

# ¿Por qué una escuela alternativa?

CARLOS JOSÉ GIL JURADO  
CARLOS ANDRÉS GIL DURAN  
NIDIA YOLIVÉ VERA ANGARITA

Grupo de Investigación en Educación Rural (GIER), Universidad de Pamplona, Colombia

---

*En lugar de ambiciosas misiones relativas a la compasión y la comunidad, docentes y escuelas han entrado en la visión de un túnel de resultados de exámenes, objetivos de logros y de baremos de rendición de cuentas*

.Hargreaves (2003:10)

Hoy no se discute el hecho de que la Humanidad asiste a un reordenamiento de la realidad como resultado de la nueva economía política del capitalismo internacional (Harvey, 2003). Este proceso, que ha sido denominado por algunos autores como globalización y por otros mundialización (Estefanía, 2002), implica un conjunto de fenómenos que están afectando todas las dimensiones propias de la sociedad, así como la vida cotidiana de los seres humanos. Sobre la base de una revolución de las comunicaciones y la información, las comunidades están tomando conciencia de que viven en una realidad espacio-temporal que genera la sensación de que el mundo se hubiese tornado, para todos, al alcance de la mano. Sin embargo, en este proceso, es cierto que la nueva realidad busca configurarse en medio de tensiones que contraponen, entre otras, cuestiones como lo global con lo local, lo homogéneo con lo diverso, el pensamiento único con la conciencia universal (Santos, 2004).

Por consiguiente, lo que se discute en esta particular etapa del desarrollo histórico, son las condiciones en las cuales cada ser humano y cada colectivo se insertan y participan, creativamente, en el nuevo orden en proceso de construcción. Asistimos, por consiguiente, a un período crítico en el que se debe definir la naturaleza y composición del equipaje socio-cultural con el cual se realizará la nueva travesía histórica; las decisiones son, por consiguiente, cruciales, en las cuales la apuesta más significativa debe hacerse en torno al dilema: ¿Sobrevivir o construir futuro?

Por ello, la participación en este nuevo orden y la definición del equipaje socio-cultural respectivo, requieren no sólo que se hagan nuevamente las preguntas significativas, sino que también se revise la función y la misión de las instituciones que la comunidad crea para que dicho tránsito resulte más viable y cohesionador. La escuela es, justamente, una institución que se localiza, desarrolla y realiza su misión en un contexto concreto: la comunidad. Categoría esta que implica el reconocimiento y la pertenencia de hombres y mujeres a una realidad socio-territorial, organizada y estructurada, en la cual las diversas prácticas de vida (productivas, de vida cotidiana y desarrollo espiritual), además de presentar homogeneidad contribuyen, esencialmente, al fortalecimiento de los procesos de integración e identidad (Heller, 1997 y Touraine, 2000) y dentro de la cual, la institución educativa debe asumir la tarea de orientar y dar forma, tanto al sujeto como al proyecto histórico, mediante la delicada misión de dar a la condición humana el tono y el acento que pueda hacer posible la utopía que todos soñamos: la de una comunidad justa, incluyente y feliz.

Generalmente, una institución se refiere a un conjunto de prácticas sociales o modos de ser que buscan hacerse permanentes; las instituciones no sólo requieren el reconocimiento de la comunidad sino

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 55/3 – 15/04/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



también el apoyo y la sanción de la ley, pues el propósito es asegurar su vigencia dado que se reconoce su carácter fundamental. Si bien es cierto que la mayor parte de nuestras instituciones se definen en abstracto es, igualmente cierto que ellas funcionan y cumplen su cometido en condiciones concretas, en situaciones particulares de vida y desarrollo social. Ello, es algo que no debería olvidarse cuando se asume el desafío de transformar las instituciones.

La escuela que hoy tenemos se ha heredado de la Modernidad , por lo cual, en las actuales circunstancias, se plantea la necesidad y el desafío de reinventarla para atender no solo el proyecto social de una comunidad en general, sino también el de seres humanos que habitan y viven en condiciones específicas. Es decir, la escuela como institución debe posicionarse espacio-temporalmente, debe asumir compromisos con los seres humanos y su realidad histórica concreta y desde allí, es decir, desde este compromiso, suscitar el diálogo y la construcción de un proyecto que mire no solo lo global-nacional sino también lo local-regional. Es por ello que Wulf (1996), observa que no conviene hablar de escuela, sino, más acertadamente, de escuelas.

