

Consideraciones finales

Closing Remarks

La noción de modelo educativo alternativo o no-tradicional es fundamentalmente contrastiva: ¿alternativa (o contraria) *a qué*? En otras palabras, es imposible darle contenido a esta noción si no hemos respondido a qué llamamos ‘escuela tradicional’. Sin embargo, si revisamos la literatura sobre el tema, lo que encontramos no es un desarrollo teórico cuidadoso sobre lo que este tipo de escuela es, sino un conjunto de defectos repetidos hasta el cansancio: enseñanza memorística, concepción pasiva del estudiante, poca significatividad, etc. Pero si preguntamos dónde están los documentos o políticas que fundan dichas afirmaciones, no encontraremos ninguno. Al contrario, si revisamos, por ejemplo, la política pública sobre enseñanza en básica y media en Colombia, encontraremos una apología del aprendizaje significativo y de los estudiantes activos. Así, luego de una profunda revisión documental, alguien podría decir que no hay tal cosa como la *pedagogía tradicional*, que contrario a lo que sucede con los “cognitivistas” o los “constructivistas”, no hay una corriente pedagógica que podamos llamar “los tradicionalistas”. Parecería que la ‘escuela tradicional’ es meramente una entidad fantasmagórica, y que la literatura sobre modelos educativos alternativos es una pelea con sombras.

Esta conclusión tendría, por supuesto, poco efecto sobre el hecho de una enorme cantidad de estudiantes de básica y media que aprenden de memoria, y son incapaces de conectar contenidos disciplinares diversos (entre sí y con su realidad circundante), etc., así como sobre el hecho de que es poco lo que muchas instituciones hacen para que esta situación realmente cambie. En efecto, tanto la política pública educativa como los demás documentos de lo que se suele llamar el “currículo oficial”, muchas veces terminan siendo una declaración de buenas intenciones que son aplastadas por la práctica real (el “currículo operativo” y el “currículo oculto”). Así, en la práctica, tenemos (1) modelos pedagógicos y didácticos inmodificables, definidos *a priori* e independientemente de su contexto de aplicación, (2) donde impera una concepción del conocimiento fragmentaria y aislada de la realidad inmediata de los estudiantes, (3) donde se hace la suposi-

ción de que enseñanza y aprendizaje equivalen a transmisión, y que conocimiento equivale a una información inerte y que no moviliza, (4) modelos educativos que no alientan la vida en una comunidad de diferencias sino la uniformidad en todos los niveles, a la vez que se estimula el individualismo y la competencia, (5) y donde la obediencia y la sumisión son vistas como virtudes, mientras que cuestionar y tener iniciativa son vistos como defectos.

Los modelos que discutimos buscan reconocer la singularidad de los estudiantes y de las condiciones concretas de cada momento del proceso educativo. Esta sensibilidad al contexto se ve reflejada en apuestas como la de renunciar a la idea de una clase de filosofía estandarizada, la de romper la barrera entre escuela y comunidad o el esquema típico del salón de clase magistral (como considera hacerlo el colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D.) o la de definir los objetivos y el plan de estudios a partir de la lectura de necesidades de contexto (como en la experiencia de la Escuela Cívica Popular). Un primer rasgo de los modelos educativos no-tradicionales es, pues, la convicción de que para cumplir su función formativa (como, por ejemplo, ser capaz de atender las necesidades del contexto) hay que evitar forzar las condiciones reales para poder injertar un modelo inmodificable. Retomando la exhortación hecha en el capítulo I, darle sentido no solo a la clase de filosofía sino al proceso educativo mismo requiere abandonar la aspiración a tener una receta para enseñar y volver a reflexionar sobre su naturaleza y finalidad.

Otro rasgo de los modelos estudiados es que no conciben el conocimiento como una aglomeración de disciplinas teóricas inconexas, donde la asignatura “educación física” no tiene nada que ver con la de química, a la vez que ninguna de los dos tiene un efecto sobre la vida cotidiana que llevan los estudiantes. Es indiscutible que la enseñanza basada en esta concepción del conocimiento riñe con la naturaleza de las situaciones y problemas reales que enfrentan y enfrentarán los estudiantes, las cuales tienen un carácter holístico y que va más allá

de disciplinas específicas. Por eso es imperativo conectar los contenidos entre sí y con las vivencias de los estudiantes.

