

**El sentido de comunidad en  
las instituciones de educación  
alternativa: el caso del  
Centro Educativo Libertad**

---

The Sense of Community at Alternative Education  
Institutions: The Case of Centro Educativo Libertad

**4**



## Resumen

En el presente capítulo, mi intención es analizar los modos en que una institución de educación formal, de carácter alternativo, como el Centro Educativo Libertad engrana diferentes prácticas que posibilitan su construcción como comunidad intencional – política y pedagógica. En este sentido, me interesa, primero, caracterizar los elementos alternativos de la apuesta política pedagógica, así como los referentes identitarios y la dimensión emocional que permiten la construcción de un nosotros, es decir, de unos vínculos especiales entre los diferentes miembros que conforman la comunidad: estudiantes, profesores, padres de familia, especialmente, en torno a un proyecto de formación anclado en la cultura escolar.

*Palabras clave:* comunidad, proyecto pedagógico, referentes identitarios, cultura escolar.



## Abstract

In this chapter, I intend to analyze how a formal alternative education institution such as Centro Educativo Libertad links together various practices that enable its construction as an intentional political and pedagogical community. In this sense, I am interested first in characterizing the alternative elements of the pedagogical political initiative, the identity models and the emotional dimension that allow the construction of 'we,' that is, the special bonds among the members that make up the community: students, teachers, and parents, especially around an education project anchored to school culture.

**Keywords:** community, pedagogical project, identity models, school culture.



### **Acerca de la autora | About the author**

**Claudia Milena Hernández-Rodríguez** es magíster en Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Sus líneas de investigación incluyen sujetos y nuevas narrativas y propuestas educativas alternativas. Docente del Centro de Educación para el Desarrollo en la Corporación Universitaria Minuto de Dios y de la Licenciatura en Filosofía de la Universitaria Agustiniiana, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: claudia.hernandez@uniagustiniana.edu.co



### **Cómo citar en APA / How to cite in APA**

Hernández-Rodríguez, C. M. (2018). El sentido de comunidad en las instituciones de educación alternativa: el caso del Centro Educativo Libertad. En M. Valderrama Leongómez, A. Farieta-Barrera y L. A. Murillo Lara (Eds.), *Formación de subjetividades: alcances y desafíos de la escolaridad no tradicional en Bogotá* (pp. 112-149). Bogotá: Editorial Uniagustiniana. DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498020.04>

El espacio está dispuesto para el encuentro, los niños corren por la institución, mientras sus padres dialogan con sus pares y acuerdan cómo pintar las máscaras del carnaval. Es llamativo ver tantos jóvenes adultos convocados para esta actividad. Valga decir que son las dos de la tarde de un sábado y se juega la final de la Champions. Ninguno quiere perderse el partidazo y de manera mancomunada gestionan el televisor y los parlantes. El ambiente es bastante familiar, los padres en su pintura más casual con las manos pintadas, conversando entre ellos, algunos son familiares, otros son amigos. La mayoría son jóvenes, podría arriesgarme a decir que entre 30- 40 años de edad. Las profesoras acompañan a los padres, pero son ellos los protagonistas de la actividad. Trascurre la tarde de manera muy amena, los padres acceden a ser entrevistados por nosotros, que por nuestra pintura parecemos también padres de la comunidad. Antes de terminar la jornada, una de las madres me dice: “Estamos aquí porque hay unos valores y apuestas que me interesa que mi hija tenga, creo yo que lo que pretende es volver a lo ancestral y a los orígenes de estas tierras”. Cerca de las cinco de la tarde termina la jornada.

**Diario de campo personal, 3 de junio de 2017.**

## Introducción

Comúnmente, a las instituciones educativas suelen llamárseles comunidades educativas, apelando a una imagen generalizada que entiende a las instituciones como “comunidades”, en tanto son un grupo homogéneo que comparte un contexto espacial y una normatividad interna. Sin embargo, una mirada detallada permite reconocer que no son suficiente estas condiciones, por el contrario, el engranaje de las apuestas éticas y políticas, los valores compartidos, los vínculos emocionales, los referentes identitarios, los proyectos futuros y las memorias sobre el pasado, son los elementos que permiten la construcción de un “nosotros” que trasciende los aspectos meramente formales de afiliación a un grupo o a una institución. En este sentido, la “comunidad” como una categoría analítica posibilita la comprensión de estos vínculos, saberes, modos de sentir y apuestas que se construyen colectivamente.

Dicho esto, el relato anterior recoge tres elementos centrales en este sentido: el primero, la dimensión emocional que vincula a los miembros de una comunidad; el segundo, los referentes identitarios que permiten la construcción de una identidad colectiva; y el tercer elemento, que completaría la triada de comunidad, es la apuesta ética-política- pedagógica.

Estos elementos serán analizados en el presente capítulo que tiene como objetivo principal comprender los modos en que una institución de educación formal, como el Centro Educativo Libertad (en adelante CEL), hace posible el sentido de comunidad, a partir del engranaje de las diferentes prácticas e interacciones del currículo oculto que construye la cultura escolar. El capítulo cuenta con dos partes principales: en la primera, se hará la caracterización del CEL como comunidad política/pedagógica alternativa; y en la segunda, se tratará de mostrar cómo se hace posible la construcción del “nosotros” y las prácticas de denominación en la construcción identitaria.

## Marco conceptual y metodológico

### Sustento metodológico

Mi investigación se inscribe en el paradigma de investigación histórico hermenéutica, en tanto busca comprender el carácter ideográfico de los fenómenos sociales, en este caso las particularidades del Centro Educativo Libertad como comunidad; su carácter comprensivo también contempla elementos de flexibilidad metodológica y el reconocimiento del investigador como un sujeto social constructor de conocimiento y participe de la realidad social. Mi objetivo no fue “generalizar los resultados a una población, sino establecer las relaciones y los significados de un tema determinado” (Tarres, 2001: 12). Este abordaje me dio la posibilidad de involucrarme en el proceso como sujeto activo –portador de una experiencia social– y como investigadora –capaz de reflexionar sobre mí misma y sobre la realidad que investigo. El enfoque metodológico es de carácter cualitativo, en coherencia con el paradigma que sustenta, y está materializado en el método etnográfico, la entrevista (individual semiestructurada y grupos focales) y la revisión documental.

Los momentos de selección y recolección de información se realizaron simultáneamente, con lo cual siempre mantuve abierta la posibilidad de incorporar nuevos sujetos a la investigación. Estas fases estuvieron acompañadas de reflexiones y análisis parciales que reajustaron las técnicas de producción de datos.

**Selección:** Desarrollé la fase de selección de población a partir del procedimiento de muestreo no probabilístico empleado para el estudio de poblaciones particulares, puesto que no se buscaban cifras exactas sobre la representatividad de los resultados. La selección de miembros que conforman la muestra estuvo definida por el criterio de pertenencia a las instituciones, esto es: docentes, padres de familia, directivas y estudiantes. Con respecto

al tamaño de la muestra, no hubo una definición *a priori* sino que el criterio que adopté fue la saturación de datos, propuesto por Mejía Navarrete (2000).

**Producción de datos:** Para esta fase acudí al método etnográfico a partir de la observación participante, la entrevista (individual semiestructurada y grupos focales) y el análisis documental. De la primera, busqué rastrear las prácticas, relaciones, eventos que se presentan en el CEL y que dan cuerpo a la cultura escolar en la institución; la etnografía, por su parte, hizo posible observar los comportamientos y los discursos de los actores a través de la descripción densa (Geertz, 1983), desde la cual se busca dilucidar la significación que tienen para ellos sus comportamientos e interpretar lo que esto establece de su vida social. Entre lo observado se encuentra: muestra interna de obras de arte (27 de abril de 2017), jornada con abuelos (5 de mayo de 2017), Pre carnaval (3 de junio de 2017), Carnaval Suaty (11 de junio de 2017), jornada pedagógica (16 de junio de 2017) y las actividades cotidianas escolares.