La ausencia de ésta, debida contextualización, en parte explica porque la escuela de la Modernidad hizo suyo lo que Álvarez (1996) denomina el proyecto civilizador de Occidente, convirtiéndose, por consiguiente, en una institución más interesada en un proyecto homogeneizante, excluyente y uniformizante que en constructora de utopías. Su función la condujo por una ruta histórica que la hizo valiosa e importante más por sí misma que por su interés y su intención de asumir como suyo lo verdaderamente fundamental: la existencia de cada ser humano, y de su colectivo social en condiciones específicas de vida y frente a desafíos particulares, tanto internos como externos.

Esta historia no podía dejar como resultado otra cosa que el divorcio entre escuela, vida y comunidad; la lógica de la economía, del poder y de los intereses específicos de ciertos sectores sociales, que fue la lógica final de la escuela de corte occidental, no se correspondía con la lógica de otras formas de ser, de ver la vida y asumir la construcción de la realidad. Entonces, la escuela es cuestionada, surgen resistencias frente a su sentido y su misión. Álvarez (1996:147), lo sentencia como sigue: *Suponemos que eran resistencias provocadas por la existencia de hábitos, valores, prácticas culturales (materiales y espirituales), diferentes a las que portaba la escuela.*

Ahora bien, las críticas frente a esta escuela, universalizante y desarraigada del contexto en el que actúa, están lejos de ser una cuestión nueva o característica de nuestro tiempo; muy por el contrario, desde sus inicios como institución ya se veía su carácter desnaturalizador y se reiteraba la necesidad de responder a las expectativas e intereses del sujeto escolar. Existe una larga tradición histórica que va desde Rousseau hasta los teóricos recientes que expresa esta insatisfacción y que, por consiguiente, obliga a la reflexión; a enderezar la senda de esta venerable y creemos, aún necesaria institución.

Bowen y Hobson (2003:17), ratifican este desafío cuando plantean que *estamos presenciando el surgimiento de una retórica de disenso, que sostiene que el empuje de la educación se ha encontrado con obstáculos y quizás hasta haya fracasado fatalmente, debido a las formas de ejecución que se han empleado; y que paradójicamente, a medida que acrecentamos nuestros esfuerzos, el nivel de la educación empeora de manera correspondiente. No nos queda más remedio que aceptar esto y encontrar soluciones constructivas a una situación que se va deteriorando cuanto más tratamos de mejorarla.*

Asimismo, la escuela que hoy conocemos no sólo es occidental, sino esencialmente urbana, y como tal asume los proyectos, las características y las perspectivas de una institución urbana y desarrolla su misión y su quehacer en tal sentido. No importa cuanto se reforme, su interés por la cobertura y su discurso por la calidad, si es una institución urbana, solo obtendrá relativo éxito en el ámbito urbano y decimos relativo, por cuanto el mismo contexto urbano es un espacio de diferencia, desigualdad y diversidad. Aún no existe el modelo universal, y no creemos que llegue a existir, de una educación que bajo un solo signo eduque y forme los colectivos caracterizados por la pluralidad y la diversidad. No existe la identidad sino las identidades y, por consiguiente, no debe existir la escuela, sino las escuelas.

Iván Illich, interesante crítico de la escuela tal como la conocemos, señala que la propuesta educativa implementada por ésta tenía más la pretensión de un proceso alquimista que de una acción formadora, en cuanto bajo el signo de la magia de la ciencia pretendía crear un nuevo tipo de hombre para un mundo hecho por el hombre, desconociendo que cada generación y cada contexto tiene sus propias preocupaciones y expectativas. Desde esta perspectiva y desde este ideal de un hombre universal, el fracaso escolar resulta no ser el fracaso de la institución, sino el de hombres y mujeres, cuya *ineptitud* no dejaba otra alternativa social que descartarlos o marginarlos de los beneficios sociales. Son escuelas que si bien dicen educar para la vida, lo hacen en abstracto, cuando lo real debe ser educar en la vida de cada día para así poder entenderla y cualificarla.

Por su parte, un futurólogo como Toffler (1970), desde finales del siglo pasado, ante las marcadas evidencias de cambio que mostraba la evolución social, señalaba ya la inadecuada persistencia del modelo educativo institucional vigente, en cuanto este había sido pensado para un tipo de colectivo social que creció y se desarrolló sobre otros presupuestos de vida y de reproducción social. En efecto, el mencionado autor observaba como *la vida interior de la escuela se convirtió en el espejo de anticipación, en una introducción perfecta a la sociedad industrial* (Toffler, 1970:497); era una institución y un modelo educativo que imponía una lógica de vida, el trabajo como la realización de acciones reiterativas; una concepción del conocimiento, ordenado y seleccionado bajo los presupuestos de la producción industrial y una cotidianidad social marcada por el control y la disciplina colectivas. Por consiguiente, frente a una nueva realidad se requiere una nueva institucionalidad y unos nuevos presupuestos educativos.

