas concretas, se asemejan más a las nubes, a su volatilidad, a su espesura o liviandad, turbulencia o placidez, según el caso.

Si la cultura es una nube, las culturas juveniles son atmósferas. Sus límites son imprecisos, sus características se definen por la diversidad y heterogeneidad de componentes de los ámbitos juveniles, los cuales configuran un sistema abierto y dinámico en el que coexisten la preservación y la transformación, el orden y el desorden, la tradición y el cambio. En el mundo juvenil “juegan incansablemente lo *in* y lo *out*, y resulta indispensable como en la atmósfera te-

restre, donde alternan permanentemente luz y sombra, mirar e interpretar los rasgos que se muestran en la superficie como manifestaciones de aquellos que subyacen y viceversa”<sup>4</sup>

Resulta interesante constatar la coincidencia de algunos enfoques acerca de las culturas juveniles. Tanto Orlando Pulido como Germán Muñoz, en sus obras ya mencionadas, acuden a las teorías del caos y de las catástrofes para dar cuenta del objeto culturas juveniles. Por ello, éste último prefiere la denominación *mutantes* para los habitantes de ese extraño territorio generacional que son los jóvenes. Su característica fundamental es la inestabilidad, la irregularidad y la anormalidad. De ahí se deriva la sospecha que generan estas culturas entre la población adulta, sospechas que se explican por el imaginario que tradicionalmente se tiene de los jóvenes como *ignorantes y peligrosos*<sup>5</sup>.

Los jóvenes han sido considerados sucesivamente como *eterno tesoro, futuro del país*<sup>6</sup>, *recurso humano, fuerza laboral potencial*, etc. Las caracterizaciones del joven se han referido casi siempre a las carencias, o a las negaciones: Sujetos no productivos, no niños-no adultos, carentes de saber, de responsabilidades, de capacidad de decisión, sin identidades propias, sin proyecto de vida, no-futuro. Para definirlos en positivo, se requiere una visión distinta y sobre todo una actitud distinta, pues se suele estigmatizar a los jóvenes o, peor aún se generaliza cierta actitud de criminalización a-priori del joven por su supuesta *naturaleza* violenta, díscola, rebelde.

<sup>4</sup> Muñoz, Germán; Marín, Martha. *Las Culturas Juveniles Urbanas*. En: *¿Qué significa tener 15 años en Bogotá?*, Santa Fe de Bogotá, Compensar, 1997.

<sup>5</sup> Muñoz, Germán., *La mutación como alma de la investigación*, En: Revista Nómadas No. 4, Santa Fe de Bogotá, Universidad Central, 1996.

<sup>6</sup> Perea, Carlos Mario, *Juventud y esfera pública*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional *¿Qué sabemos de los jóvenes?*, Estado del arte de la investigación sobre juventud, Santa Fe de Bogotá, septiembre de 1996.

El joven irrumpe en la esfera pública en Colombia a partir de la década del cincuenta del presente siglo. Luego de un largo período de idealización de la juventud en el que se mantuvo una imagen épica y heroica de los jóvenes, la llamada *juventud subvertora*<sup>7</sup> emerge desde los cincuentas hasta la primera mitad de los ochentas con todo su ímpetu expresado en el hippismo, la militancia política, especialmente en organizaciones de izquierda, cuando no en la guerrilla que nació y se desarrolló en este período, el movimiento estudiantil y expresiones culturales como el nadaísmo, la nueva ola y el surgimiento del rock como música característica de cierta identificación generacional, así como de la salsa y de otros ritmos en menor medida.

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

Como actores de la esfera pública, los jóvenes son un sujeto colectivo que emerge como interlocutor reconocido sólo en época muy

<sup>7</sup> Perea, Carlos Mario, op. cit.



reciente. Su actuación política difiere hoy de las clásicas mediaciones institucionales: Frente al proyecto de transformación total de la sociedad que caracterizó a los movimientos políticos tradicionales, las expresiones juveniles de lo político giran alrededor de discursos segmentados, fincados en la construcción de identidades particulares<sup>8</sup>. El subjetivismo y el hedonismo entran a reemplazar al racionalismo y al estoicismo de la militancia política de los sesentas y setentas. Frente al compromiso político abstracto y universal, los jóvenes de hoy prefieren “la intensidad comunicativa del contacto intimista”<sup>9</sup>. Todo ello como expresión de las manifestaciones más profundas del cambio de época: la fragmentación de lo social, que conlleva la pérdida de muchos referentes teleológicos y que ha configurado una subjetividad múltiple y unas identidades diversas y cambiantes. Para muchos jóvenes de hoy la relación política fundamental no es la de los actores sociales con el Estado, sino la de los individuos con el microgrupo.

La relación con el futuro está cuestionada. Los jóvenes viven un presente expandido<sup>10</sup>, un eterno presente caracterizado por la velocidad. Su tiempo no es el futuro, su acción social no la definen a partir de un horizonte de *futuro mejor*, sino de una suerte de pragmatismo que los lleva a agotar su proyecto cada día. En consonancia con el debilitamiento en la sociedad contemporánea de las perspectivas lineales de progreso y desarrollo, conceptos que caracterizaron la idea de futuro de la modernidad, el ideario político de los jóvenes carece de propuestas totalizantes y homogenizadoras pues se orienta más bien por la diversidad y la riqueza de lo múltiple. Sus propuestas están más próximas al mundo de las sensaciones y de las emociones que de las razones y los juicios.

<sup>8</sup> *Ibíd.*

<sup>9</sup> *Ibíd.*

<sup>10</sup> Parra Sandoval, Rodrigo, *El tiempo mestizo: Escuela y modernidad en Colombia*, En: Alumnos y Maestros. Escuela y modernidad en Colombia, Santa Fe de Bogotá, Fundación FES-Fundación Restrepo Barco-Colciencias-Idcp-Tercer Mundo Editores, 1996.

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

Asociadas a lo masivo, las identificaciones culturales de los jóvenes se han desterritorializado. Esta es una derivación de la transnacionalización de la cultura efectuada por las tecnologías comunicacionales, las cuales han generado un reordenamiento de lo público y lo privado en el espacio urbano y una definición de las culturas, incluidas las culturas juveniles, como culturas híbridas<sup>11</sup>. La *cultura* como categoría universal, así como otras categorías del tipo *los jóvenes* o *la juventud*, sólo tienen significado si refieren el mundo de la complejidad, de la heterogeneidad y acogen lo plural como característica. La *cultura de los jóvenes* es en consecuencia un concepto cuyo contenido remite necesariamente a las culturas juveniles, un plural que denota grandes inestabilidades y un carácter heterogéneo.

Los cambios culturales contemporáneos constituyen el adecuado contexto de esta peculiaridad de las culturas juveniles. La historia determinista, lineal, evolucionista, homogénea, cedió su lugar a la

<sup>11</sup> García Canclini, Néstor, op. cit.

discontinuidad de los procesos históricos, a la no linealidad. La cultura no cabe más dentro de los discursos homogenizantes y totalizantes, como aquel de la llamada *cultura general* a la que aludía la escuela tradicional como referente primario y objetivo último.

Esa cultura general que durante mucho tiempo se tradujo en enciclopedismo, dejó de ser el ideal a alcanzar en el momento mismo en el que la razón ilustrada entró en su más profunda crisis en la sociedad contemporánea.

La razón se derrumba frente a la emoción, a la sensibilidad y a la imaginación. Luego de varios siglos del imperio de la razón, en los cuales ésta era el instrumento fundamental para procurar el progreso, la justicia, la felicidad, y en torno del cual giraron todas las ideas de la modernidad concernientes a la ciencia y a la cultura occidental, hoy la razón ha caído de su pedestal y se muestra sólo como una posibilidad más dentro de las dimensiones del ser humano. La razón instrumental engendró el *método científico* y con él una idea de verdad absoluta, ya no divina como en el pensamiento teológico medieval, sino producto de procedimientos rigurosos que conducen a descubrimientos que se acumulan siguiendo una lógica inalterable. Pero la caída de la razón implicó el desmoronamiento de esa concepción de ciencia y el cuestionamiento del concepto de verdad que le subyace

“La razón ilustrada, con pretensiones de verdad, totalidad y objetividad, ahora se aprecia como plural, parcial y subjetiva”<sup>12</sup>

La crisis de la razón y la ciencia positivista, y la emergencia de substitutos como la emoción y la diversidad de saberes, sumadas a las ya mencionadas crisis (de los metarrelatos, de los paradigmas, de las

<sup>12</sup> Pérez Gómez, Angel I., *La cultura escolar en la sociedad posmoderna*, En: Revista Cuadernos de Pedagogía No. 225, Barcelona.

utopías, del humanismo, del progreso, de la idea unilineal de la historia) constituyen rasgos característicos de la posmodernidad. Pero éste concepto es polisémico, pues denota tanto una *condición*<sup>13</sup> como una ideología, un momento histórico y una red de nuevas relaciones sociales, políticas y culturales.