Por su parte, el análisis documental me permitió familiarizarme con las características de la institución, en este caso tomé documentos institucionales y documentos de autores que hicieron parte de la institución. En el primer caso, el texto *Presupuestos pedagógicos que orientan el quehacer formativo en el CEL*, del año 2016, y, en el segundo caso, el trabajo de grado *Formación de sujetos histórico sociales en el centro educativo libertad* de las autoras Paula Acero, Mariana Hernández, Yesenia Pulido y Lili Rodríguez (2014); asimismo, el texto *La pedagogía proyectiva: Aproximaciones a una propuesta innovadora*, de Alcira Aguilera y Adriana Martínez, escrito en el 2009.

Mientras que la entrevista individual- semiestructurada- fue fundamental para entender, en la voz de los actores, la narración sobre sus experiencias, percepciones, modos de sentir; es decir, su subjetividad en conjunto. En este trabajo todos los nombres de los entrevistados fueron modificados y he incluido aquellas conversaciones

informales previa autorización del implicado. En total se realizaron 10 entrevistas individuales semiestructuradas y 3 grupos focales a padres; también, 1 grupo focal con 12 docentes y la rectora.

Finalmente, la investigación me exigió organizar la información obtenida en unidades temáticas -categorías- que me permitieran ordenar el análisis. Además, combiné los procedimientos de categorización deductivo e inductivo: en el primero, algunas categorías se derivaron del marco teórico y el modelo de análisis; mientras que en el segundo identifiqué categorías emergentes. Posteriormente, procedí a establecer subcategorías, acordes con las propiedades englobantes. Esto implicó un proceso de codificación en el que se fueron agregando, suprimiendo y redefiniendo las categorías hasta tener una matriz que me presentaba el contenido general de la información. Valga decir que el análisis y escritura de este texto estuvieron centrados, especialmente, en el procedimiento inductivo, puesto que fue el trabajo de campo el que me permitió orientar la escritura del presente capítulo.

## **Sustento teórico**

Con respecto al abordaje teórico es preciso retomar dos categorías centrales: comunidad y currículo oculto. El concepto de comunidad ha sido ampliamente desarrollado en la sociología, desde su origen como ciencia social y retomado durante la primera mitad del siglo pasado por la Escuela de Chicago con el análisis de los procesos urbanos y barrios populares para reconocer sus referentes de unidad e identidad. Dicho esto, interesa aquí retomar la postura de Torres (2013) quien entiende que la comunidad, no es un conjunto cerrado de individuos que comparten algo en común, sino una forma de vida de sujetos singulares y autónomos, que participan voluntariamente de un compromiso mutuo, del que se hacen solidariamente responsables.

Desde la perspectiva analítica propuesta por Torres, la noción de comunidad intencional ha sido empleada para el análisis de las or-

ganizaciones sociales, sin embargo, el CEL puede entenderse como una comunidad dadas las particularidades que lo caracterizan. En este sentido, el CEL puede considerarse una comunidad “intencional” en tanto que estas “surgen por la decisión de un grupo con el propósito deliberado de reorganizar su convivencia de acuerdo a normas y valores idealmente elaborados, en base a credos o a nuevos marcos sociales de referencia” (Calero, 1984, p. 14). Estas redes intencionales, se articulan al previo tejido social, fortaleciéndolo y proveen de nuevos sentidos comunitarios proyectados al futuro; a la vez, “afirman un substrato de identidad emocionalmente compartido, donde se rechazan jerarquías rígidas, se elaboran proyectos frente al mercado y el estado y se rechazan el tecnocratismo y el neoliberalismo” (Brunner, 1995, p. 57).

Por su parte, el concepto de currículo ha sido ampliamente analizado desde las ciencias de la educación y desde la sociología educativa, la cual ha hecho énfasis en la relación existente entre ideología y currículo, siendo esta considerada por la teoría crítica del currículo como:

El resultado que se alcanza después de aplicar ciertos criterios destinados a seleccionar y organizar la cultura para su enseñabilidad. En otras palabras, el currículum se genera como producto de un proceso intencional y sistemático en el que se toman decisiones referidas tanto a los saberes culturales que se enseñarán y a su organización, como a las modalidades de transferencias y evaluación del currículum (Magendzo y Donoso, 1992, p. 1).

Así mismo, el currículo incluye tanto aquello que se enseña de manera explícita o abierta, como aquello que está implícito u oculto y que se encuentra enraizado en la cultura escolar. Ambas caras del currículo tienen como fin la formación de los sujetos, la identidad, la conciencia y la formación/reproducción ideológica. En consecuencia, entiendo que los procesos educativos no solo se desarrollan a partir de un currículo explícito, es decir en la selección y organización del conocimiento, de manera intencionada y deliberada, sino en

función de una serie de aspectos que no son explícitos y que refiere “a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza aprendizaje y en general en todas las interacciones que suceden en las instituciones educativas” (Torres, 1998, p. 119).

## Resultados

### El CEL como comunidad ética, política y pedagógica

*Somos actores en la construcción de un proyecto que está vivo desde que un grupo de locos, como ellos mismos se definen, se pensaron esta idea de crear un centro de educación distinta hace 26 años (y ahora) nos volvemos parte de una familia, de un equipo de trabajo que le apunta al mismo objetivo. (Profesor Danilo Ramírez, comunicación personal en grupo focal, 16 junio 2017)*

El colegio fue fundado en 1991 por el colectivo de educación alternativa, conformado por Juan Francisco Aguilar Soto, Milene Aydee Bermudez Vanegas, Hilda Marina Forero, Rocardo Lambuley y Fernando Aguilar Soto. Es una institución de carácter privado, ubicada en el barrio Santa Bárbara, localidad de la Candelaria, en pleno centro histórico de Bogotá. A la tradicional denominación de básica primaria y básica secundaria, sus fundadores apostaron por una nueva denominación: círculo Hyzcaty y círculo Gaia (respectivamente). El “círculo Hyzcaty es una palabra Chibcha que significa 5 cantando. Cuando se adoptó, eran 5 cursos, dirigidos por 5 profesoras. Desde entonces

decidimos mantenerlo así el número de cursos variara” (Sandra Ramírez, comunicación personal, 7 de septiembre de 2017).

En la actualidad, la pedagogía proyectiva es la manera en que se nombra la propuesta pedagógica que se ha venido consolidando y toma cuerpo con los proyectos que se definen y desarrollan anualmente en la institución. En concordancia con el horizonte formativo, la pedagogía proyectiva “está centrada en los sujetos sociales y no en las disciplinas” (CEL, 2016, p. 3). Esto no quiere decir que la pregunta por la construcción de conocimiento no sea importante, pues la apuesta de integración curricular como posibilidad de construcción de pensamiento complejo, para traer a (Morín, 1997), es una apuesta institucional que se evidencia en el trabajo por proyectos. En palabras propias, la pedagogía proyectiva es “su concepción epistemológica, su modelo pedagógico y sus herramientas didáctico- metodológicas, que solo cobran sentido en tanto están orientadas para fortalecer al sujeto en su dimensión personal, social, política, lúdica, emotiva y creativa” (CEL, 2016, p. 21). Para que la articulación de diferentes saberes sea posible, el CEL cuenta con cuatro ejes transversales que recogen y articulan las diferentes áreas, que conciben de manera holística el conocimiento y mediante los cuales despliega su horizonte formativo<sup>1</sup>.