Ahora bien, si se asume que no es viable una escuela uniformizante en cuanto que al desconocer las particularidades del sujeto que forma y las necesidades y expectativas del colectivo que busca construir, surge de inmediato la cuestión: ¿qué tipo de institución es esta escuela? El filósofo francés Sartre, acuña, para la década de los años 60, el concepto de neocolonialismo para definir la relación desigual entre dos contextos y en la cual uno de ellos, el más avanzado y poderoso, impone con sutileza sus prerrogativas e intereses sobre el otro, al que considera atrasado y frágil.

La escuela que actualmente funciona en los diversos contextos sociales parece encajar y responder, como instrumento colonizador en la desigual relación que se suscita entre las diversas formas de vivir la existencia. En este caso, es la escuela industrial y urbana, la que surte el papel de instrumento colonizador. Es, por consiguiente, una escuela cuyos relatos, prácticas y proyectos desconocen la posibilidad y la viabilidad de otras sendas históricas y de otras opciones de desarrollo: Asumen como suyo el proyecto civilizador, que no es otra cosa que el discurso y los modos del ser del espacio urbano-industrial, de la ciudad como única forma posible de organización social.

Sin embargo, el desarrollo de una nueva riqueza social, la sociodiversidad (Santos, 2004), es decir, la explosión y la manifestación de otras formas de ser y de habitar el mundo están aquí y ahora; lo diferente y lo diverso existen y persisten, más allá de las definiciones, como otras formas del presente y otras vías hacia el futuro; son las manifestaciones de las muchas formas de expresión de la cultura y como tal, tienen algo que aportar, por cuanto también son voces, imprescindibles y necesarias, en este diálogo abierto en torno a la construcción de las alternativas históricas que permite vislumbrar la globalización.

El mundo rural constituye un buen ejemplo de ello, dado que luego de un milenario trasegar histórico, se enfrenta a este nuevo orden naciente en condiciones desventajosas, por cuanto su ruta histórica fue alterada significativamente por el orden urbano surgido a raíz de la revolución industrial; un orden que, a través de diferentes estrategias e instituciones que impuso discursos, lógicas y horizontes frente a los cuales lo rural no tuvo opción: la ciudad, como poderoso agujero negro, se convirtió en el único centro, en la única alternativa, todo debería conducir allí. Sin embargo, lo urbano ha demostrado no ser el edén, ni el punto de llegada de la marcha humana. Se requiere, en efecto, un nuevo orden.

Ahora bien, la construcción de este nuevo orden, si quiere ser justo y participativo, debe ser incluyente y en cuanto tal, permitir la opción histórica para la expresión, autónoma y dialogante, de aquellas otras realidades que están ahí como producto de la pluralidad y la diversidad de la especie. Pero para que estas formas de expresión de la cultura y de la experiencia humana no naufraguen en dicha construcción, requieren de propósitos e instituciones que les permitan tanto redescubrir su propia naturaleza y sus expectativas, como la reconstrucción y el enriquecimiento de los bagajes socio-culturales, que les permitan ser y participar y no sucumbir y desaparecer en las formas y expresiones de las otras culturas, es decir, instituciones que fortalezcan procesos identitarios y contribuyan a un diálogo y un intercambio caracterizado por el reconocimiento y el respeto por la diferencia.

La cultura rural, como cultura ancestral y compañera de viaje de otras expresiones de la vida humana, requiere, en consecuencia, re-fundar su propia institucionalidad, recobrar el vigor y el sentido de sus experiencias de vida y como no, definir los proyectos que, consultando la condición y la naturaleza de quienes la expresan y la viven, respondan tanto a su visión de una vida buena como a los desafíos que implica vivir en las actuales condiciones de desarrollo de la Humanidad. En el caso de lo educativo, lo que se quiere hacer patente es la necesidad de una escuela alternativa. Más precisamente, una escuela rural alternativa, entendida esta como una institución esencialmente comunitaria y que construida, a partir del colectivo rural, sus características, su historia, sus expectativas y sus necesidades, está en capacidad de diseñar, mediante la contextualización de la experiencias y los conocimientos, propuestas de vida y desarrollo.