Las culturas juveniles son, en su mayoría, manifestaciones de la posmodernidad.

Sin embargo, no se podría calificar al conjunto de los jóvenes como posmodernos sin incurrir en exageraciones o, peor aún, en generalizaciones arbitrarias y vacías de contenido. Lo que caracteriza a éstas culturas es su indeterminación, su variabilidad, su configuración como nubes y atmósferas y no unos rasgos generales definidos a priori a partir de estereotipos. Los estudios que se han hecho de grupos juveniles específicos son una muestra de ello. En una investigación realizada en el suroriente de Bogotá, por ejemplo, Carlos Mario Perea identificó cuatro formas de construcción de identidad en los jóvenes<sup>14</sup>:

“Los parceros, aquellos que recogen la imagen convencional de la banda juvenil por su ligazón con las prácticas conflictivas de la violencia, el robo y el consumo de droga. Luego vienen los músicos, grupos de raperos y rockeros para quienes su actividad cultural plástica se erige en alternativa vital. Después están los comunitarios, jóvenes vinculados a toda suerte de expresiones grupales encaminadas a afectar diversas dimensiones de la vida colectiva local. Para terminar aparecen los “sanos”, esos muchachos no alineados en ningún grupo asumido como agente capaz de conferir una identidad a sus miembros”.

Para la misma ciudad de Bogotá, otro estudio identificó de otra manera las diferencias entre los grupos juveniles. Para Germán Muñoz<sup>15</sup>, el mapa de la ciudad se puede dividir en tres zonas: La

<sup>13</sup> Lyotard, J. F. *La condición posmoderna*, Madrid, Cátedra, 1984.

<sup>14</sup> Perea, Carlos Mario, op. cit.

<sup>15</sup> Muñoz, Germán, op. cit.

zona de la *normalidad*, compuesta por las culturas juveniles que se autodefinen por su pertenencia a un sistema valoral coherente y sin fisuras (neerds, skinheads), la zona de la *marginalidad*, definida por su exclusión, en la que se encuentran los más duros y estigmatizados (ñeros, raperos, hard-core, dueños de la calle), y la zona de la *membrana*, en medio de las dos anteriores, tierra de nadie, es la zona tibia y confortable de aquellos que no apuestan por nada, pero tampoco se quieren excluir de los sistemas (gomelos, plásticos, soft, prepis, play, light).

Comprender los cambios culturales y la forma como éstos se manifiestan en las culturas juveniles, implica asumir el pensamiento complejo como estrategia fundamental para el análisis. Implica además, asumir la cultura y la comunicación como nuevos paradigmas y no sólo como categorías analíticas. Los signos representativos de estos nuevos paradigmas están vinculados al caos, el desorden, la complejidad y a las nuevas expresiones de la ética, la estética y la política y sus íntimas relaciones. Todo ello cubierto por el manto de la incertidumbre. Quizás estas son las razones que llevan a Pearce<sup>16</sup> a formular sus tres metáforas para la comprensión de los fenómenos de la comunicación en la actualidad: el terremoto, que alude a que el piso se nos movió y sentimos que no sabemos en dónde estamos parados, el movimiento serpentino, que evoca la sensualidad del desplazamiento de la serpiente y la forma como la comunicación fascina y aterra, y el juego, que nos coloca a todos como parte de él, pues nunca somos sólo espectadores del juego de la comunicación, sino que jugamos dentro de ella.

<sup>16</sup> Pearce, W. Barnett., Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: El pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad.



## ME GUSTA IR AL COLEGIO, PERO NO ENTRAR A CLASES

### INNOVACIONES EDUCATIVAS Y CULTURAS JUVENILES

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

Las innovaciones educativas, aún las que poseen una más clara disposición hacia la ruptura y por tanto hacia la construcción de formas radicalmente nuevas de educación (o cuyos gestores tienen una intencionalidad alternativa), no pueden dejar de contener algunos elementos de la tradición que quieren superar. En una suerte de sincretismo pedagógico, muchas experiencias de innovación educativa integran elementos provenientes de variadas fuentes teóricas y de escuelas de pensamiento aún opuestas<sup>17</sup>, pero también integran en sus prácticas concretas elementos tradicionales e innovadores.

<sup>17</sup> Un ejemplo ya clásico en Colombia, que recibió toda clase de críticas en su momento, es el de la Renovación Curricular de la década del ochenta que, mediante artificios de la argumentación, mezcló los métodos activos de la Escuela Nueva con el diseño instruccional y la tecnología educativa.

Lo que comúnmente llamamos *escuela tradicional* es realmente la escuela moderna. Dicho de otra manera, la tradición que las innovaciones educativas pretenden superar es la tradición moderna de una escuela cuya masificación significó en latinoamérica un logro y un indicador de la modernidad. De hecho, en América Latina la modernidad “tiene menos que ver con las doctrinas ilustradas y las estéticas letradas que con la masificación de la escuela y la expansión de las industrias culturales, especialmente los medios de comunicación. La modernidad resulta entonces ligada estructuralmente al proceso mediante el cual las fuentes de la producción de la cultura han dejado de serlo, la comunidad, el Estado o la iglesia; para pasar a serlo las industrias y los aparatos especializados”<sup>18</sup>

La escuela es hija de la modernidad y a ella le sirve. Por eso, los profundos cuestionamientos que se le hacen a la escuela provienen desde la necesidad de fortalecerla como parte del empuje que requiere el proyecto moderno, o como parte de los procesos de modernización<sup>19</sup> (uno de los aspectos de la modernidad) en el campo socioeconómico, pero también la crítica puede provenir desde quienes no reclaman a la modernidad como única salida, incluyendo a quienes piensan en “estrategias para entrar y salir de la modernidad”. Las innovaciones educativas pueden plantearse como una forma de completar el proyecto inacabado de la modernidad o pueden esgrimirse como una estrategia de impugnación del proyecto moderno. He ahí una importante diferencia en la intencionalidad de la acción de cambio innovador en relación con el horizonte de sentido en el que éste se ubica.

<sup>18</sup> *Ibíd.*, pag. 132-133.

<sup>19</sup> Para Rodrigo Parra Sandoval (*El tiempo mestizo: Escuela y modernidad en Colombia*. Obra citada, p. 229-230), la modernización del país ha consistido en la urbanización de su economía y de su estructura demográfica, la industrialización y el nacimiento del proletariado industrial y las extensas zonas marginales de las ciudades, el nacimiento de clases medias urbanas y la expansión de la escolaridad, la presencia de la ciencia y la tecnología, la planificación como forma de domesticar el futuro, el advenimiento de una forma de vida urbana, la internacionalización de la economía y de las maneras de ver la vida, la difusión de los medios masivos de comunicación y la popularización de los sistemas electrónicos de computación.

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

“La escuela es moderna, los alumnos son posmodernos”<sup>20</sup>. Esta afirmación, aunque debe ser relativizada de acuerdo con las reflexiones anteriores, en general es válida para mostrar la tensión generada por las perspectivas diferentes que tienen los agentes educativos escolares por una parte y los estudiantes por otra.

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

Los sistemas y las relaciones sociales andan por otros derroteros. A la diferencia y al relativismo se le opone la rigidez y la unidad de los planes de estudio, a la velocidad de los cambios tecnológicos la perennidad de la ciencia clásica, y al absurdo y desinterés de las humanidades el deseo de encontrar un substrato espiritual”<sup>21</sup>

Algunas innovaciones educativas suelen desconocer también el ritmo y la especificidad de los cambios culturales contemporáneos, y ofrecen alternativas a la educación tradicional que no alcanzan a transformar la escuela en la dirección que exige el complejo cultural en la actualidad. Y si la escuela no es actual, mucho menos está mirando hacia el futuro (o lo hace, pero sólo como negación del

<sup>20</sup> Finkelkraut., *La derrota del pensamiento*, Anagrama, Barcelona, 1987, Citado por Colom, Antoni, Mélich; Joan-Carles, *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*, Obra citada, pag.59.