La comprensión del conocimiento de manera integral se manifiesta en la integración curricular que aborda la institución y que permite la articulación de los campos de conocimiento de manera relacional,

---

<sup>1</sup> Los ejes son: Comunicación y expresión: en relación a la lengua escrita, lengua extranjera, lenguaje del arte, informática y medios masivos de comunicación; Pensamiento lógico-matemático: potencia actividades a partir del manejo de resolución de problemas desde un acercamiento a la cotidianidad de los sujetos; Pensamiento social: potencia la investigación concertada y de las incógnitas que plantean los sujetos. Se apunta al reconocimiento de los niños como sujetos integrales; La actitud científica: enmarca una serie de procesos, tales como la indagación, exploración, experimentación, invención, en donde los protagonistas son los niños (ver: CEL, 2016).

se corresponde, también, con el ejercicio de descentrar el conocimiento del aula. En palabras de Sandra Ramírez “nos tenemos que organizar y para ello necesitamos un aula, un tablero, pero no honramos el tablero, la mesa de trabajo y el cuaderno como los únicos lugares para conocer y para aprender” (Sandra Ramírez, comunicación personal en grupo focal, 16 junio de 2017). Esta concepción del proceso educativo permite la formación del pensamiento complejo y reconoce que todo lugar o situación es excusa para la enseñanza, por lo cual se distancia de la escuela tradicional que privilegia el aula y la transmisión de información.

Asimismo, en el CEL, como en toda institución educativa, existe una realidad que opera en la cultura escolar –no necesariamente deliberada y conscientemente– pero que orienta y modela el saber-sentir-pensar de los estudiantes, es decir, forma subjetividades, esto es el *currículo oculto*. Esta categoría es fundamental para entender la manera en que las instituciones configuran, reproducen o construyen cultura a partir del despliegue ideológico que hacen en cada uno de las acciones e interacciones que emprenden.

Como se dijo antes, la relación currículo e ideología ha sido ampliamente analizada desde la pedagogía crítica, quienes entienden que la escuela como institución moderna busca la reproducción de la ideología dominante (Apple, 1986); en palabras de Althusser (1989): la Escuela es un Aparato Ideológico del Estado. Desde esta perspectiva es fundamental detener la mirada en todo aquello que hace la educación tradicional y que forma subjetividades proclives a la reproducción del orden social y económico vigente.

Llegados a este punto, es preciso aclarar qué se entiende por ideología. Según Therborn, todas las ideologías someten y cualifican a los sujetos haciéndoles reconocer y relacionándolos con: 1. Lo que existe, lo que no existe; 2. Lo que es bueno, correcto, justo, hermoso, atractivo, agradable, así como todos sus contrarios, lo cual ayuda a la normalización de nuestros deseos y aspiraciones; 3. Lo que es posi-

ble e imposible. En función de esto, definimos las posibilidades y sentido del cambio, así como sus consecuencias. Nuestras esperanzas, ambiciones y temores quedan así contenidos dentro de los límites de las posibilidades concebibles (Therborn, 1987, pp. 15-16).

Reconociendo que la escuela opera como Aparato Ideológico de Estado, también se debe reconocer que esta también puede ser un escenario de disputa ideológica, tal como lo han señalado las teorías críticas y la pedagogía crítica y que se puede materializar en propuestas educativas que de carácter alternativo a lo tradicional. En términos del CEL, uno de los objetivos es “lograr que la comunidad reconozca la propuesta como un establecimiento que aporta a la construcción de una sociedad más justa y humana con una propuesta pedagógica alternativa” (CEAL, 2005).

Es decir, este concepto de hegemonía ideológica no significa que las clases y grupos sociales dominados o subalternos estén determinados por el orden social impuesto, por el contrario, la hegemonía puede ser contenida y rechazada, tal como plantea Gramsci (1981), para quien existe la posibilidad de construir escenarios contra hegemónicos. Así “las ideologías no son algo estático o permanente, ni tampoco funcionan de una manera automática, mecánica, sin ningún tipo de fisuras” (Torres, 1991, p. 20).

Nuevamente, en esta apuesta por la construcción “alternativa” a la hegemonía, el currículo oculto es una pieza central en la formación de sujetos sociales con pensamiento crítico que agencien la transformación social. Así, no es suficiente resistir, se requiere también empoderar a los sujetos en formación para avanzar prácticas que transformen las estructuras de dominación. En consecuencia, la apuesta ideológica se puede rastrear en las relaciones que se construyen entre sujetos, las metodologías de trabajo, las actividades extra clase, las formas de evaluación, en síntesis, todas aquellas prácticas que se presentan en la institución y que lleven implícitos mensajes, actitudes y valores.

La cultura escolar que es la manifestación más tangible de los tipos de currículos expuestos “tiene su propia ideología a veces explícita y otras veces implícita, que configura una identidad institucional” (Magendzo, 2006, p. 49). Lo que Magendzo denomina como identidad institucional lo entiendo, para efectos de este análisis, como identidad colectiva en tanto que ambas se alimentan de la cultura disponible, para este caso la cultura escolar. “Para desarrollar sus identidades –dice Stephen Frosh (1999) – la gente echa mano de recursos culturalmente disponibles en sus redes sociales inmediatas y en la sociedad como un todo. Por consiguiente, las contradicciones y disposiciones del entorno sociocultural tienen que ejercer un profundo impacto sobre el proceso de construcción de la identidad” (Giménez, 2007, p. 54). Sobre este punto volveremos más adelante.

La educación del CEL propende por ser una comunidad alternativa pedagógica y políticamente en diferentes aspectos: 1. El pensamiento crítico y el cuestionamiento del orden social vigente; 2. La democracia directa y la construcción colectiva de la norma; 3. La formación para la autonomía y la reflexividad; 4. La epistemología del sur; 5. La no obligatoriedad del uniforme, la disposición de los espacios y el uso compartido de materiales; 6. El trabajo colaborativo entre estudiantes y la interdisciplinariedad entre docente como apuesta a las relaciones horizontales. 7. Las prácticas de denominación. Estos dos últimos aspectos son fundamentales, además, para la dimensión identitaria y emocional del CEL como comunidad y serán ampliados en el último apartado.

**La formación del pensamiento crítico** puede entenderse como “el esfuerzo intelectual y, en definitiva, práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes” (Horkheimer, 1968, p. 286). En palabras de uno de los padres de familia:

Nos parece que tiene unos enclaves significativos para plantear un proceso educativo totalmente diferente al tradicionalista, elemen-

tos tales como la formación para la autonomía, los proyectos transversales, un colegio laico que no impone algunas religiones, sino que permite un respeto por la diferencia. (Padre de familia William Mesa, comunicación personal, 3 de junio de 2017)

La apuesta por la formación del pensamiento crítico es fundada en la pedagogía crítica y en la educación popular, y retoman el diálogo con autores latinoamericanos, pero también con marxismo, la sociología de las emergencias y la teoría decolonial (Torres, 2010). Sin embargo, estos planteamientos y apuesta crítica solo toman cuerpo en tanto fortalece la capacidad de los sujetos y prácticas para cuestionar y transgredir el orden dominante (Cadena y Collin, 2011).