Esta sería, por consiguiente, una institución arraigada en lo rural y como tal un instrumento inteligente y eficaz, cuyo sentido estaría guiado por lo que Touraine (2000:187) ha definido como rememoración y distanciamiento: *La primera hace volver al campo de nuestra experiencia lo ausente, expulsado o degradado. En particular, se trata de hacer revivir lo que fue censurado como infantil o primitivo a los ojos de la civilización técnica, o lo clasificado como utópico dominante por los dominados. La rememoración transforma en memoria lo distante en el tiempo y el espacio (...) No se trata aquí de curiosidad, o de extensión del campo de conocimiento y las emociones, sino de la formación en cada uno de nosotros de un Sujeto que nunca se confunda con el Yo.*

Por ello, esta escuela, más allá de un instrumentalizado proyecto educativo institucional, tendría, a cambio, un plan de vida, más específicamente un Plan Educativo Cultural Comunitario. Esta escuela alternativa se piensa en torno a un plan, pues tiene como misión la dignificación de la vida y, por consiguiente, en ella la acción pedagógica, la experiencia vivida y el conocimiento como legado de la especie humana no se justifican por sí mismos, sino que se convierten en el entretejido de un conjunto de saberes, de estrategias y de acciones que van en pos de ese sueño de la cualificación de la existencia, tanto personal como colectiva. Es una escuela que no se ahoga en el academicismo homogeneizante o en la disciplina domesticadora, sino que entiende y asume su quehacer en el tiempo y el espacio de la vida que se vive y se construye todos los días.

Dicho plan, por lo tanto, define un punto de partida que no es otra cosa que un presente, el vivido con sus alegrías, avatares, expectativas y frustraciones y se encamina mediante un proyecto pedagógico, específico y explícito, (como debe corresponder a la escuela como institución pedagógica) a un horizonte, igualmente, identificado y consensuado con la comunidad, en un proceso que tiene estrecha similitud con el proceso vital e histórico de sus actores sociales, en el cual, por consiguiente, todo escenario de vida es escenario de preguntas, de conocimientos, de experiencias y, por ende, de construcciones.

Esta escuela rural alternativa, por consiguiente, se reconoce como parte de la colectividad, por cuanto sus actores sociales no son otros que los niños, las niñas, los jóvenes y las jóvenes y cada hombre y mujer que dan vida al contexto y con ellos traza la ruta a seguir, la utopía a conseguir, de tal forma que el plan mencionado no es un proyecto institucional en el sentido tradicional, sino el compromiso que congrega, el esfuerzo que construye y el conocimiento y la experiencia que se viven. Ello lo convierte en un plan educativo, tanto cultural como comunitario, y por consiguiente, en la carta de navegación que quita y da unidad y coherencia a la práctica pedagógica y el quehacer institucional.

Ahora bien, dicho Plan Educativo Cultural Comunitario debe sujetarse, es decir, articularse al desarrollo de la vida comunitaria y, en tal sentido qué mejor que asumir como estrategia y escenario del quehacer educativo y formativo uno de los hechos más característicos en la vida cotidiana y del desarrollo comunitario: El hecho productivo, que para los efectos de la vida escolar se transforma en el proyecto pedagógico productivo. En efecto, el hecho productivo no solo representa la forma como las comunidades han sorteado las necesidades vitales, han desarrollado su relación entre sí y con la naturaleza y han puesto en juego formas de pensamiento y acción. En los ámbitos rurales los niños, y los jóvenes son partícipes de la actividad productiva.

Esta articulación, que genera el proyecto pedagógico productivo, debe conducir a un cambio significativo en la visión del trabajo institucional, en cuanto implicaría el tránsito de un aprendizaje académico-disciplinar a un aprendizaje-complejo-productivo (Ramírez, 2005), entendido este como el proceso pedagógico que orienta la formación de la condición humana, a partir de la vida cotidiana, hacia formas de ser y estar en el mundo caracterizadas por una actitud, crítica, proactiva y productiva en su sentido más amplio, y que debe generar las competencias y las habilidades que permitan a los niños, y los jóvenes capacidad de respuesta, calificada e inteligente, frente a los diversos desafíos de la existencia, tanto en el plano individual como comunitario.

Otro aspecto interesante de la incorporación del hecho productivo a la vida y dinámica de la escuela, es que siendo este un aspecto vertebral en la experiencia vital de las comunidades puesto que

involucra no solo a los actores comunitarios, sino también sus prácticas, sus saberes y sus problemas, también impone a la institución educativa el desafío de asumir una posición explícita y una definición clara frente al desarrollo y sus posibilidades. Ello conduce a la apropiación y contextualización de propuestas como el desarrollo local (Arocena, 1995), que debe conducir a una resignificación del tejido comunitario y del territorio como ingredientes esenciales en la cualificación de las condiciones de vida; un territorio y un tejido comunitario que son, a la vez, presente y posibilidad de futuro.