<sup>21</sup> *Ibíd.*

presente), razón por la cual termina solazándose con el pasado, pero sin poder tampoco recobrarlo eficazmente como símbolo de identidad para las jóvenes generaciones.

La escuela en Colombia no ha logrado completar uno de los objetivos del proceso de modernización consistente en la universalización de la escolaridad básica, y por tanto una parte de la población en edad escolar se encuentra al margen de ella, viviendo su socialización en otros espacios y probablemente a otros ritmos (lentos o rápidos).

Para esta población, y para los pequeños, que por su edad aún no acceden a la escuela, continúa siendo un propósito del sistema educativo vincularlos al manejo de los códigos básicos de la modernidad (lenguaje lecto-escrito, cálculo elemental, información científica y valores ciudadanos).

Pero para quienes ya accedieron a los códigos de la modernidad, la cultura escolar se les antoja estática, anquilosada, sin mayores atractivos y hasta vacía de contenido significativo.

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

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

No obstante, la anterior afirmación (como en general todo intento de generalización relacionado con el ser juvenil) debe ser relativizada, pues entre los jóvenes se dan valoraciones positivas y negativas de la actividad escolar. En una muestra de la relación ambigua y contradictoria que sostienen los estudiantes con el sistema educativo, Muñoz<sup>22</sup> encuentra que con respecto al *estudio* las posiciones de ellos van desde una valoración muy positiva, hasta la burla o crítica mordaz a la actividad escolar.

La escuela tradicional es también un espacio juvenil, pese a su fuerte normatización y a lo absurdo de la mayoría de sus rituales, si se los mira desde la descomplicación y el desenfado de los comportamientos juveniles. Y ello es así porque los jóvenes resignifican la vida escolar, recontextualizan las ofertas culturales de sus maestros, o aplican la resistencia activa o pasiva al aprendizaje de saberes considerados inútiles y a las prácticas autoritarias o intransigentes. En este sentido los jóvenes establecen unas condiciones, muchas veces

<sup>22</sup> Muñoz, Germán, *El sujeto de la educación*, En Revista Nómadas No. 5, Santa Fe de Bogotá, Universidad Central, 1996, pp. 73-81.



subrepticias, de apropiación del espacio escolar, el cual termina siendo construido por ellos como espacio significativo aún a pesar de la escuela misma, que no suele admitir la polifonía en su interior.



En un mundo en el que las ofertas culturales se multiplican al infinito, es curioso observar cómo de todas las expresiones del universo cultural a las que tienen acceso los jóvenes de hoy, la escuela es la única obligatoria. Y es quizás la única de las ofertas culturales masivas que está asociada a rituales autoritarios, provenientes de prácticas sociales propias de instituciones premodernas como los cuarteles, conventos y monasterios -filas, uniformes, la obsesión por el silencio, la obediencia, los espacios prohibidos, el control sobre los cuerpos, el orden de los pupitres que conectan a cada alumno con la espalda del otro y no con su rostro, y a todos los predispone a una actitud de escucha-. Y aún así, la escuela es resemantizada por los jóvenes.

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

El fortalecimiento del sujeto supone un paso previo que es su reconocimiento. Tener en cuenta a los jóvenes para la redefinición de la escuela implica superar la concepción de menores de edad como si-

nónimo de desvalidos, así como la determinación apriorística y autoritaria de sus necesidades por parte de la sociedad adulta. Abandonar la noción de custodia como razón de ser de la permanencia de los jóvenes en la escuela, significa tener en cuenta la triple condición del adolescente o del joven en ella, es decir, su condición de joven, de ciudadano y de educando<sup>23</sup>, una rica totalidad compleja. Estas tres categorías remiten todas a una sola que las engloba y las sintetiza: el joven como sujeto de derechos. Como tal, posee unas expresiones culturales legítimas que pueden y deben tener un lugar en la escuela, tiene derechos consagrados en la ley, así como deberes que no son ni más ni menos que los que tienen los demás ciudadanos, y es portador de unos criterios que deben participar del proceso de negociación cultural a través del cual se co-construye la educación de la cual es protagonista.

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

<sup>23</sup> Tello, Neila; Garza, Carlos, *Jóvenes y educación*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional ¿Qué sabemos de los jóvenes? Estado del arte de la investigación sobre juventud. Santa. Fe de Bogotá, septiembre de 1996.

capacidad de regeneración, lo cual incrementa las razones de impugnación.

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

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

## ME GUSTA LA METODOLOGÍA DEL COLEGIO, PERO NO COMO SE APLICA

### LOS JÓVENES Y LA INNOVACIÓN EN EL IPAG

El Instituto de Pedagogía Autoactiva de grupos -IPAG- surgió como institución de innovación educativa en el año de 1968. Pero según su creador, Ricardo Rojas, la pedagogía autoactiva de grupos, el modelo pedagógico innovador, tiene una fecha de nacimiento muy precisa, el 26 de abril de 1961, día en que el profesor Rojas,

por aquél entonces un maestro rural que trabajaba en una vereda de San Joaquín, en el Municipio de La Mesa, Cundinamarca, decidió eliminar la tradicional disposición espacial del aula y ubicar las pesadas y alargadas mesas en que se alineaban seis niños de forma tal, que los alumnos pudieran mirarse entre sí e interactuar para el desarrollo de la clase. En ese momento también eliminó la clase magistral y las calificaciones y organizó a sus alumnos en grupos de trabajo, elementos que constituyen los ejes de su propuesta de innovación y que aún se conservan, aunque renovados y perfeccionados por el acumulado de experiencias de todos estos años.

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

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

La pedagogía autoactiva de grupos está basada en la autoconstrucción y la autodeterminación de la personalidad de los alumnos, to-

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

“El proceso de trabajo individual, de grupos pequeños y grandes con plena participación personalizante, en el cual se realiza la experiencia sensoriomotriz y el proceso de abstracción, generalización y estructuración conceptual y también en el cual el grupo se autoactiva, autoregula y autocontrola para la más plena realización de la personalidad social, es un aporte, acelerador de cambios”<sup>24</sup>

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

“La autoactividad como organización escolar debe ser tal que los alumnos en equipo, como una comunidad bien integrada funcionen con autonomía, desarrollen su trabajo de aprendizaje, resuelvan los problemas de administración escolar y los problemas de disciplina como si hubiera un maestro con ellos”<sup>25</sup>

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

<sup>24</sup> Rojas Rodríguez, Ricardo, *Educación democrática, La educación del futuro*, Santa Fe de Bogotá, Ediciones IPAG, 1976, p. 14.

<sup>25</sup> Rojas Rodríguez, Ricardo, *Doctrina Pedagógica*, Santa Fe de Bogotá, Editorial Minerva, s.f. pág. 90.





los forma en el compromiso y la responsabilidad. Dado que los grupos están compuestos por menos de treinta estudiantes, en un año lectivo muchos alumnos tienen la oportunidad de ejercer distintos cargos, posibilitando con ello la práctica diaria de la democracia y la vivencia de experiencias de autonomía, crítica y resolución de problemas.

Los programas curriculares han sido modificados considerablemente, incluso desde antes de la expedición de la Ley General de Educación cuando el sistema educativo imponía la obligatoriedad sobre unos programas oficiales.

Lo fundamental es el abandono consciente de la estructura programática del currículo tradicional-oficial y la búsqueda de nuevos horizontes en este terreno, siempre con una fundamentación teórica que transita por los campos epistemológico, psicológico, pedagógico y político. Pero quizás el elemento más representativo de la innovación educativa en el IPAG es la guía de autoestudio:

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

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

El objetivo principal de la GUIA es desarrollar todo el conjunto de aptitudes e intereses de la persona que estudia. Es disparar su potencial creativo”<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Rojas Rodríguez, Ricardo, *¡Por sí mismo! ¡La nueva manera de estudiar! Pensar para crear: Guías de procesos de construcción del conocimiento*, Santa Fe de Bogotá, Ediciones IPAG, 1994, p.17.