Esta apuesta, por la formación del pensamiento crítico, que retoma los postulados de la educación popular se corresponde, a su vez, con la perspectiva de epistemología del sur. El precarnaval- y el carnaval Suaty, apuntan a la producción de epistemologías del sur, en tanto que busca construir unas nuevas miradas; miradas “alternativas” a las eurocéntricas que subvalora lo ancestral, privilegian- do la narrativa racista. El carnaval tiene como objetivo reivindicar los saberes ancestrales y está centrado, en esta ocasión, en la cultura Muisca. En la página web de la institución se invita a los padres a participar de esta jornada mediante el siguiente poema del maestro Ricardo Lambuley:

*Invocamos al gran espíritu, las cuatro direcciones*

*Los cuatro elementales, los dioses ancestrales*

*Este día de rumba y sacrificio, de carnaval y fiesta*

*Cantemos y bailemos, que ya luego viene la siesta*

*Poderoso Chiminigagua, abrazador Suaty*

*Protectora Chía, quinua y maíz*

*Sus sabidurías hemos legado, a sembrar hemos aprendido*

(...) *De esta manera conjuramos este encuentro feliz*

*Y damos comienzo Al Carnaval Suaty.*<sup>2</sup>

Con el carnaval y las actividades preparatorias, se promueve una nueva epistemología, una epistemología del sur que reconoce “diferentes maneras de pensar, de sentir –de sentir pensando, de pensar sintiendo–, de actuar; diferentes relaciones entre seres humanos” así como “diferentes concepciones del tiempo, diferentes formas de mirar el pasado, el presente y el futuro”, desde la perspectiva la “gran diversidad queda desperdiciada porque, debido al conocimiento hegemónico que tenemos, permanece invisible” (Sousa, 2009, p. 17). Esta apuesta política, que reivindica los saberes ancestrales de las comunidades originarias y de las comunidades campesinas, recalca que “la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo y por eso la transformación del mundo puede también ocurrir por vías, modos, métodos, impensables para occidente o las formas eurocéntricas de transformación social” (Sousa, 2009, p. 16). Esto se evidencia en el siguiente relato:

Ayer hubo una actividad que me pareció muy bonita y era un mercado campesino, el reto era llevar un poco de dinero para comprar a los campesinos. Claro, ayer era el Día Nacional de los Campesinos. Me interesa que mi hija tenga esos valores sobre esas figuras representativas en un país tan llevado como este (...) Frente al tema de la tierra, del tema de quien la cultiva, pero también hay otros valores frente al tema de la diversidad (Madre de familia Julieta Penagos, comunicación personal, 3 de junio de 2017)

Además del carnaval Suaty, la institución homenajea el día del campesino el 6 de junio de 2017, mediante la participación de los maestros y niños en el mercado campesino que se realiza en la Plaza de Bolívar, la reflexiones sobre la problemática de los campesinos, en el país, y el reconocimiento de la importancia del mercado campesino y

---

<sup>2</sup>Ver: <http://ceal.com.co>

el fomento a la compra directa de sus productos. “Se intenta referenciar aquellas luchas pequeñas, incluso con el paro de los docentes, por ejemplo, Joseph, yo le hablo bastante de política, pero él llega con otros temas que son del colegio: temas sociales, políticos, de los indígenas” (Padre de familia Wilian Mesa, comunicación personal, 3 de junio de 2017).

Estas actividades son significativas para los estudiantes, puesto que les descentra su proceso formativo del plantel educativo, interactúan con otros actores sociales y se acercan a otras realidades. Como experiencias significativas se convierten en situaciones de diálogo con sus padres, de intercambio de ideas; claro está, sin la complicidad y empatía de los padres de familia como actores de la comunidad, dichos esfuerzos perderían fuerza.

La institución como núcleo de esta comunidad educativa, confirma con estas acciones el objetivo de “generar alternativas basadas en otra racionalidad económica, en otras formas de relación entre los seres humanos y con la naturaleza, en otros principios y valores, donde las tradiciones, conceptualizaciones y visiones de comunidad pueden aportar su potencial emancipador” (Torres, 2013).

En este grupo de actividades se puede incluir también la jornada con abuelos que se realiza anualmente en el CEL y que tiene como propósito reconocer y valorar los saberes, memorias, experiencias e historias de los abuelos de la comunidad. Las directivas de la institución convocan a los abuelos de los niños a participar en la “jornada con abuelos” la cual está organizada por medio de rincones de interés: Museo de la memoria; experiencias de vida; música, danza y juego; y viajes y migraciones. En cada uno de éstos rincones, los niños y los abuelos comparten sus historias de vida en función del eje dinamizador de cada espacio. Los espacios están dispuestos para el diálogo, los niños se sienten felices al escuchar a sus abuelos donde se vive una atmosfera de familia. La jornada termina con el compartir de un

alimento y el reconocimiento mediante diploma de honor a los abuelos participantes como se ve en la figura 1.



*Figura 1.* Jornada con abuelos (izquierda: en el museo de memoria y, derecha: el "compartir"). Fotografía tomada por la autora el 5 de mayo de 2017.

Por otra parte, la experiencia de participar en la democracia directa, mediante la construcción de acuerdos y las asambleas como escenario de resolución de conflictos, entre otras estrategias, empodera al sujeto de sus acciones y decisiones como parte de un colectivo. Se motiva a los estudiantes a aprender a tomar postura, debatir, argumentar sus ideas y respetar las ideas diferentes, es decir a participar plenamente de las decisiones que le afectan como sujeto, trascendiendo así la democracia representativa volcada especialmente en el sufragio. Las escuelas se transforman, entonces, en "ámbitos de posibilidad, donde los alumnos pueden ser educados a fin de ocupar lugares en la sociedad desde una posición que los empodere, en vez de subordinarlos ideológica y económicamente (Giroux, 2003, p.175). En palabras de uno de los padres de familia:

La construcción de acuerdos colectivos más allá de la imposición de leyes o normas estudiantiles. También la autonomía, el carácter, la crítica, el razonamiento, el tema de la libertad responsable, de la autodisciplina en un contexto tan punitivo como el que vivimos, plantear que no es necesario castigar a los niños, sino que se promueve la reflexión ante determinados actos, el ejercicio de

la democracia directa, donde ellos mismos definen los acuerdos que los van a regir y ellos mismo se encargan del cumplimiento; creo que son elementos políticos. Se le da la posibilidad al niño de pensar e ir más allá, ser consciente de su entorno y su realidad e intentar transformarla (Madre de familia Andrea Herrera, comunicación personal, 3 de junio 2017).

La democracia directa es alimentada de la construcción colectiva de la norma manifiesta: el libro de acuerdos. Esta es una apuesta colectiva que se realiza anualmente y es producto del dialogo de diferentes miradas sobre temas comunes a la convivencia escolar. Allí se contemplan aspectos como los horarios de entrada y salida; todo movido por el concepto de autorregulación.

Los acuerdos y desacuerdos buscan la cimentación de la convivencia y la formación ciudadana a través de la participación en el procesos de construcción colectiva y cotidiana de hábitos, reglas de juego, pactos, acuerdos, entre otros; que nos permitan hacer uso del diálogo, la autogestión y la auto-regulación como herramientas de negociación, de consensos y disensos, fortaleciendo así el ejercicio de toma de decisiones y alternativas de transformación, haciendo del conflicto un elemento pedagógico dinamizador de estas experiencias (Colectivo de maestras Hyzcaty 2014, p. 8).