Como señala el capítulo vi, una escuela donde importa más la transmisión de información que el desarrollo de capacidades útiles para toda la vida, no está procurando la formación de sujetos activos y dinamizadores sino de recipientes en los que se alojan memorísticamente ciertos contenidos. Aquí, también vale la pena resaltar uno de los puntos clave del capítulo i, a saber, que la formación por contenidos no permite el desarrollo de la capacidad reflexiva en los estudiantes. Es por eso que en dicho capítulo se cuestiona la enseñanza tradicional de la filosofía, en la medida que desvirtúa el objetivo mismo de enseñar filosofía.

De allí surge otra característica de los modelos aludidos. Que los estudiantes hagan suyos los saberes que encuentran en la escuela exige instituciones educativas que posibiliten la multiplicidad de perspectivas, la multiplicidad de formas de acercarse al conocimiento. Solo así serán posibles espacios de participación ligados a las propuestas de la comunidad, en la que el conocimiento haya sido movilizado para la solución de diversas problemáticas. Una estrategia para dicho fin es la que surge del capítulo ii, donde se propone dar sentido a la educación ambiental, al ponerla en contacto con las dinámicas del territorio a través, además, de proyectos propuestos por los mismos estudiantes. Una ventaja adicional de esta estrategia es que contribuirá a afianzar en los estudiantes la percepción de que está a su alcance aportar propuestas para el mejoramiento de problemáticas locales, en especial, aquellas de carácter ambiental. En resumen, el contacto con el medio ambiente podría ser la estrategia para enseñar educación ambiental con sentido social.

En este orden de ideas, en un mundo natural y social erosionado por el individualismo y la obsesión por competir, los modelos educativos a los que nos acercamos muestran cómo es posible hacer de la escuela una comunidad intencional que se propone reconocer al otro

y convertir la diferencia y el conflicto en fuerzas creadoras. La estrategia empleada por los mencionados modelos educativos consiste en definir una identidad colectiva que vincule a los participantes de esta comunidad. El más vivo ejemplo de lo anterior es el Centro Educativo Libertad, cuyo proyecto pedagógico (incluyendo no solo el currículo oficial, sino el oculto y la cultura escolar) apunta a la construcción de comunidad entre los miembros de la institución. Esta dimensión de lo alternativo también se materializa en elementos como la formación del pensamiento crítico y de la autonomía, el ejercicio de la democracia directa en la toma de decisiones que afectan la vida escolar, la disposición de los espacios y el uso compartido de materiales para promover el trabajo colaborativo entre estudiantes, entre otros.

La educación: entre la realidad y la ficción

Como señalamos al comienzo de este apartado, el problema que funda la escuela tradicional puede entenderse en términos de la profunda y arraigada disociación entre distintos niveles del currículo (por ejemplo, entre el currículo oficial o formal, el currículo operativo y el currículo oculto). De la preocupación por esta disociación es que surge otra dimensión crucial de los modelos educativos no-tradicionales: la preocupación por la articulación curricular. Decir que los modelos analizados persigan superar las prácticas educativas tradicionales, equivale decir que estos modelos buscan articular los distintos niveles del currículo, ser conscientes de la conexión entre el currículo formal y el operativo, así como de su currículo oculto.

En este sentido, el capítulo III juega un papel crucial en este libro al aterrizar, a través de un caso concreto, el asunto de la articulación entre el currículo oficial y el currículo operativo. Las observaciones llevadas a cabo por los investigadores fueron suficientes para encontrar una articulación entre el currículo oficial (las actividades propuestas en la bitácora) y el currículo operativo (la ejecución de estas actividades en el aula de clase). Este capítulo caracterizó cui-

dadosamente la manera en que un docente intenta articular lo que sucede en el aula con lo estipulado en un documento institucional. La conclusión señala que es, precisamente, la metodología propuesta por el docente el aspecto del currículo operativo que más conduce a alcanzar el objetivo oficial de la clase (el desarrollo de la habilidad argumentativa). Si bien la articulación entre currículo operativo y formal no fue perfecta, este docente combinó su habilidad y experiencia con el empleo de distintos tipos de recursos pedagógicos y didácticos para alcanzar los objetivos de la clase; además, en cuanto al currículo oculto respecta, se evidenció que el profesor buscaba generar un cambio duradero en los estudiantes.