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

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

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

Una primera observación tiene que ver con el decir y el hacer en este Instituto. En el trabajo de campo realizado se constató una dis-

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

En el caso del IPAG, la producción intelectual por parte de la institución es realizada casi exclusivamente por el innovador, Ricardo Rojas, de manera que los educadores que allí laboran son por regla general ejecutores o adoptantes de la innovación. Este es el mayor obstáculo que debe enfrentar el proceso innovador. En una investigación anterior<sup>27</sup>, para una muestra bastante representativa de las innovaciones educativas existentes en Colombia en 1993, el obstáculo de más difícil superación resultó ser la situación de los educadores, desde el punto de vista de su escasa preparación para la adopción de cambios innovadores, sus debilidades en el campo profesional, su falta de compromiso con la elevación de la calidad conjugada con su precaria condición laboral y especialmente sus renuencias activas o pasivas a la innovación educativa. El IPAG registró también éste como su mayor obstáculo, y en la actualidad este aspecto se mantiene con fuertes evidencias.

Una estudiante de último grado expresó así su agrado por el colegio:

<sup>27</sup> Aguilar Soto, Juan Francisco, *Las innovaciones educativas en Colombia: Obstáculos en su desarrollo*, En: *Innovaciones educativas: abriendo caminos*, Santa Fe de Bogotá, Ministerio de Educación Nacional-Universidad Javeriana-cepecs-Colciencias, 1994.

“(Lo que más me gusta) son los compañeros y la metodología del colegio, aunque no se sepa aplicar bien”<sup>28</sup>

Y otras voces coincidieron:

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

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

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

“¿Lo que más me gusta del colegio? – Las ideas del Rector.  
¿Lo que menos me gusta? – La hipocresía de los profesores”

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

Esta percepción de los jóvenes, es decir, la facilidad con que identifican y apoyan una innovación educativa, contrasta con el imaginario que muchos educadores construyen de las innovaciones educativas como “lo mismo que lo tradicional, sólo que algo diferen-

<sup>28</sup> Las referencias de estudiantes y profesores del IPAG son extraídas de la transcripción de entrevistas realizadas durante el trabajo de campo adelantado a mediados de 1997.

te”, en una demostración de que ciertas renuencias al cambio innovador se manifiestan, no mediante el rechazo sino a través de la incorporación del cambio a los antiguos esquemas, lo que les garantiza a los adoptantes cierta seguridad al asociar lo nuevo con lo viejo y de esta manera conjurar el miedo a la incertidumbre. Los jóvenes, al contrario, valoran lo novedoso en cuanto tal, y más si prueba su utilidad como superación de los viejos esquemas.

La intencionalidad del cambio innovador en el IPAG se encuentra vinculada a la necesidad de transformar la práctica pedagógica del educador, reubicando su papel, de agente transmisor de los contenidos curriculares a orientador del proceso de construcción del conocimiento que realizan los estudiantes. Por otra parte, también se persigue una finalidad en la construcción autónoma del sujeto (alumno), al asignarle gran parte de la responsabilidad por su propia formación y estimular la personalización de su aprendizaje teniendo en cuenta al grupo como facilitador del mismo. Sin embargo, si bien dicha intencionalidad comprende al joven como sujeto cognoscente y como sujeto que define su personalidad, entre otros espacios, del proceso pedagógico, no logra tomar suficiente distancia respecto de la cultura escolar tradicional, o por lo menos no lo hace desde el punto de vista de algunos de los jóvenes que allí acuden y de los propios maestros. Pese a que la institución posee un planteamiento sobre la cultura que va más allá de lo estrictamente curricular<sup>29</sup>, las culturas juveniles son vistas con recelo, cuando no con desprecio, por los adultos al interior de la institución.

Algunas observaciones acerca de las culturas juveniles hechas por maestros del IPAG son ilustrativas de las grandes distancias que aún separan a la escuela (aunque ésta haya sido renovada) de las nuevas sensibilidades juveniles. El testimonio de una maestra es

<sup>29</sup> Rojas Rodríguez, Ricardo. *El Fenómeno Cultural*. Tomado de Invitación a pensar, Santa Fe de Bogotá, volumen III, Ediciones IPAG, 1996.



evidencia clara de cómo la concepción innovadora del trabajo alrededor de la cultura en el colegio, no obstante no logra que los docentes abandonen ciertos prejuicios frente a las culturas juveniles:

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

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

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

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

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

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

Pero un maestro hizo una caracterización más completa:

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

Ricardo Rojas<sup>30</sup> ha elaborado una concepción del proceso de construcción de cultura, el cual está ligado a la constitución de una ética civil. Dicho proceso contempla:

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

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

“La primera forma de creación de cultura, está sujeta a las múltiples formas de determinación que la naturaleza y la sociedad ejercen sobre el individuo, quien pugna por autodeterminarse en la libertad y así ser el continuador consciente de su propia humanización en el contexto del compromiso social”<sup>31</sup>

<sup>30</sup> *Ibíd.*, pág.24

<sup>31</sup> *Ibíd.*

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



Una maestra expone así su concepto de cultura:

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

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

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

En general se puede afirmar que las culturas juveniles como tales no son tenidas en cuenta para la definición de los contenidos curriculares, aunque los jóvenes encuentran en el IPAG un espacio para la expresión de su sentir y su pensar. Sobre esta aparente paradoja se encuentra mayor coincidencia, casi unanimidad, entre los maestros acerca de que allí no se tienen en cuenta a las culturas juveniles en cuanto tales, que entre los jóvenes acerca de encontrar en

el colegio un lugar privilegiado para sus expresiones juveniles. Sobre éste punto las opiniones de los estudiantes se encuentran divididas, pues mientras unos consideran que el colegio, comparado con otros espacios de socialización, es lo más importante para ellos dado que allí tienen sus mejores amigos y realizan sus mejores experiencias (no necesariamente *académicas*), para otros la institución escolar es un espacio demasiado normatizado, con muchas restricciones a su pensamiento y a su acción y por tanto valoran más otros espacios, como el grupo de amigos del barrio o incluso la familia. Sin embargo, la gran mayoría aprecian al IPAG como una de las pocas instituciones educativas donde sus opiniones son estimuladas y tenidas en cuenta.

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

Una joven estudiante describió así las diferencias generacionales:

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

Y otro enfatizó las diferencias en la educación recibida:

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

Los maestros perciben de otra manera las diferencias:

“... los muchachos de ésta generación son apolíticos”

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

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

Sólo un maestro tuvo una voz disonante:

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

Lo generacional es un factor de distanciamiento entre alumnos y maestros, pero todos creen que las diferencias no son irreconciliables, pues defienden la interlocución como vía de acercamiento, aunque a decir verdad los jóvenes fueron quienes se mostraron más convencidos de la posibilidad de encuentro a través del diálogo.

En síntesis, la innovación educativa que se lleva a cabo en el IPAG se desenvuelve en un marco institucional juzgado por algunos jóvenes como todavía muy normativo (la obligación de lucir un uni-



forme, la prohibición de fumar, serían demostración de ello). La innovación no logra trascender la canonicidad de la organización escolar.

Los jóvenes se muestran partidarios de la metodología innovadora, y exigen coherencia. Sienten que el colegio les brinda la posibilidad de ser, que sus opiniones cuentan (con algunas excepciones).

Sin embargo, todos los profesores coincidieron en señalar que los espacios institucionales de expresión de los estudiantes no son aprovechados por ellos, que no los utilizan.

Pero sin duda, la vida escolar es altamente significativa para los jóvenes, pues pese a todo, valoran la libertad que poseen para expresar sus sensibilidades.

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

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

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

“El colegio ideal para mí sería un colegio en donde todo sea implantado por los jóvenes, por el estudiante, absolutamente todo. Que el coordinador pu-

diera ser un estudiante, ¿por qué no?, es una responsabilidad que se le puede dar a alguien, el hecho de que tenga 17 o 18 años, que sea menor de edad, no significa que no pueda ejercer el cambio. Considero que sería muy "full" un colegio de sólo adolescentes, no que éstos dieran la clase, porque es muy difícil adquirir esos conocimientos, pero sí que las directivas fueran adolescentes, establecer ellos mismos su propio reglamento."

## ME GUSTA LA INNOVACIÓN, PERO NO TANTO DESORDEN

### LOS JÓVENES Y LA INNOVACIÓN EN LA EPE

La Escuela Pedagógica Experimental nace en 1977 por iniciativa de algunos profesores universitarios, interesados en diseñar alternativas frente a la educación tradicional.

