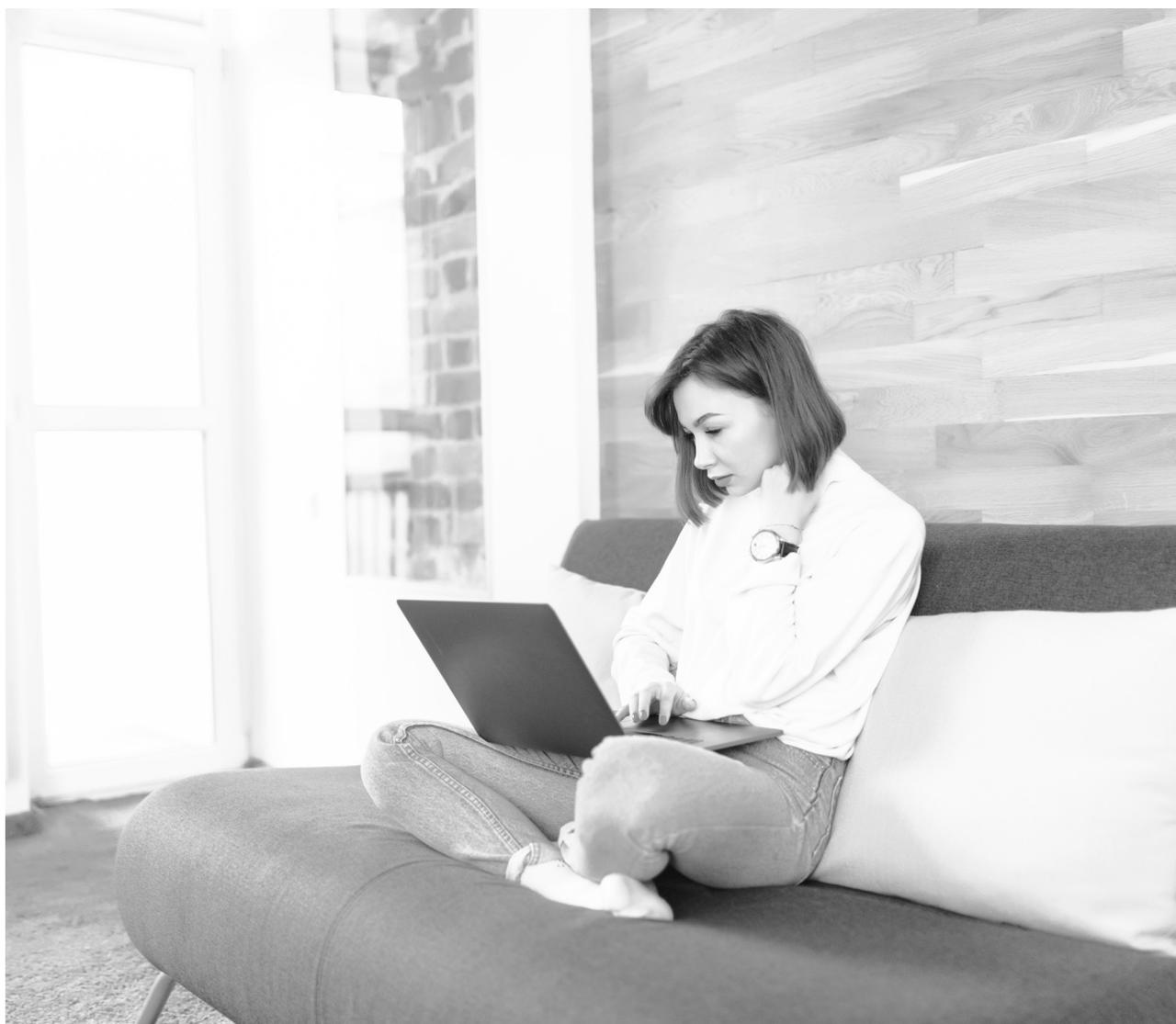


Los caminos desviados de la educación: Alternativas pedagógicas como crítica a la educación formal

The diverted paths from education: pedagogical
alternatives as a critique of formal education



Los caminos desviados de la educación: Alternativas pedagógicas como crítica a la educación formal¹

The diverted paths from education: pedagogical alternatives
as a critique of formal education