En efecto, la noción de desarrollo local brinda a la escuela la extraordinaria posibilidad de hacer visible el sentido de su quehacer, dado que territorializa su actuar, proporciona pertinencia a los elementos de la cultura que congrega en el proceso formativo y ratifica su condición de institución comunitaria en cuanto hace, realmente suya, la responsabilidad social de responder a las expectativas y los desafíos que comienzan a enfrentar las nuevas generaciones, a partir de las condiciones concretas de la vida cotidiana, una vida que se espera pueda ser transformada gracias al hecho de que la escuela se re-ubica y se resignifica.

Como la escuela es, ha sido y seguirá siendo una institución de carácter educativo, deberá llegar a este proceso de construcción comunitaria con dos criterios bien claros:

- Sus directivos y docentes, tiene un compromiso ético con el tejido comunitario, en cuanto como inteligencia han asumido que no son emisarios sino co-constructores y co-responsables de un proyecto, dentro de un contexto y una realidad que reconocen, que identifican, que caracterizan y que asumen y, en cuanto tal, dialogan, proponen, disienten, consensuan y sobre todo, aportan perspectivas, cuyo sentido no solo es enriquecer la visión, orientar el sueño, sino también facilitar los elementos que permitan tejer y desarrollar el proyecto colectivo.
- Poseer una identidad, explícita y declarada, a partir de la cual precisan su mirada, asumen el quehacer y guían su acción. Nos estamos refiriendo a la identidad pedagógica, es decir, al conjunto de presupuestos teóricos y conceptuales, que dan a la escuela, a los docentes y a los directivos, identidad como institución, sentido de colectivo profesional, compromiso y visión de realidad. La identidad y el texto pedagógico son los que, justamente, aclaran la naturaleza y la misión de la escuela. McLaren (1984:194), dice que la elección del discurso pedagógico implica e impone una elección moral, que ya había sido planteada por Dewey: la educación como función de la sociedad o la sociedad como función de la educación. Este dilema, en la misión de la escuela rural alternativa, debe ser resuelto a favor de la comunidad.

Este proceso de resignificación de la institución educativa ya está en marcha, particularmente en algunos ámbitos rurales, porque es allí, justamente, donde los procesos de cambio y transformación que impone la globalización desafían con mayor intensidad a las comunidades y a sus expectativas de vida y presencia en el nuevo escenario histórico (Rubio, 1996). Sin embargo, es evidente, que en numerosas colectividades del denominado mundo en desarrollo se hace urgente la idea de una institución educativa alternativa que, como dice Hargreaves (2003), recupere el sentido de la compasión y la comunidad así como el ideal de una misión social tendiente a dar sentido a la vida.

## Bibliografía

ALVAREZ, Alejandro (1996)...Y la escuela se hizo necesaria. Bogotá, Magisterio

- AROCENA, José (1995) El desarrollo local: Un desafío contemporáneo. Caracas, Nueva Sociedad
- BOWE, James y HOBSON, Peter (2003) Teorías de la educación. México, Limusa
- ESTEFANÍA, Joaquín (2002). Hij@, ¿qué es la globalización? La primera revolución del siglo XXI. Madrid, Aguilar.
- HARGREAVES, Andy (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona, Octaedro
- HARVEY, David. (2003) Espacios de esperanza. Madrid, Akal
- HELLER, Agnes. (1977) Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, Península
- MCLAREN, Peter (1984). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México, Siglo XXI
- RAMIREZ C. Ángel (2005) Pedagogía para aprendizajes productivos. Bogotá, Ecoe Ediciones
- RUBIO, Blanca (1996) "Campesinos y Globalización: reflexiones de fin de siglo" En Comercio Exterior. Volumen 46 Numero 8. Mexico, Banco Nacional de Comercio Exterior, S.N.C. Págs. 632-635
- SANTOS, Milton. (2004) Por otra globalización. Del pensamiento único a la conciencia universal. Bogotá, Convenio Andrés Bello
- TOFFLER, Alvin (1970) El shock del futuro. Barcelona, Plaza & Janes
- TOURAINÉ, Alan (2000). ¿Podremos vivir juntos? Bogotá, Fondo de Cultura Económica
- WULF, Christop (1996) "¿Cómo adquiere sentido la escuela? En Encuentros Pedagógicos Transculturales. Medellín, Universidad de Antioquia