En su origen, sus impulsores acogieron gran parte de los postulados de la epistemología genética de Jean Piaget, intentando desarrollar una pedagogía centrada en los procesos de desarrollo cognoscitivo de los alumnos y experimentando nuevos métodos y estrategias de enseñanza, conjugados con un ambiente educativo que propiciara el desarrollo integral de los alumnos.

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



La innovación pretende ser total, debido a que cualquier elemento modificado desencadena cambios en otros elementos de la estructura escolar. Es una experiencia abierta a la innovación que admite cambios en forma permanente, en los diferentes componentes del proceso educativo y de la estructura organizativa. El proyecto de la EPE se fue construyendo a partir de modificar aspectos estructurales del proceso pedagógico: no existen programas curriculares, las relaciones entre los distintos personas no se rigen por un reglamento, y en su lugar se trabaja sobre la base de la convicción y de la seducción. Tampoco se siguen textos escolares, y ese elemento es fundamental en la escuela, y nunca han existido las notas (calificaciones numéricas). Hay, por tanto, unos elementos claves, que se constituyen en reguladores de la población que accede a la Escuela, pues se mantienen en la experiencia quienes aceptan estas características.

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

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

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

En la historia de esta experiencia de innovación educativa se suceden las reflexiones más actuales sobre la pedagogía, incorporadas en discusiones de orden epistemológico y psicológico. Las escuelas inglesa, italiana y española de pedagogía tuvieron en algún momento su lugar entre los innovadores de la EPE. Luego fueron Vigotzky y Bruner, y últimamente los aportes de pensadores como Goodman, Maturana o Glasersfeld, y el planteamiento de Howard Gardner con respecto a la comprensión como objetivo fundamental de la educación. Siendo la Escuela una de las experiencias en pedagogía constructivista más consolidadas en el país, su enfoque prefieren caracterizarlo más precisamente en el terreno de la comprensión, con un énfasis sobre la cultura y no sobre la llamada *pedagogía conceptual*. Este enfoque determina que privilegien en lo cognitivo el modelo explicativo de los alumnos, y no los conceptos en sí mismos, dado que éstos son inseparables de las teorías en las cuales se inscriben.

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

En la Escuela el carácter no prescriptivo de la práctica se convierte en principio rector, en la medida en que:

“Se trata de concebir una institución en la cual no todo esté resuelto, en la cual puede pensarse en alternativas diferentes de organización pero en donde se enfatice en el trabajo colectivo. No se trata de pensar entonces en cómo se diseñan situaciones que inspiren confianza y seguridad, se trata por el contrario de organizar situaciones problemáticas que deberán enfrentarse colectivamente para su solución, buscando entonces una actitud de confianza en sí mismo y en el colectivo. Y este planteamiento irrigará el quehacer total de la escuela creando un ambiente educativo que a la par que se proyecte hacia el conocimiento, procure una formación de valores en donde la autonomía y la responsabilidad orienten la cotidianidad”<sup>32</sup>

Los cambios curriculares se expresan en la EPE en la introducción de nuevos contenidos en forma permanente, y en la diversidad de alternativas metodológicas y didácticas. Respecto de los contenidos, los niños y los jóvenes tienen la posibilidad de escoger en un menú bastante amplio: talleres, educación artística intensiva (con especializaciones en música, plásticas, danza, teatro), vocacionales (carpintería, primeros auxilios, telares, electricidad, electrónica, diseño gráfico, fotografía, artesanía, derechos humanos, ética, política), proyectos interdisciplinarios (contaminación ambiental, servo-

<sup>32</sup> Segura, Dino, *Participación, compromiso y pertinencia*, Santa Fe de Bogotá, Ponencia presentada al Primer Congreso Pedagógico Nacional, 1987.



mecanismos, conservación de especies nativas, brujos, demonios y hechiceros, cosmobiología, antropología), además de las áreas curriculares clásicas. Y con relación a la metodología, además de la metodología de las ATAS (Actividades Totalidad Abiertas), que se aplica en algunas asignaturas para el desarrollo de contenidos que deben propiciar aprendizajes significativos para los alumnos, los maestros tienen total autonomía para aplicar diferentes opciones metodológicas y para la búsqueda de alternativas didácticas y la experimentación de materiales educativos.

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

Sobre el papel y el peso específico de las disciplinas (áreas del currículo), se está operando en la actualidad un interesante fenómeno, que consiste en que desde hace un tiempo éstas deben competir con los proyectos interdisciplinarios en las preferencias de los jóvenes. Dado que se ofrecen las áreas (matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, español y literatura, filosofía, inglés, ordenadores lógicos) con intensidades horarias semanales y enfoques pedagógicos distintos a los de cualquier currículo tradicional, pero también se ofrecen los proyectos y las vocacionales, éstas últimas opciones resultan más atractivas para los estudiantes y por tanto, el nivel de motivación es más alto hacia ellas. La razón fundamental de éstas preferencias puede encontrarse en el hecho de que la inscripción en los proyectos y en las vocacionales es voluntaria, pues se hace a partir de los intereses de los alumnos, mientras que en las áreas es obligatoria. El carácter opcional de los proyectos hace que los chicos desarrollen formas de identidad hacia las temáticas que

allí se desarrollan y que se generen procesos de apropiación mucho más significativos que los que se logran usualmente en las áreas disciplinares. Sin embargo, pese a que el interés y la motivación hacia los proyectos son altos, por lo general no son duraderos, es decir, al parecer la motivación de los jóvenes es de *corta duración*, quizás como expresión del pensamiento multisituado y la diversidad de ofertas culturales que conllevan la dispersión de los intereses, y también como manifestación de que los jóvenes viven a un ritmo y una velocidad diferentes a los de la escuela o a los de otros procesos académicos o sociales. El planteamiento de una maestra es ilustrativo a este respecto:

“Los chicos son inmediatistas. Se encarretan al inicio por una actividad, pero pronto se desmotivan. Son inmediatistas en sus intereses, y eso es desconcertante. La escuela ofrece muchas opciones, algunos optan por ausencia de actividades, pero lo que pasa es que no se comprometen con nada (y son muchos los que no se comprometen), aunque hay otros que sí lo hacen. Hay un chico que es músico: le va muy mal en todas las materias, pero él ya tiene opción de vida, es excelente músico, muy dedicado. Como él hay muchos casos: están acá porque la escuela les ofrece muchas cosas en lo afectivo, lo social, pero no en lo académico. Eso pasa en todas las escuelas. Sólo que aquí estamos intentando construir otras cosas”

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

Esta situación nos debe conducir a una necesaria reflexión sobre las disciplinas científicas, como eje en la estructuración del plan de estudios de las instituciones escolares. En otras instituciones de innovación educativa en Colombia que han eliminado las disciplinas y las han sustituido por la pedagogía por proyectos, se ha podido

constatar que la disposición de los alumnos hacia el logro de nuevos aprendizajes es mayor, que la que se puede obtener con el trabajo disciplinar, y ello se debe a que los proyectos suponen una mayor participación de los alumnos en la definición de los contenidos y sus secuencias, así como en la toma de decisiones sobre las actividades a realizar. Un mayor componente práctico que suele estar asociado a los proyectos puede ser también un factor de motivación, así como, en general, un mayor nivel de significatividad de los saberes que se ponen en circulación.

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

En síntesis, la innovación educativa llevada a cabo en la Escuela Pedagógica Experimental presenta bastantes rasgos de ruptura de los moldes tradicionales y bien podría caracterizarse acudiendo al concepto de estructura disipativa, concepto sobre el cual me detendré más adelante. Muchos de sus procesos internos llegan a bordes ca-

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

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

Un punto que llama la atención de la organización académica de la Escuela es el de la autonomía de los maestros para decidir sobre los programas curriculares, las actividades a realizar y las formas de

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

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

Ahora bien, si desde el punto de vista estrictamente académico la pregunta por la coherencia, aunque válida, no tendría necesariamente que conducir a excesivas preocupaciones, la misma pregunta aplicada al campo de la construcción colectiva de las normas de convivencia escolar sí reviste mayor seriedad. Por ejemplo, una situación de agresividad generalizada entre los alumnos, situación que es atendida pedagógicamente por cada Director de grupo, pe-





ro que a la postre se convierte en un problema cuya solución se aplaza indefinidamente hasta cobrar dimensiones de situación sostenida, demandaría acciones más colectivas que comprometerían esfuerzos coherentes y sistemáticos de una colectividad con características propias, cuya identidad superase la sumatoria de las individualidades. El planteamiento acerca de *no todo debe estar definido de antemano*,

no significa, por supuesto, que *nada debe definirse en absoluto*, pues ello dificultaría la construcción de unas pautas de convivencia en las que, pese a los conflictos naturales en los grupos humanos, se oponga a la agresión, la solidaridad y el respeto mutuo.