Existen libros de acuerdos por curso y también uno institucional. “El libro de acuerdos y desacuerdos recoge los distintos consensos en torno a la convivencia escolar, que se van actualizando periódicamente. El proceso de establecer los acuerdos requiere que todos los agentes educativos tengan claridad frente a la importancia de la norma y su cumplimiento. Los acuerdos que se construyen en colectivo, reconoce las particularidades y maneras de convivir de cada grupo. Es un proceso abierto, por lo cual es posible hacer adiciones a los acuerdos cuando se considere necesario. “Somos un grupo de personas compartiendo un espacio y compartiendo relaciones; entonces lo que permite un trabajo de acuerdos y desacuerdos es el principio

de autonomía, autorregularnos, reconocernos y respetarnos” (Maestra Carolina Montoya, comunicación personal, abril de 2014). Este aspecto, además de reflejar el carácter alternativo de la institución, es central en la construcción comunitaria del CEL.

Por otra parte, la no obligatoriedad del uniforme, la disposición de los espacios y el uso compartido de materiales refleja, y en otras acciones pequeñas del mismo tenor, el sentido alternativo de la educación del CEL. No es casual que no exista la obligatoriedad del uniforme, pues se prima con esto la construcción de identidad y el libre desarrollo de la personalidad por parte de los estudiantes. No obstante, uno de los acuerdos está enfocado a que los estudiantes utilicen ropa cómoda para ciertas clases –deportes y artes– con el fin de permitir el desarrollo de la misma.

Aspectos como la obligatoriedad del uniforme son propios del modelo tradicional desde el cual fue gestada la educación moderna, que buscaba establecer pautas de moldeamiento de los sujetos para el mundo del trabajo (campanas para cambio de actividad, overoles para “uniformar” a los trabajadores). Además, se caracterizó por focalizar el proceso educativo en el aula de clase, la cual está organizada juiciosamente en filas de pupitres que dirigen su mirada en la misma dirección: hacia el maestro. Pupitres que cumplen la función de individualizar, separar y disciplinar los cuerpos. En respuesta a esto, o mejor, como alternativa, el CEL privilegia el trabajo colaborativo, donde los estudiantes están en interacción constante y es eso, justamente, lo que permite el aprendizaje personal y la construcción colectiva de conocimiento mediante el reconocimiento del otro. El docente no es el centro del proceso educativo, más precisamente es el dinamizador del mismo. Los pupitres están organizados en un círculo dónde además del trabajo colaborativo, se comparten historias o libros. Los materiales se comparten entre todos, es decir no existen objetos marcados para el provecho individual, lo cual apunta a la idea de corresponsabilidad e identidad colectiva, en tanto todo es de todos, todos deben velar por su buen uso. Hay una conciencia

del cuidado, “no cuido solo para mí o porque es mío, sino que cuido porque es de todos” (Madre de familia Adriana Ramírez, comunicación personal, 3 de junio de 2017).

Esta organización de los espacios, la distribución de los elementos del aula de clase y el uso compartido de materiales dispone a los estudiantes a construir relaciones horizontales con sus pares y con sus docentes, quienes dejan atrás la pretensión de autoridad basada en el miedo, como señala el profesor Danilo Ramírez,

En lo que tiene que ver con las relaciones con los compañeros, en la educación tradicional son juegos de competencia, juego de egos, donde los profesores compiten entre ellos. Aquí no, aquí uno debe despojarse de ellos para aprender a trabajar, y en este momento ya no hablamos de disciplinas separadas, sino que hablamos de interdisciplinariedad y para construirla lo primero que tienes que aceptar es que tú no tienes una verdad, sino que tienes la capacidad de construir con los compañeros desde los saberes de cada uno (...) Con los estudiantes no te ven como una figura de autoridad lejana y distante, sino que te están viendo casi como un par sin quitar el elemento del respeto y la rigurosidad académica (Profesor Danilo Ramírez, comunicación personal en grupo focal, 16 de junio de 2017).

En el relato se hace evidente esta apuesta de horizontalidad en doble vía: entre docentes- estudiantes y entre docentes. Las relaciones de cooperación entre estos últimos son condición para el desarrollo del proyecto pedagógico y la interdisciplinariedad manifiesta en la integración curricular de los proyectos anuales. Entonces, el trabajo en equipo como condición para el trabajo por proyectos se convierte en el modo en que toma cuerpo las relaciones entre pares y la búsqueda de horizontalidad.

En este sentido y en la perspectiva de Marinas (2006), el proyecto ético político del CEL como comunidad valora lo comunitario como una forma de reconsiderar la política desde la ética, “como el poder creador de valores y procedimientos que implica una visión no fundamenta-

lista de lo político” (13). Es decir, la política entendida no solo como la toma del poder político, sino como apelación al orden social impuesto y también como una apuesta de formación de un nuevo marco normativo y valorativo. La opción política es una apuesta de democracia contra hegemónica, de alta intensidad o, si se quiere, emancipadora; en este tenor, podemos traer a Boaventura de Santos, para quien la emancipación está fundada “en elementos inclusivos, comunitarios y participativos que sitúan en el centro de sus objetivos los valores de la solidaridad y la emancipación social” (Aquiló, 2009, p. 1).

## **La construcción del “nosotros”**

Las estrategias y prácticas que emprende la institución, y que derivan en construcción de comunidad política- pedagógica, también inciden en la construcción de un nosotros; es decir, de una identidad colectiva. En esta tarea, aparecen dos elementos centrales: por un lado, las relaciones de horizontalidad que dan cuenta de una concepción particular de la educación, de las cuales ya se habló; y, por otro lado, la práctica de denominación que afianza la identidad colectiva. En este apartado, nos centraremos en analizar los modos en que, a partir de estos aspectos, se configura el nosotros en el CEL; un nosotros anclado a referentes identitarios, sentidos de pertenencia y vínculos emocionales.

Definitivamente para mí el CEL es un lugar de encuentro con los otros. Aquí nos encontramos con los otros, ¿por qué les gusta tanto venir al colegio a los niños?, ¿por qué disfrutan de un fin de semana, pero también disfrutan de un lunes levantarse para venir al colegio?, lo disfrutan porque es el encuentro con los pares con los que juegan, es el encuentro con su maestra, una maestra que admiran, una maestra que aprecian, una maestra que los escucha, que son sus maestros que les enseñan, pero que además se dejan enseñar de ellos (Sandra Ramírez, comunicación personal en grupo focal, 16 de junio de 2017).

Esta manera de definir el CEL permite reconocer el horizonte de comunidad que se construye como apuesta formativa, que engloba lo ético y lo político. El CEL es, entonces, no solo una institución que busca la formación de sujetos sociales y políticos, autónomos, sino también una apuesta comunitaria, intencionada hacia la construcción de un nosotros, con unas perspectivas epistemológicas compartidas y unos proyectos de futuros posibles distintos; y asimismo, que interpelan la modernidad capitalista.

Aquí, se hace preciso señalar que la escuela como institución moderna se ha edificado en función de relaciones sociales verticales en las cuales hay un sujeto poseedor del conocimiento y otro desposeído del mismo, frente a esto, se podrían mencionar diferentes pensadores como Varela y Álvarez (1991), Foucault (1975) e incluso Freire (1968), con la crítica a la educación bancaria. Lo importante para los intereses del presente capítulo, es resaltar que estas relaciones verticales restan importancia al vínculo humano y difícilmente logran construir una comunidad. En contraste, las instituciones que toman distancia de la escuela tradicional promueven relaciones sociales que minimizan las relaciones jerárquicas entre los actores: directivas-docentes, docentes-estudiantes, docentes-padres de familia, etc.