El análisis desarrollado en este capítulo revela una de las condiciones centrales para que un modelo educativo no-tradicional sea viable, a saber: el compromiso del docente con esta articulación curricular y con el modelo educativo en general. Vale la pena añadir que otra propuesta que también apuntó desde su concepción a la articulación entre los diferentes niveles del currículo fue la Escuela Cívica Popular, pues fue pensada desde el comienzo tanto desde el punto de vista del currículo oficial (su materialización en un plan de estudios) como desde su expresión como currículo oculto (la cual permitió dar lugar a la configuración de valores y prácticas).

Formación de subjetividades

Sin pretender restar importancia a los rasgos que hemos venido destacando en los modelos educativos alternativos investigados, consideramos esencial una característica que —a nuestro juicio— no solo subordina, sino que justifica todas las demás. Se trata del tipo de sujeto que se desea (implícita o explícitamente) formar. Más aún, a nuestro modo de ver, este es un rasgo común a la educación alternativa y a la popular, y es igualmente esencial para ambas. Por esta razón, y pese a otras diferencias que no pretendemos dejar de lado, nos permitimos poner educación popular y educación alternativa

juntas; una al lado de la otra. Si bien la educación popular es una apuesta política, más abiertamente emancipadora que la educación alternativa, ambas involucran leer críticamente el *statu quo*, asumir el papel transformador que puede tener la educación e implementar estrategias educativas participativas.

Los modelos educativos alternativos investigados comparten la intención de formar sujetos capaces de asumir críticamente su entorno social y natural, de discernir perspectivas políticas, sociales o culturales y tomar una posición frente a dicho contexto. En el caso del colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D., por ejemplo, la formación en pensamiento crítico está ligada al propósito de formar estudiantes con capacidades de liderazgo y acompañarlos en el proceso ir más allá de las aulas. Como señala el capítulo vi, permitir que los niveles de participación de los estudiantes sean mayores constituye una enorme contribución al desarrollo de su capacidad transformadora. En esto coincide el capítulo I, al señalar la necesidad imperativa de una enseñanza que promueva la participación de los estudiantes.

En este sentido, recordemos cómo el capítulo I subraya la relevancia de cuestionar y pensar por sí mismo para el ejercicio intrínsecamente político de la ciudadanía. La razón por la que se señalaba que la filosofía no sería un saber sobre el cual se puede realizar un ejercicio de enseñanza tradicional es que la filosofía parece ser una actividad relacionada con cuestionar-se. La clase de filosofía así concebida lograría aportar en el esfuerzo por desarrollar una actitud reflexiva en los estudiantes, tendiente a las posiciones argumentadas, a la disposición para cuestionar, etc. Por supuesto, este esfuerzo supone un auténtico vuelco sobre el papel del maestro: como señala el capítulo vii, el conocimiento no puede ser monopolio de los sujetos docentes, sino el producto del diálogo de saberes y del trabajo colaborativo.

Problemas en el paraíso

Ahora bien, tampoco pretendemos reproducir otro lugar común de la literatura sobre los modelos educativos alternativos: caer en una visión puramente apologética de la educación no-tradicional. Ninguno de los modelos estudiados en este libro está exento de contradicciones y dilemas, y tampoco consideramos que alguno deba ser visto como panacea capaz de curar todos los males de la educación tradicional. De hecho, los retos y desafíos que enfrentan estos modelos son incontables, y en muchos casos no es claro cómo resolver las tensiones que generan.