Beatriz Núñez Arce², Diego Fernando Silva Prada³, Saúl Ernesto García Serrano⁴

Artículo recibido en mayo 21 de 2019; artículo aceptado en agosto 08 de 2019

Este artículo puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional y se referencia usando el siguiente formato: Núñez, B., Silva, D. F. & García, S. E. (2020). Los caminos desviados de la educación: Alternativas pedagógicas como crítica a la educación formal. *I+D Revista de Investigaciones*, 15 (1), 19-29.
DOI: <https://doi.org/10.33304/revinv.v15n1-2020002>

Resumen

El presente artículo realiza un análisis sobre prácticas educativas alternativas a la educación formal como apuesta crítica y creativa, encaminado hacia comprender experiencias significativas del aprendizaje. Primero, se estudia el analfabetismo, desde el caso particular colombiano, como un fenómeno que segrega a la población frente al deber ser de la educación formal. Segundo, se retoma la perspectiva artística para la experiencia educativa desde el ser, en la que la condición natural creativa y sensible de los seres humanos necesita desarrollarse durante toda su existencia. Finalmente, se muestran algunas experiencias de educación desviada, entendiendo que el objetivo de este tipo de educación no es producir personas exitosas y competitivas, sino formar seres felices y libres. El trabajo parte de las preguntas ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿para qué enseñar?, pero, sobre todo, ¿dónde enseñar? Se concluye señalando la emergencia de grupos y prácticas de resistencia educativa y cultural que entienden que el mundo social es un organismo cambiante y que hay que intentar cambiar el modelo educativo tradicional formal.

Palabras clave: Crítica educativa, pedagogías alternativas, educación artística, felicidad, libertad.

Abstract

This article analyzes alternative educational practices to formal education as a critical and creative bid, aimed at understanding meaningful learning experiences. First, illiteracy is studied, particularly in the Colombian context, as a

¹ Artículo de reflexión, de enfoque cualitativo, resultado del proyecto de investigación en curso, perteneciente al área de pedagogía, subárea de pedagogías alternativas y transformación, desarrollado en el Grupo de Investigación Quantum y financiado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Bucaramanga, Colombia). Dirección: calle 28 n.º 23-75, PBX: 6719918. Fecha de inicio: 12 de noviembre de 2018. Fecha de terminación: 10 de mayo de 2019.

² Grupo de Investigación Polimorfos, Corporación Universitaria Minuto de Dios (Bogotá, Colombia). Dirección: carr.ª 73.ª n.º 81b-70, PBX: 5933004. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8246-7365>. Correo electrónico institucional: bnunezarce@uniminuto.edu.co.

³ Grupo de Investigación Quantum, Corporación Universitaria Minuto de Dios (Bucaramanga, Colombia). Dirección: calle 28 n.º 23-75, PBX: 6719918. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5069-9679>. Correo electrónico institucional: dsilva@uniminuto.edu.co.

⁴ Grupo de Investigación Gidti, Corporación Universitaria Minuto de Dios (Bucaramanga, Colombia). Dirección: calle 28 n.º 23-75, PBX: 6719918. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9531-6838>. Correo electrónico institucional: saul.garcia@uniminuto.edu.co.

phenomenon that segregates the population against the duty of formal education. Secondly, the artistic perspective is taken up for the being educational experience, on the basis that the creative and emotional natural condition of human beings needs to be develop throughout their lives. Finally, some experiences are shown as examples of the so-called diverted education, considering that the goal of this type of education is not to produce competitive and successful people, but to raise happy and free beings. Work starts with the questions: what to teach? when to teach? why teach? But, above all, with the question of where to teach? The study concludes by pointing out the emergence of groups and practices of educational and cultural resistance that understand that the social world is a changing organism and that we must try to change the formal educational model.

Keywords: Criticism of education, alternative pedagogies, artistic education, freedom, happiness.

Introducción

Frente a los nuevos desafíos sociales del siglo XXI, los movimientos de educación alternativa se convierten en una opción de resistencia cultural ante los paradigmas del deber ser de la educación formal institucionalizada. Por mucho tiempo, la opción en los procesos de enseñanza y aprendizaje ha estado vinculada a la asistencia a las instituciones escolares o a diferentes centros especializados para tal fin, que han sido los lugares exclusivos de capacitación y socialización de niños y adolescentes, llevados por sus padres y regidos por el Estado o por particulares. Ante las necesidades del mundo contemporáneo y el aparente fracaso de múltiples prácticas de escolarización, surgen alternativas de experiencias educativas sustentadas en cuestiones tales como ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿para qué enseñar?, sumándose hoy en día un nuevo interrogante: ¿dónde enseñar?