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

Las muchachas dicen:

“Lo que más me gusta es la libertad, tu te puedes desarrollar como persona, puedes cultivarte como persona, como ser humano y como gente que puede crear y no simplemente una cuestión de que te moldean. Uno aquí tiene el espacio para ser uno y para tener su libertad”.

“Aquí en la EPE podemos ser lo que somos. Aquí hay pocas cosas prohibidas y sin embargo la gente lo hace.”

Y otra, recién llegada a la institución:

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

Para una maestra,

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

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

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

“En la EPE de alguna manera se tienen en cuenta en el currículo las culturas juveniles, pero no en todas las áreas. Por ejemplo, en el proyecto de Derechos Humanos, sí.

En otras áreas también es posible: artes, literatura, pero no creo que en física, química, matemáticas. El hecho de que aquí se les dé oportunidad de construir su propio plan de estudios significa que si los tenemos en cuenta”

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

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

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

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

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

En un proyecto de Derechos Humanos sus integrantes hicieron un balance de estos grupos e identificaron cerca de cincuenta formas distintas de agrupación al interior de la escuela! Existen grupos de skaters (habilidosos practicantes del monopatín), Skinheads, jucos, raperos, drogos, en una larga lista en la que una persona puede participar de varias categorías a la vez. Desde luego, también el conocimiento escolar es un pretexto de agrupación, y existen grupos al-

rededor de proyectos científicos, pero que son menos visibles dentro de la escuela debido a que lo artístico se muestra de forma más contundente, quizás *porque toca otras fibras más sensibles de los jóvenes*, según la interpretación de un profesor.

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

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

Y otro puntualiza:

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

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

“Acá es así: la mitad es hip-hop, rap, rock, tabla, patines, y la otra mitad es Silvio Rodríguez, Pablo Milanés, Facundo Cabral.

Esos son los grupos más grandes. También hay gente que le gusta el jazz, el blues, el soul. También hay *nerd*, pero yo noto acá más respeto por ellos que en otros colegios. No los joden tanto, no los balsean”.

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

“Yo a la EPE le quitaría un poquito de vagancia, como hoy que no hemos tenido clase.”

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

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

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

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

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

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

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

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

## CREENCIAS DE CREENCIAS

### LOS PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE INNOVACIONES EDUCATIVAS

Desde la discusión acerca del concepto-problema de innovación educativa se percibe que el tema se desenvuelve en un terreno pantanoso y que existe cierta dispersión entre los enfoques, como si en ocasiones hiciese falta una brújula que por lo menos, les permita a los investigadores levantar la cabeza para encontrar el horizonte a la vista.

Sin embargo, el ideal no puede consistir, desde mi punto de vista, en crear un programa de investigación cerrado que actúe como camisa de fuerza que impida la movilidad y lo aisle de la influencia de múltiples perspectivas y diversidad de aproximaciones teóricas y metodológicas. Al contrario, de lo que se trataría es de diseñar un programa de investigación abierto, cuya característica principal sea, precisamente, la apertura hacia una diversidad de enfoques, pero dentro de un proceso no lineal de desarrollo que permita juzgar sobre la calidad, pertinencia, impacto, etc. de investigaciones que hacen parte del mismo campo. Una condición para ello es, desde luego, la conformación de una comunidad de investigadores e innovadores que participen de un lenguaje común (no homogéneo), es decir, que compartan no sólo el interés por el tema dado que realizan actividades profesionales dentro de un mismo campo del saber, sino también la necesidad de crear y desarrollar espacios de interlocución más o menos especializados, que los constituya en miembros de una comunidad deliberante.

Hasta el presente, los estudios conocidos en el país sobre el tema de innovaciones educativas en su mayoría hacen una aproximación

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

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

Otros estudios describen a grandes rasgos las experiencias innovadoras, pero especificando una variable en particular, como por ejemplo los materiales educativos (Mendoza y Muñoz<sup>33</sup>, Restrepo, Vargas y otros<sup>34</sup>). Pero en general, en Colombia son escasas las aproximaciones hermenéuticas al estudio de las innovaciones educativas. Algunos ejemplos de análisis más interpretativos pueden ser los de la monografía del proceso innovador de la Escuela Nueva Delhi (Restrepo Yusti, Cardona, Sinisterra y Jaramillo<sup>35</sup>), la sistematización de las innovaciones en evaluación en secundaria en Santa Fé de Bogotá (Aguilar, Martínez y Mendoza<sup>36</sup>), o el Proyecto Génesis.<sup>37</sup>

<sup>33</sup> Mendoza de Páez, Irma, Muñoz, *Innovaciones en materiales educativos*, SECAB, 1992.

<sup>34</sup> Restrepo, Vargas de Avella y otros, *Materiales educativos e innovaciones*, Santa Fe de Bogotá, SECAB, 1994.

<sup>35</sup> Restrepo, M., Cardona de Jiménez, L.; Sinisterra, E.; Jaramillo, A., *Desde la otra orilla. Itinerario de una innovación*, Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, Santa Fe de Bogotá, 1994.

<sup>36</sup> Aguilar, J. E., Martínez, T.; Mendoza de Páez, I., *Innovaciones en evaluación en secundaria*. Ministerio de Educación Nacional - Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, documento fotocopiado, 1994.

<sup>37</sup> Parra Sandoval, Rodrigo y otros. *Proyecto Génesis. Innovación escolar y cambio social*, Santa Fe de Bogotá, Fundación FES, COLCIENCIAS, 1997, dos tomos.

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

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



los actores hacen. Las creencias de los actores acerca de sus acciones y las creencias de los interlocutores acerca de las acciones de los actores y sus creencias, puestas en un juego de intercambios simbólicos, terminan por construir la realidad de la innovación en curso como una realidad significativa y compleja.

Enfoques como el anterior, corresponden a lo que podríamos llamar un paradigma interpretativo para el estudio de las innovaciones educativas. El concepto de paradigma podría entenderse, de acuerdo con la exposición anterior, como un sistema de creencias, como un conjunto de supuestos básicos que nos permiten guiar nuestras actividades<sup>38</sup>, en este caso relacionadas con la producción de conocimiento sobre las innovaciones educativas.

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

“...el paradigma de simplicidad es un paradigma que pone orden en el universo, y persigue al desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo Uno puede, al mismo tiempo, ser múltiple. El principio de simplicidad o bien

<sup>38</sup> Guba & Lincoln, op. cit.

separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción).<sup>39</sup>

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

## ESTO ES UN CAOS

### CAOS, COMPLEJIDADES E INNOVACIONES EDUCATIVAS

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

Una clave para el estudio de las innovaciones educativas es la teoría del caos. El aparente desorden introducido por el cambio innovador en la estructura de una determinada práctica pedagógica, con sus respectivas consecuencias en el entorno, podría analizarse de mejor manera si se comprende la complejidad y la riqueza de la re-

<sup>39</sup> Morin, Edgar, op, cit. p.89.

lación entre el desorden y el orden que le da origen. El orden y el desorden no constituyen opuestos irreconciliables de un dualismo, como se puede deducir del paradigma reduccionista que sólo concibe disyunciones, sino que configuran los elementos de una unidad que se integra y se desintegra permanentemente. En este sentido, las tipologías de las innovaciones educativas fundadas en el dilema actualización-transformación, dilema que establece diferencias significativas entre las experiencias de cambio según que enfatizan en uno de estos dos *polos*, es una tipología que posee limitaciones si se la inscribe en el paradigma reduccionista, pero que gana enorme trascendencia como recurso interpretativo si se complementa con los aportes de la teoría del caos y del pensamiento complejo. Con estas teorías, en lugar de enunciar una polaridad, modernización y transformación pueden ser comprendidas como correlatos, como partes de una totalidad compleja que le confiere su dinámica propia al proceso de innovar en educación. Desde este punto de vista, el estudio de las innovaciones consiste en el intento por comprender el proceso innovador como complejidad, para lo cual resulta útil el análisis de las intencionalidades de *mejoramiento por actualización* o de *ruptura por transformación*, o de otro tipo de intencionalidades, pues el abanico de posibilidades no se agota en estas opciones. Pero dicho análisis no debe consistir sólo en identificar y contraponer las intencionalidades, sino que es necesario aplicar y extender la dialéctica para comprender el orden y el desorden como *enemigos que cooperan*<sup>40</sup> para organizar los cambios y permitir su conocimiento.