Para empezar, uno de sus rasgos principales representa, a la vez, una virtud importante con respecto a la educación tradicional y el germen de un vicio típico de las escuelas de las que pretende desmarcarse. Al perseguir la formación de cierto tipo de subjetividades, los modelos examinados persiguen, de un modo u otro, moldear una conducta de los sujetos; la cual desde una racionalidad se eleva como la más preferible. El capítulo v propuso analizar este moldeamiento a partir de tres dimensiones a través de las cuales es posible rastrear y comprender las implicaciones de modelar bajo *una* sola racionalidad. Por ejemplo, cuidar al otro y cuidar de sí mismo, el pensamiento crítico y la autonomía harían parte del proyecto pedagógico del Liceo Juan Ramón Jiménez, sostenido por la racionalidad que proviene de la Escuela Activa. En segundo lugar, evidenciar los dispositivos o tecnologías por medio de los cuales se implementa este tipo de racionalidad (típicamente los mecanismos de evaluación y el manual de convivencia).

No obstante, del ejercicio gubernamental, como se denomina en el capítulo v a partir de la noción foucaultiana de gubernamentalidad, el aspecto de este moldeamiento de la conducta que más tensión genera está ligado a la “identidad” institucional. Este rasgo de los modelos educativos no-tradicionales se vincula estrechamente con el tipo de sujeto que se quiere formar, en tanto que su pretensión incluye la libertad y la diversidad como categorías esenciales. La mencionada

tensión proviene del hecho obvio de que, incluso cuando se pretende formar individuos libres, en reconocimiento de su capacidad individual, los dispositivos gubernamentales se inclinan a conducir la conducta hacia *un tipo particular de "identidad"*. ¿Cuál es la manera en que modelos educativos como el del Liceo Juan Ramón Jiménez responden a estas otras subjetividades que encuentran en su interior? Lo que encontramos en el capítulo v es que sobre ellas terminan cayendo dispositivos de control, que resultan conformando un espacio de exclusión. Así, aunque estos modelos buscan formar subjetividades antagónicas al tipo de subjetividad hegemónico propio de la educación tradicional, contienen elementos que las pueden conducir a reproducir prácticas tradicionales (a saber, crear espacios de exclusión de subjetividades). ¿Pueden desterrarse dichos elementos de los modelos educativos no-tradicionales? ¿Cómo es posible buscar la formación de un tipo de sujeto particular y, al mismo tiempo, respetar radicalmente la diversidad inherente a lo humano? Como señala el capítulo v, el primer paso es ser conscientes de la tensión misma.

Otro de los retos que enfrentan modelos educativos como los investigados, y que también refiere a aspectos propios de su naturaleza, es el problema de implementar concepciones robustamente alternativas en contextos educativos formales. ¿Cómo es posible, por ejemplo, la evaluación si se enseña filosofía a la manera del capítulo i? La anterior pregunta se vuelve más apremiante aún si consideramos la posibilidad de extender este tipo de enseñanza a otras formas de conocimiento. Parecería que somos presa de un dilema: o bien, se busca adaptarse al contexto formal, debilitando la alternatividad, o bien, se mantiene el compromiso con la alternatividad, perdiendo comunicación con un contexto al que los estudiantes, de un modo u otro, regresarán. Podemos encontrar algunas luces con respecto a este desafío en los capítulos iv y vii, donde se subraya la manera en que el Centro Educativo Libertad y el colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D. mantienen la apuesta por la alternatividad sin dejar de ser instituciones de educación formal.

Especificar, analizar y discutir algunas de las maneras en que se forman subjetividades en modelos educativos no-tradicionales, objetivo principal de este libro, involucra abarcar contextos, problemas y situaciones altamente heterogéneos. En este sentido, conscientes de que por su magnitud el cumplimiento de esta meta requería todos los recursos investigativos que estuvieran a la mano, decidimos aproximarnos a estos modelos a través de investigaciones tanto empíricas como teóricas; además, con diversas de aproximaciones epistemológicas y metodológicas. Confiamos en que los aportes que hayamos logrado hacer y los interrogantes que dejamos abiertos motiven a otros investigadores a profundizar y enriquecer la indagación sobre este tipo de apuestas educativas. Estamos convencidos de la necesidad de alentar el desarrollo de este tipo de modelos, en la medida en que una realidad distinta requiere nuevos tipos de sujeto.