Algunos(as) niños(as) han tenido la fortuna de vivir una educación alternativa a lo que se piensa que esta debe ser, en espacios y modelos donde han entendido que antes de moldear y conducir los cuerpos, los educandos necesitan vivir de la mejor forma: libres y felices. Las escuelas alternativas, los *homeschooling* y la educación sin escuela (ESE) han ayudado a diferentes padres e hijos a tener experiencias educativas centradas en sus necesidades y pasiones, con posibilidades de dar mayor importancia a la realización de actividades enfocadas desde los intereses de cada uno: deportivas, artísticas o culturales, ejes de su aprendizaje, y no como actividades de extensión educativa.

Desde estas nuevas coordenadas, pensar el arte dentro de la educación como dimensión del quehacer educativo se acerca a propuestas de pedagogías alternativas en lo que se llamaría la *educación desviada*, en cuanto modelo alternativo de formación, que se repiensa a partir de la búsqueda de múltiples caminos, consciente de que los modelos son dinámicos, que los procesos de enseñanza-aprendizaje no se agotan con la división por etapas y grados, puesto que las personas se forman igualmente en el intercambio transgeneracional. Lo más importante

de esta perspectiva es que los resultados de los procesos surgen a partir de la autoevaluación, en la que cada persona propone sus metas y elabora sus retos. Esto es, una educación que entiende que no existe un saber oficial, que existen múltiples saberes para encontrar, para dialogar. Es ahí donde el arte entra en la edificación de la pedagogía sensible, planteada por Planella (2017), en la que el cuerpo es el principal medio de la experiencia educativa, para concebirlo como un todo, no solo como un cerebro formante, archivador de datos, sino como un cuerpo consciente que explora, crea y siente el mundo.

El objetivo del presente artículo es hacer un análisis sobre las alternativas educativas que incluyen prácticas educativas que trascienden los lineamientos curriculares y las indicaciones desde los Ministerios de Educación, para apostarle a una educación crítica y creativa, encaminada hacia una experiencia significativa de los estudiantes, basados en las premisas de vivir y ser felices. Como punto de partida, se analiza la concepción de analfabetismo como un hecho que estigmatiza a la población frente al deber ser de la educación, en el que los saberes previos, el contexto y el enfoque de género han sido invisibilizados. Como segundo momento, se retoma la mirada del arte dentro de la experiencia educativa, partiendo de la condición natural creativa y sensible de los seres humanos que necesita activarse durante toda su existencia; y finalmente se muestran algunas experiencias como ejemplo de lo que hemos llamado educación desviada, para desmitificar la visión de niños sin futuro, entendiendo que el objetivo de este tipo de educación no es producir personas exitosas, desde la visión del mundo capitalista, sino crear seres felices y libres.

¿Quiénes son realmente los analfabetos?

El problema del analfabetismo en América Latina ha llevado a un fuerte debate frente a los objetivos culturales y educativos que los Estados deben perseguir (Martínez, Trucco & Palma, 2014), y se ha generado el estigma de los países “subdesarrollados” como estrategia de discriminación y segregación sociocultural para las naciones que presentan altos niveles respecto a este

problema. Para finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, la nueva Constitución Política de Colombia (1991) puso en la mesa el tema de la cobertura escolar en aquellos sectores más vulnerables. Luego de 27 años de políticas educativas de inclusión, para el 2018, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), las metas propuestas para ese año de bajar los índices al 3,8% y declarar al país como territorio libre de analfabetismo no se logró, ya que los resultados del sondeo realizado en el 2017 arrojaron un 5% de analfabetismo, que representa cerca de dos millones de colombianos (Nieto Morantes, 2018). Sin embargo, se comprueba que los problemas de deserción y/o desescolarización aún son problemas estructurales de la educación colombiana, aunque es claro que los esfuerzos estatales por cortar esta brecha han tenido sus frutos:

En el caso de Colombia, el analfabetismo se ha reducido, llegando al 5,8%, y se espera que para este 2018 Colombia entre en la lista de los países declarados libres de analfabetismo, y para que la Unesco haga esta declaración se debe reducir la cifra a menos del 4% (Rodríguez, 2018).