Si bien, esta apuesta por la horizontalidad es una tarea siempre inconclusa, la pretensión de construir nuevas relaciones y las características que estas adquieren son fundamentales en la búsqueda comunitaria, como se mencionó en el relato de Sandra Ramírez, referenciado arriba.

Yo creo que se tiene una relación de compañerismo y se hacen lazos más fuertes de acuerdo al círculo, yo puedo confiar plenamente en cada una de mis compañeras, veo esa relación de apoyo, si yo necesito algo, ellas están ahí, en todos los ámbitos, tanto en lo social, en lo académico, es una relación estrecha donde todas vamos por un mismo objetivo, todas queremos conseguir lo mismo. Es muy ame-

no y agradable estar acá (Docente Tatiana, comunicación personal en grupo focal, 16 de junio de 2017).

Como se evidencia en estas palabras, el compañerismo es, además, uno de los rasgos distintivos de lo comunitario, una motivación especial –desde la voluntad personal– para estar allí y materializar el proyecto político- pedagógico que los convoca, ya sea en el rol de padres o de maestros. Es decir, la pertenencia es un acto de voluntad manifiesta, se deposita allí la confianza de estar en la misma sintonía, en la misma búsqueda y tener el mismo horizonte formativo. “La actividad de hoy me parece genial (pre carnaval Suaty), que entre todos nos colaboremos, que seamos de verdad una comunidad, aquí la educación es de todos, tanto de profesores como de los papás. Todos tenemos que vincularnos” (Madre de familia Luisa Fernanda Alberto, comunicación personal, 3 de junio de 2017).

Las comunidades, y por ende los sujetos comunitarios, no están dados *a priori*; los vínculos comunitarios se construyen en los procesos de interacción, pero es condición la apuesta deliberada de querer pertenecer, de compartir el proyecto y animar su materialización desde los diferentes actores: solo después aparece el sujeto. El padre de familia decide que es allí donde se puede complementar y alimentar el proyecto formativo que quiere para su hijo. Complementar y alimentar en tanto que son los padres los primeros encargados del horizonte formativo que quieren para su hijo; mientras que el docente vuelca en la institución su formación profesional y su proyecto de sociedad.

Yo llevo diez años acá, y pensaba ¿qué puede hacer que ya no estén muchos con los que comencé, que hayan pasado tantos y no todos se mantengan? Entonces, yo creo que es un poco la utopía, pensar otras formas, otras lógicas, otros órdenes para lo que ya está estructurado. La diferencia es que aquí nos lo permiten hacerlo y no solo pensárnoslo. Entonces pasa de ser un deseo a la acción y eso tiene una trascendencia muy importante. Creo que parte de que permanezcamos acá, es que llegas, conoces, te encantas, te desen-

cantas, te vuelves a encantar, no es idílico, está la crisis, está el conflicto, está la dificultad, está el error, está el acierto, el desacierto, el encuentro, el desencuentro, y todo eso hace que encuentres un lugar y te arraigues, porque hay un sentido de pertenencia, porque te sientes identificado con las formas de ser maestro, pero sobre todo de ser persona (Profesora Johana Yute, comunicación personal en grupo focal, 16 de junio de 2017).

Esta identificación con el proyecto político pedagógico del CEL permite que docentes y padres construyan un vínculo comunitario, que no es fusión, ni sumatoria, sino una alianza entre diferentes (Marinas, 2006); es diferencia y otredad. “La comunidad no es una subjetividad resultado de la suma de unas subjetividades individuales previamente constituidas, sino una inter-subjetividad que se gesta a partir del ser con otros” (Torres, 2013, p. 213). Es apertura, decisión de pertenecer a un colectivo y reafirmación en la dimensión personal de la subjetividad. “Es el lugar donde me siento pleno, en una posibilidad de construcción de conocimiento tanto hacia los muchachos como lo que me configuran a mí para ser mejor ser humano, tanto los muchachos como mis colegas, creo que eso es el CEL para mí” (Profesor Sebastián, comunicación personal en grupo focal, 16 de junio 2017).

La apuesta es el sujeto en su dimensión personal, pero también el sujeto social. En palabras propias “pensarse como parte de un colectivo y pensar en los otros de forma solidaria es una actitud que cada uno debe desarrollar” (CEL, 2016, p. 3). Esta apuesta, que se visibiliza en los documentos institucionales y en la voz de los actores participantes, cobra especial relevancia cuando se materializa en las relaciones entre los sujetos, como se detalló en la primera parte de este capítulo.

La comunidad, como apuesta por la construcción colectiva, es también una apuesta política que se opone al individualismo producido desde la modernidad capitalista y profundizado en el neoliberalismo; un individualismo que minimiza, convierte a las personas en sujetos del consumo y fragmenta el tejido social. Este individualismo rechaza

proyectarse en el tiempo –ya sea pasado o futuro– exaltando el presente como único instante de valor. Sobre este asunto, Wierviorka (2007) reconoce la existencia de otro tipo de individuo que produce una subjetividad afín a la solidaridad colectiva y la responsabilidad social, que puede derivar en acción colectiva; como la apuesta del CEL.

Por otra parte, es relevante mencionar que la producción de narrativas y simbolismos que alimenten los sentidos de pertenencia, identificaciones presentes y visiones de futuro es muy importante, pues solo hay comunidad allí donde hay un imaginario instituyente compartido, una subjetividad constituyente de un nosotros que diferencia de “los otros” pero que a la vez no subsume la singularidad de los sujetos comunitarios (Sánchez, 2001, p. 97). En palabras de Nicolás, estudiante de Gaia: “en otros colegios hay muchos grupos en el mismo salón, pero acá se intenta que, entre todo el colegio y entre todo el grupo seamos un sólo equipo. Como que hacemos cosas y convivimos para tener una mejor confianza” (Nicolás Sanabria, comunicación personal, 11 de junio de 2017).

## **Prácticas de denominación: ¿cómo llamarnos?**

Son múltiples las actividades donde se evidencia “el ser un equipo” y construir confianza como señala Nicolás. Me concentraré en la práctica de denominación, que es una de las prácticas instituidas desde hace más de diez años, en Huscaty; esta tiene como fin fortalecer la identidad colectiva y los sentidos de pertenencia de cada uno de los grupos y el reconocimiento como grupo dentro de un colectivo más grande que la comunidad escolar. Así, cada niño tiene la posibilidad de asumir una propuesta, darla a conocer y sustentarla, apelando a su capacidad de argumentación y proposición, ejerciendo la democracia participativa para la toma de decisiones individuales y colectivas.

Esta es una experiencia significativa para los estudiantes, pues son ellos quienes: primero, indagan según los gustos o intereses; segundo, consultan en relación con la propuesta elegida; tercero, socialización

con el colectivo; cuarto, reconocen diferentes propuestas; y quinto, participan mediante el voto en la elección del nombre que más los identifique. Es importante que los niños se identifiquen con la propuesta desde el inicio del proceso; con los niveles pequeños, las estrategias más utilizadas son las narrativas, los niños cuentan por qué les gusta y por qué es importante para ellos un nombre específico.

Ellos no se llaman ni cuarto de primaria, ni nivel nueve, sino que ellos mismos se ponen el nombre y alrededor de eso hay un trabajo bien interesante de investigación, entonces los niños se llaman Osos, se llaman Jaguares, se llaman Pandas, generalmente son animales o seres fantásticos o mitológicos, ellos mismos escogen su nombre, ese es el trabajo que cada uno hace ¿cómo me quiero llamar este año? y ¿cómo quiero que con mis compañeros nos llamemos? y además hacen el ejercicio como de “Pandas a la Tiva<sup>3</sup>” a ver si les suena o no les suena, así como cuando uno va a tener un hijo y al escoger el nombre mira si el apellido sí le cuadra, eso me parece un trabajo súper bonito (Milena Tinkan, comunicación personal, 3 de junio de 2017).