Tradicionalmente orden y desorden fueron vistos como opuestos. El orden era visto como lo que podía ser descrito, cuantificado, clasificado, incorporado a los esquemas lógicos y racionales y explicado con alto grado de confiabilidad. Al contrario, el desorden se asociaba al caos, es decir, a aquello que no podía ser descrito y ni

<sup>40</sup> Morin, Edgar, op, cit. p. 92.

siquiera expresado con claridad, aquello que se escapa al control, lo impredecible; lo que se suele dar a entender con la expresión *¡qué desorden, esto es un caos!*. Pero en los últimos veinte años se ha operado una transformación fundamental en la forma de entender estos conceptos. Particularmente en los campos de la ciencia y de la cultura,

“El caos, el desorden y la crisis han sido conceptualizados como información compleja, más que como ausencia de orden”<sup>41</sup>

Desorden y caos, no son ya más unas palabras que deban poseer connotaciones negativas o peyorativas.

Son palabras que revelan fecundidad y que están mejor asociadas con la creatividad y por tanto con la innovación.

Comprender la innovación educativa como un sistema complejo implica apropiarse para este campo los aportes de la teoría de caos y la forma de operar del paradigma de la complejidad. En Colombia tenemos dos importantes ejemplos de esfuerzos en esta dirección, que ofrecen una enorme contribución a este tema. Se trata de la investigación de Orlando Pulido sobre las culturas juveniles<sup>42</sup>, y la fecunda obra del investigador colombiano José Vicente Rubio<sup>43</sup> que proporciona muchas pistas, tanto para la provocación como para la interpretación del cambio innovador en educación.

<sup>41</sup> Fried Schnitman, Dora, *Ciencia, cultura y subjetividad*, introducción del libro *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*, Paidós, Barcelona, 1994, p. 20.

<sup>42</sup> Pulido, Orlando, *Las culturas juveniles: Un campo de análisis cultural. Elementos teóricos para su estudio*, Santa Fe de Bogotá, En *Revista Universitas Humanística* No. 42, Pontificia Universidad Javeriana, 1995, pp. 27-34.

<sup>43</sup> Ver: - Rubio, José Vicente, *Creática, Una nueva concepción de creatividad a partir del caos y el desordenamiento para generar procesos autónomos de desarrollo humano*, Santa Fe de Bogotá, Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE-UPN, 1995.

- Rubio, José Vicente, *Creatividad. Una nueva concepción para una nueva época*, Santa Fe de Bogotá, Documento multicopiado, 1994.

- Rubio, José Vicente, *Pedagogía por proyectos: Una mirada creativa del currículo desde el caos*, Santa Fe de Bogotá, Documento multicopiado, 1994.

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

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

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

Un buen ejemplo de fluctuaciones en el contexto cercano de las innovaciones, lo constituye el hecho de que éstas en un principio se producían en contra de la legislación vigente, luego, las innovaciones pasaron a ser reguladas y estimuladas por la legislación educativa. Como resultado de cambios en la política educativa estatal y en respuesta a demandas más globales, dicha legislación cambió: Ahora es obligatoria la innovación, con lo cual, a la vez que se integra más decididamente la renovación y el cambio a la estructura



del sistema educativo, se marginaliza a las experiencias de innovación que quedan sin el amparo de las normas que las protegían de manera expresa (orden y caos). Pero además, abundan los ejemplos de innovaciones que, por hallarse próximas al equilibrio, provocan unas fluctuaciones que resultan cooptadas por el sistema educativo sin que se alcancen a producir nuevos estados. Estas se ubican como un ajuste de ciclo límite, dado que no rompen el equilibrio inestable del sistema educativo, no alteran sustancialmente su estructura, sino que se articulan a éste. Dentro de esta conceptualización recobran su significado los conceptos de *innovación educativa* y *alternativa pedagógica*, discutidos atrás, como conceptos que aluden a las diferencias en la capacidad de producir efectos oscilatorios que lleven al sistema a la turbulencia, a traspasar bordes catastróficos y a crear un nuevo estado.

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

A partir de una serie de experiencias docentes e investigativas, Rubio halló que mediante el desordenamiento de las formas tradicionales de conocer y el desordenamiento de la realidad de la vida cotidiana a través de la introducción de elementos novedosos o de la modificación de los existentes, se podían generar múltiples perspectivas de desarrollo humano<sup>44</sup>. Su obra constituye una sistematización de variadas experiencias de desordenamiento, conceptuali-

<sup>44</sup> Rubio, José Vicente, *Creática*, Santa Fe de Bogotá, Centro de Investigación Nuevos Paradigmas, s.f.

zadas a la luz de las complejidades, el caos y la creatividad, pero además es una *guía* (una verdadera guía anti-manual) para la generación de innovaciones educativas que puedan provocar transformaciones profundas en las estructuras pedagógicas tradicionales y formas más integrales de desarrollo de los jóvenes.

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

“al ser atravesados por fuertes flujos de información y al ser tocados por procesos de desordenamiento se convertirían poco a poco en pequeñas complejidades, (y) allí, en aquellos pequeños laboratorios, se irían concentrando los rasgos del *caos* y de la *complejidad*, abriéndose a perspectivas creadoras<sup>45</sup>”

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

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

<sup>45</sup> *Ibíd*, p.2.

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

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

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

## EL ORDEN CONTIENE LA CRISIS QUE LO SOCAVA

### EL PAPEL DE LA INNOVACIÓN EN EL SISTEMA ESCOLAR

Las innovaciones educativas se inscriben en el sistema educativo de una manera funcional, es decir, desempeñan un papel necesario pa-

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

*El orden contiene la crisis que lo socava*<sup>46</sup>. Aplicado este principio al campo del cambio educativo, podríamos decir que el sistema edu-

<sup>46</sup> Un orden convencional, ya sea religioso, moderno o posmoderno, contiene su inversión, negación, violación o destrucción posibles, Dupuy, Jean-Pierre, *En torno a la autodestrucción de las convenciones*, En: Watzlawick; Krieg (compiladores), *El ojo del observador*, Barcelona, Gedisa, 1994, p. 90.

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

Esta dialéctica entre lo tradicional y lo innovador en educación puede comprenderse mejor si se analiza el papel de la tradición en la generación o aceptación de lo novedoso. La innovación niega la tradición, pero de alguna manera la integra, así como la tradición incorpora la innovación.

Esta comunicación entre la tradición y la innovación se expresa como una tensión que puede llevar a puntos críticos. Como se sabe, el orden nunca pudo controlar el advenimiento del desorden, entre otras cosas porque el propio orden es un concepto que incluye la generación del caos. La crisis es, por tanto, inexorable. "El orden contiene la crisis que lo socava". De manera que muchas innovaciones educativas seguirán movilizándose por caminos no trazados, tomando rumbos no previstos, llegando a metas no fijadas.



Finalmente, sería interesante explorar la posibilidad de emplear el concepto de inconmensurabilidad para enriquecer el análisis del papel de las innovaciones educativas. En muchas instituciones de innovación los padres y madres de familia comparten las formas nuevas, pero en última instancia pretenden que los resultados en sus hijos o hijas sean comparables con los de los alumnos y alumnas de otras instituciones de tipo tradicional. Es decir, están de acuerdo con la innovación, pero sin embargo no están dispuestos a admitir que sus hijos *se atrasen* en los conocimientos que se supone deben adquirir, de acuerdo con cierto nivel de expectativas sociales que se tienen frente a la escuela. El problema aquí consiste en que se le concede a estas instituciones un aval para la innovación, pero no para exceder ciertos límites impuestos por las exigencias canónicas (*lo que todo buen muchacho debe saber*) o por los condicionamientos estatales (*propender por la unidad nacional*<sup>47</sup>). Estas presiones muchas veces terminan constriñendo el proceso innovador sólo a aspectos de forma (metodología, didáctica, organización escolar), pero sin tocar a fondo los contenidos de la formación, sobre los cuales se ejerce una vigilancia y un control que amarran la creatividad y la encauzan hacia cierto orden preestablecido.