Además de la denominación de grupos, existe la denominación de los lugares colectivos, los cuadernos de trabajo, las mesas o paredes. Desde esta actividad se evidencia la importancia del nombre, su significado. Todos los lugares tienen un nombre asignado por los niños y por las maestras a través de los años: “el *desierto de colores* es una cancha central donde todos juegan, a los baños se les llama *burbuja*, al teatro *Maloca*, entre otros. Todos estos momentos tienen un significado y una historia otorgada por el tiempo y los sujetos, para el colectivo de maestras es importante dar a conocer estas dinámicas a los niños fortaleciendo el sentido de pertenencia” (Acero, Hernández, Pulido, 2014). Esta práctica es, además, una excusa para el ejercicio y el goce de la democracia directa, una manera de participar sin mediaciones en los asuntos que les son propios.

---

<sup>3</sup> La palabra *tiva* significa lugar de trabajo en lengua chibcha.

Aquí es preciso explicar qué se entiende por identidad colectiva. Retomando la perspectiva de Giménez (2007) para quien la identidad es un proceso subjetivo y reflexivo “por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos” a través del ejercicio de “auto asignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo” que requiere el reconocimiento de los “demás sujetos con quienes interactúa para que exista social y públicamente. Esta definición de identidad de los sujetos individuales puede aplicarse por “analogía a los actores colectivos –grupos, movimientos sociales, partidos políticos, comunidades nacionales–” (Giménez, 2007, 61) y en nuestro caso a la comunidad política pedagógica del CEL.

En la construcción de este nosotros es indispensable, como se mencionó antes, los rituales, los simbolismos, las prácticas y las estrategias de la cultura escolar que despliega la institución; así como la mística, recientemente popularizada por los movimientos sociales de América Latina, en especial por el movimiento de los trabajadores en Brasil. La mística es, entonces, el ambiente creado con la finalidad de fortalecer la identidad colectiva, que toma cuerpo gracias a las acciones que se acaban de enumerar. Un ejemplo, es el momento del compartir, donde los diferentes actores “comparten” un alimento al calor de una conversación informal, como se ve en la imagen que sigue (figura 2).



*Figura 2. Precarnaval Suaty. Fotografía tomada por la autora el 5 de junio de 2017.*

Los momentos de mística, de encuentro, de comunión refuerzan los sentidos de permanencia e identificación con el proyecto, lo que permite el vínculo comunitario, que no es fusión, ni sumatoria, sino una alianza entre diferentes (Marinas, 2006), como se manifiesta en el siguiente relato:

Yo creo que lo que nos une a nosotros acá en el CEL es la concepción de vida y de educación que tenemos. Somos personas emocionales, somos personas sensibles, que alimentamos la vida desde lo natural, del arte, de la literatura, la construimos desde lo intelectual y también desde lo pasional, desde lo que nos gusta. Eso nos vincula también como sujetos a todos los maestros que estamos en el CEL (Profesora Sandra Osorio, comunicación personal, 5 de mayo de 2017).

Este sentido de pertenencia a un colectivo permite “la percepción de similitud con otros, el reconocimiento de la interdependencia con los demás, la voluntad de mantener esa interdependencia (...) y el

sentimiento de que uno es parte de una estructura más amplia, estable y fiable” (Maya, 2009, p. 3). Esta experiencia de atmosfera psicológica, es un sentimiento compartido, el participante no necesita ya nada más porque contiene cobijo y sustento en el tejido común (Fernández, 2000, p. 149).

En la construcción de este nosotros es indispensable, como se mencionó antes los rituales, simbolismos, las prácticas y estrategias de la cultura escolar que despliega la institución y que se han detallado antes.

## **Vínculos emocionales**

Las actividades de mística y demás acciones, que buscan intensificar los sentidos de pertenencia, producen cierto grado de involucramiento emocional que es central para comprender la identidad colectiva. Este involucramiento permite a los individuos sentirse parte de una comunidad. Melucci (2001) en su comprensión de la acción colectiva concibe que:

Las pasiones y los sentimientos, el amor y el odio, la fe y el miedo forman parte de un cuerpo que actúa colectivamente, en particular en aquellas áreas de la vida social menos institucionalizadas, como aquellas donde se mueven los movimientos sociales (pp. 70-71).

Esta dimensión emocional de la identidad colectiva –de los movimientos sociales– lo es también para las comunidades, ya sean emocionales, políticas u otras que bien ha definido Torres (2013). En ese sentido, el reconocimiento de las emociones, en la construcción de la identidad colectiva, se antepone a aquellas posturas que entienden la acción colectiva bajo el cálculo costo-beneficio. En esta misma vía, y retomando a Nisbet (1996), la comunidad refiere a “todas las formas de relación caracterizadas por un alto grado de intimidad personal, profundidad emocional, compromiso moral, cohesión social y continuidad en el tiempo” (p. 71). Esta intimidad solo es posible donde

existen vínculos de amistad y camaradería, que son fácilmente rastreables entre padres de familia, entre los docentes, entre docentes y padres de familia, entre estudiantes y profesores.

Lo comunitario hace referencia a un tipo de vínculo basado en lazos subjetivos fuertes, relaciones con compromiso emocional y moral que tiene continuidad en el tiempo. Es decir, desde la postura que he intentado defender, no existe comunidad si no existe vínculo emocional entre los sujetos que la integran. Ahora, el vínculo emocional diferencia una asociación, agrupación de una comunidad, pero no es suficiente para una comunidad “intencional” política y pedagógica como la que he señalado. Se requiere de un proyecto compartido, unas miradas de futuro y una duración en el tiempo, de lo contrario será un encuentro- experiencia de emociones, pero no lograría adquirir un sentido comunitario.

Sumado a esto, la dimensión emocional de las comunidades está vinculado con lo que Bárbara Rosenwein (2006) denomina *sistemas emocionales*, en palabras de la autora:

Todo aquello que la comunidad, y los individuos en ella, definen y juzgan como valioso o como despreciable; sus apreciaciones sobre las emociones, los sentimientos de los otros y las otras; aquello que vincula emocionalmente a los sujetos y que estos perciben y definen como valores, así como el modo de expresar los sentimientos que la comunidad espera, exige, tolera o rechaza (p. 11).

Para la autora, esta definición de sistema emocional incluye lo que otros autores han denominado “marcos de referencia” o “marcos de interpretación” y refiere a lo que definen como valioso o despreciable, y que está en relación con su matriz moral, “lo que espera” o “rechaza”. Es decir, rompiendo con la lógica binaria que separa razón y emoción, podríamos entender que las emociones se enmarcan en un contexto histórico, que hace posible que prácticas que hoy rechazamos como sociedad, desde lo emocional y racional, hayan sido socialmente aceptadas en otros periodos históricos, como por ejem-

plo el infanticidio. En tanto sujetos sentipensantes, los sujetos comunitarios no solo se vinculan a una comunidad porque compartan los planteamientos de la misma, en lo que señala la razón, sino que algo de su emocionalidad tiene lugar allí, encontrando una posibilidad de realización, el aura estética que señala Maffesoli (2004):

Particularmente me pasa y es que uno se siente en un lugar, no sé cómo se llama esa sensación, te sientes bien, te sientes cómodo, a gusto. Luego vas a otra parte y no te hacen sentir tan bien, yo creo que ese sentir acá, te hace sentir que eres parte, que eres importante, que puedes aportar, que tienes para hacerlo y ese sentir nos une (Profesora Stefanie, comunicación personal en grupo focal, 16 de junio de 2017).

Finalmente, esta construcción de comunidad, es también un proceso de formación que moviliza subjetividades y se convierte en punto de inflexión en las historias personales, no solo para los estudiantes, sino para todos los que participan allí, por ejemplo, los docentes y los padres de familia. Es una escuela, como se mencionó antes, en la que se desaprenden modelos, pautas, formas de enseñanza, se aprende a ser alternativa a la pedagogía tradicional y esto implica, necesariamente, ser un sujeto alternativo o, al menos, con pretensiones de llegarlo a ser. En palabras de la docente Catalina: “no sería la misma si no hubiese estado en el CEL, uno pasa por acá y cambia un montón, uno termina siendo CEL en la casa y en todas partes. Entonces hay un sentimiento de gratitud que nos une creo” (Catalina Jeréz, comunicación en Grupo focal, 16 de junio 2017).

Otro de los elementos emocionales que resaltan en esta comunidad está relacionado con las relaciones filiales y las tradiciones educativas familiares. Es fácil encontrar que aquellos que fueron estudiantes, hoy son padres de familia de la institución; algunos abuelos, que en el pasado fueron padres de familia, hoy siguen vinculados al proyecto. “Yo llegué a este colegio hace 18 años. Por acá pasó mi hija y en este momento son tres nietos los que estudian acá. (..) Es el único cole-

gio que conozco donde los niños salen a vacaciones y quieren volver (Abuela María Cabrera, comunicación personal, 3 de junio 2017).

## Conclusiones

A lo largo del texto, mi intención ha sido defender la idea de que el Centro Educativo Libertad, siendo una institución de educación formal, se construye como una comunidad intencional de carácter pedagógico – político. Esto lo hace mediante la materialización de su proyecto pedagógico, los referentes, intereses y valores que definen la identidad colectiva y la dimensión emocional que vincula a los participantes de esta comunidad: padres de familia, docentes y estudiantes.

El CEL, como en toda comunidad, construye unos modos particulares de interacción entre sujetos, que hace que, de manera deliberada, los sujetos decidan pertenecer a ella y aportar en la edificación del proyecto pedagógico – político que los convoca; suscita su deseo. Sin embargo, los procesos de identificación comunitarios no eliminan los posibles conflictos, por el contrario, es en la otredad y el reconocimiento de diferencias que se solidifican las relaciones de amistad, compañerismo; todas estas relaciones sostienen emocionalmente la permanencia de los sujetos allí.

Finalmente, es de resaltar que el carácter alternativo con el cual se autodefinen no se refleja solo en el orden discursivo, sino que logra materializarse en los diferentes aspectos no tradicionales, que apuntan a la formación de sujetos autónomos y responsables de su entorno, como lo son: la formación del pensamiento crítico y el cuestionamiento del orden social vigente; la democracia directa y la construcción colectiva de la norma; la formación para la autonomía y la reflexividad; la epistemología del sur; la no obligatoriedad del uniforme, la disposición de los espacios y el uso compartido de materiales; el trabajo colaborativo entre estudiantes y la interdisciplinariedad entre docente como una apuesta por las relaciones horizontales; y, las prácticas de denominación y construcción del nosotros.



## Referencias

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Althusser, L. (1989). *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan. México: Nueva visión.
- Aguiló, J. (2009). La democracia contra hegemónica en la teoría política de Boaventura de Sousa Santos: notas sobre un proyecto emancipador para el siglo XXI. En *Presente, pasado y futuro de la democracia*, 2009, pp. 377-383.
- Acero, P., Hernández, M., Pulido, Y., & Rodríguez, L. (2014). *Formación de sujetos histórico sociales en el centro educativo libertad*. Proyecto Pedagógico. Universidad Pedagógica Nacional. (Texto Inédito).
- Aguilera, A., y Martínez, A. (2009). La Pedagogía Proyectiva: Aproximaciones a una propuesta innovadora. *Pedagogía y Saberes*, 31, 15-24. <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.31pys15.24>.
- Brunner, J. J. (1995). *Cartografías de la modernidad*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Calero, D. (1984). Apuntes para una definición de lo comunitario. *Comunidad* No. 46. Estocolmo.
- CEL (2006) *Presupuestos pedagógicos que orientan el quehacer formativo en el CEL. Avance proyecto educativo institucional "PEI"*. Documento de trabajo. Colectivo de maestros CEL- Colectivo de educación Alternativa CEAL. (Texto Inédito).
- EAL. (2005). Colectivo de educación alternativa. <http://ceal.com.co>
- Fernández, P. (2000). El territorio instantáneo de la comunidad post- moderna. En Lindon, A. (Coord.) *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Barcelona, Antrophos-UNAM.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Frosh. (1999). Identity. En A. Bullock and S. Trombley (Eds.). *The New Fontana Dictionary of Modern Thought*. London: Harper Collins.
- Geertz, C. (1983). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giménez. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo nacional para la cultura y las artes.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos desde la cárcel*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.
- Horkheimer, M. (1968). *Teoría crítica*. Barcelona: Barral Editores.
- Lechner, N. (1992). En búsqueda de la comunidad perdida. Los retos de la democracia en América Latina. *Revista del departamento de Sociología*. 7 (19). Recuperado de <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/804/777>.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (1992). *Diseño Curricular Problematizador*. Santiago, Chile: PIIIE. Recuperado de <https://sites.google.com/site/redutp/DDHHycurresc.pdf>.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (2006). *Educación en derechos humanos. Un desafío para los maestros de hoy*. Santiago de Chile: LOM.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (2008). *La escuela y los derechos humanos*. México: Cal y arena.
- Marinas, J. (2006). *El síntoma comunitario. Entre la polis y el mercado*. Madrid, Machado editores.
- Maya, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), 187-211. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/50/52>.
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4 (5), 165-180. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6851/6062>
- Melucci, A. (2001). *Challenging codes. Collective action in the information age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nisbet, R. (1996). *La formación del pensamiento sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rosenwein, B. (2006) *Emotional Communities in the Early Middle Ages*. Ithaca, NY.: Cornell University Press.
- Ríos Quispe, M. (1992) *Giroux y la pedagogía de los tiempos nuevos: el papel de los maestros como intelectuales comprometidos con la historia*. Recuperado de

<http://www.scribd.com/doc/3496869/giroux-y-lapedagogia-de-los-tiempos-nuevos>.

- Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO – Siglo XXI.
- Tarres, M. (2001). *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Flacso.
- Therborn, G. (1987). *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madrid: Siglo XXI.
- Torres, J. (1998). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, A. (1996). Escuela y comunidad. Modernidad y nuevos sentidos de lo comunitario. *Pedagogía y saberes* 10, 5-14. <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.10pys5.14>
- Torres, A. (2003). Los nuevos sentidos de lo comunitario: retos a la pedagogía social. *Praxis pedagógica*, 3 (4), 6-23. <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.3.4.2003.6-23>.
- Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: Arfo.
- Varela, J. y Álvarez, F. (2007). *La arqueología de la escuela*. Madrid: Piqueta.
- Wiervorka, M. (2007). Identidades, desigualdades y globalización. En M. E. Sánchez D. (coord.) *Identidades, globalización e inequidad*. Puebla: UIA Puebla, ITESO, UIA León.