El concepto de inconmensurabilidad surge en las discusiones sobre el desarrollo de la ciencia. A Kuhn<sup>48</sup> se le debe este concepto definido como la imposibilidad de comparar entre sí con criterios racionales a dos paradigmas que han sido separados por una revolución científica. También Feyerabend<sup>49</sup> defiende la inconmensurabilidad de las teorías rivales cuando éstas no comparten ningún enunciado observable (por ejemplo, el materialismo y el dualismo cuerpo-alma). En defensa de la singularidad de las experiencias de in-

<sup>47</sup> Ministerio de Educación Nacional, Resolución 2343 de 1996 que establece los indicadores de logros curriculares para la educación formal.

<sup>48</sup> Kuhn, *Estructura de las revoluciones científicas*. Obra citada.

<sup>49</sup> Feyerabend, P, *Contra el método*, Madrid, Tecno, 1981.

novación educativa y de la especificidad de sus búsquedas, el concepto de inconmensurabilidad podría aplicarse en este campo para propender por una mayor autonomía de tales esfuerzos, lo cual supone la necesidad de avanzar hacia el quiebre del esquema de las expectativas sociales y de las exigencias estatales. Dado que algunas de estas experiencias se rigen por intencionalidades y presupuestos propios y decididamente contrarios a lo convencional, y que, por tanto, sus equipamientos metodológicos y didácticos y sus estructuras organizativas probablemente difieran sustancialmente del modelo educativo que pretenden superar, de la misma manera sus resultados no tienen porqué ser comparables con los obtenidos por dicho modelo, así como la evaluación de su impacto no tiene porqué regirse por los mismos estándares. Algunas innovaciones, especialmente las que con mayor osadía emprenden la construcción de nuevas alternativas en educación, debieran poderse inscribir en el interior del sistema educativo amparadas por el principio de inconmensurabilidad, especialmente en una época como la actual, caracterizada por la desterritorialización de la cultura y de las identidades, el descentramiento del conocimiento escolar y del lenguaje del texto impreso y por la emergencia de un pensamiento multisituado, todo lo cual cuestiona profundamente la legitimidad de las presiones que el pseudotradicionalismo y la ideología oficial-estatal (así sea ella *concertada* con alguna parte de la sociedad civil) le hacen a las innovaciones.

## BIBLIOGRAFÍA

**Aguilar, Soto, Juan Francisco**, *Las innovaciones educativas en Colombia: Obstáculos en su desarrollo*, En *Innovaciones educativas: abriendo caminos*, Ministerio de Educación Nacional-Universidad Javeriana-cepecs-colciencias, Santa Fe de Bogotá, 1994.

**Aguilar, J. F.; Martínez, T.; Mendoza de Páez, I.**, *Innovaciones en evaluación en secundaria*, Ministerio de Educación Nacional - Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, documento fotocopiado, 1994.

**Correa Uribe, Santiago**, *Educación de calidad, escuela y currículo*, En *Revista educación y pedagogía No. 12 y 13*, Vol. 6, Universidad de Antioquia, Medellín, 1995.

**Dupuy, Jean-Pierre**, *En torno a la autodestrucción de las convenciones*, En Watzlawick; Krieg (compiladores), *El ojo del observador*, Barcelona, Gedisa, 1994.

**Feyerabend, P.**, *Contra el método*, Tecno, Madrid, 1981.

**Finkelkraut**, *La derrota del pensamiento*, Citado por Colom, Antoni, Mélinch, Joan-Carles, *Después de la modernidad, Nuevas filosofías de la educación*, Barcelona, Anagrama, 1987.

**Fried Schnitman, Dora**, *Ciencia, cultura y subjetividad*, introducción del libro *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*, Barcelona, Paidós, 1994.

**García Canclini, Néstor**, *Culturas híbridas, Estrategias para entrar y salir de la modernidad*.

**Guba & Lincoln**, *El paradigma constructivista*.

**Kuhn**, *Estructura de las revoluciones científicas*.

**Liotard, J, F**, *La condición posmoderna*, Madrid, Cátedra.

**Mendoza de Páez, Irma Muñoz**, *Innovaciones en materiales educativos*, SE-CAB. Barcelona, 1992.

**Ministerio de Educación Nacional**, Resolución 2343 de 1996 que establece los indicadores de logros curriculares para la educación formal.

**Morin, Edgar**, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1996.

**Muñoz, Germán**, *El sujeto de la educación*, En Revista Nómadas No. 5, Universidad Central, Santa Fe de Bogotá, 1996.

**Muñoz, Germán**, *La mutación como alma de la investigación*, En Revista Nómadas No. 4, Santa Fe de Bogotá, Universidad Central, 1996.

**Muñoz, Germán; Marín, Martha**, *Las Culturas Juveniles Urbanas*, En *¿Qué significa tener 15 años en Bogotá?*, Santa Fe de Bogotá, Compensar, 1997.

**Parra Sandoval, Rodrigo y otros**, *Proyecto Génesis, Innovación escolar y cambio social*, Santa Fe de Bogotá, Fundación FES, Colciencias, dos tomos, 1997.

**Parra Sandoval, Rodrigo**, *El tiempo mestizo: Escuela y modernidad en Colombia*, En *Alumnos y Maestros. Escuela y modernidad en Colombia*, Santa Fe de Bogotá, Fundación FES-Fundación Restrepo Barco-Colciencias-Idep-Tercer Mundo Editores, 1996.

**Perea, Carlos Mario**, *Juventud y esfera pública*, Ponencia presentada en el Seminario Internacional *¿Qué sabemos de los jóvenes? Estado del arte de la investigación sobre juventud*, Santa Fe de Bogotá, Septiembre de 1996.

**Pérez Gómez, Angel I.**, *La cultura escolar en la sociedad posmoderna*, En *Revista Cuadernos de Pedagogía No 225*, Barcelona.

**Pulido, Orlando**, *Las culturas juveniles: Un campo de análisis cultural. Elementos teóricos para su estudio*, Santa Fe de Bogotá, Revista Universitas Humanística No. 42, Pontificia Universidad Javeriana, 1995.

**Restrepo, M.; Cardona de Jimenez, L.; Sinisterra, E.; Jaramillo, A.**, *Desde la otra orilla. Itinerario de una innovación*. Santa Fe de Bogotá, Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, 1994.

**Restrepo; Vargas de Avella y otros**, *Materiales educativos e innovaciones*, Santa Fe de Bogotá, SECAB, 1994.

**Rojas Rodríguez, Ricardo**, *¡Por sí mismo! ¡La nueva manera de estudiar! Pensar para crear: Guías de procesos de construcción del conocimiento*, Santa Fe de Bogotá, Ediciones IPAG, 1994.

**Rojas Rodríguez, Ricardo**, *Doctrina Pedagógica*, Editorial Minerva, s.f.

**Rojas Rodríguez, Ricardo**, *Educación democrática*, La educación del futuro. Santa Fe de Bogotá, Ediciones IPAG, 1976.

**Rojas Rodríguez, Ricardo**, *El Fenómeno Cultural*. Tomado de Invitación a pensar, volumen III, Santa Fe de Bogotá. Ediciones IPAG, 1996.

**Rubio, José Vicente**, *Creática*, Santa Fe de Bogotá, s.f, Centro de Investigación Nuevos Paradigmas.

**Rubio, José Vicente**, *Creática, Una nueva concepción de creatividad a partir del caos y el desordenamiento para generar procesos autónomos de desarrollo humano*, Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Santa Fe de Bogotá. CINDE-UPN, 1995.

**Rubio, José Vicente**, *Creatividad, Una nueva concepción para una nueva época*, Documento multicopiado, Santa Fe de Bogotá, 1994.

**Rubio, José Vicente**, *Pedagogía por proyectos. Una mirada creativa del currículo desde el caos*, Documento multicopiado, Santa Fe de Bogotá, 1994.

**Segura, Dino**, *Participación, compromiso y pertinencia*. Ponencia presentada al Primer Congreso Pedagógico Nacional, Santa Fe de Bogotá, 1987.

**Tello, Neila; Garza, Carlos**, *Jóvenes y educación*, Ponencia presentada en el Seminario Internacional ¿Qué sabemos de los jóvenes? Estado del Arte de la Investigación sobre juventud, Santa Fe de Bogotá, Septiembre de 1996.