Desde otras miradas, se podría hablar de la educación desde una perspectiva de segregación. Para Murillo y Martínez-Garrido (2017), "se da segregación escolar [...] cuando los hijos de familias de menor nivel socioeconómico van a unas escuelas mientras que otras están reservadas a estudiantes con familias más pudientes; o cuando hay escuelas "de excelencia" para estudiantes con mejores resultados". Por tanto, los que asisten a los mejores colegios, que son en su mayoría privados de alto costo para el caso de Colombia, tienen la posibilidad de ingresar a las mejores universidades e incluso la certeza de obtener un cupo en las universidades públicas, que son las que aspiran las personas de bajos recursos. Como lo explica Robinson (2015):

Para quienes viven en la pobreza, la educación se está convirtiendo cada vez más en una carrera de obstáculos. A menudo, debido al mal empleo de los recursos, a las altas tasas de rotación laboral entre los profesores y a los problemas sociales agravantes, las escuelas no son carreteras que conducen al éxito, sino callejones educativos sin salida.

Ahora bien, el asunto va más allá de la brecha entre las personas que asisten a los recintos educativos y los analfabetos. Solo por tomar un ejemplo, ¿qué sucede con el(la) niño(a) campesino(a) que aprendió a leer, escribir, sumar y restar en la escuela básica primaria, pero, por razones económicas, sociales o demográficas, desertó y decidió (o los padres tomaron la decisión) seguir al lado de sus padres aprendiendo las labores del campo? A pesar de los conocimientos adquiridos en esa experiencia, ¿sigue siendo analfabeta? Se hace necesario

entonces retomar las palabras de Freire (2015):

Nadie ignora todo. La absolutización de la ignorancia, además de ser la manifestación de una conciencia ingenua de la ignorancia y del saber, es instrumento del que se sirve la conciencia dominadora para arrastrar a los llamados "incultos", los "absolutamente ignorantes" que, "incapaces de dirigirse", necesitan de la "orientación", de la "dirección", de la "conducción" de los que se consideran a sí mismos "cultos y superiores".

Por consiguiente, no se puede seguir pensando en los analfabetos como seres que, por no saber leer y escribir, no poseen pensamiento, cultura o conocimiento. La ignorancia de los analfabetos también la pueden tener los formados, cuando la educación y el medio social los ha fabricado para leer y escribir técnicamente, no desde principios culturales críticos. La verdadera alfabetización, propuesta por Freire, consiste en sacar a las personas de la ignorancia en la que han sucumbido, bajo el dominio de las instituciones de poder. De tal manera que la reflexión sobre el niño campesino que no sigue yendo a la escuela demuestra que su relación con el mundo natural es su lugar en enseñanza-aprendizaje, y, en consecuencia, la experiencia que adquiere en ese medio lo forma y lo hace sujeto de su tiempo.

La educación tradicional puede ser interpretada, desde una perspectiva crítica, como una práctica dogmática, que a través del currículo oculto determina qué pensar, qué creer, cuáles son las conductas del cuerpo –siempre diferenciada, esta última, entre niños y niñas–, qué posición política tomar o no tomar ninguna, y finalmente qué consumir. Como lo advierte Illich (2011): "Tanto el pobre como el rico dependen de escuelas y hospitales que guían sus vidas, forman su visión del mundo y definen para ellos qué es legítimo y qué no lo es".

Igualmente, la educación formal se puede entender como una estructura cultural de discriminación desde la condición de género, ya que históricamente ha sido diferente la educación para las niñas que para los niños: el control moral del cuerpo y de la sensibilidad han pasado por el monopolio de la institucionalidad religiosa, la del Estado o la familia, quienes promueven el tipo de educación y los currículos a enseñar según el género. Como lo expone García (2012):

En nuestra sociedad, tradicionalmente se ha producido una desigual valoración de lo masculino y lo femenino, manifestándose de diferentes formas: transmisión de roles en el entorno familiar, el valor de la realización de lo cotidiano, la falta de reconocimiento de las aportaciones que las mujeres han realizado a la sociedad, el predominio casi absoluto de las figuras masculinas, la desigual distribución del tiempo de ocio y de

las condiciones extraescolares de aprendizaje y las distintas expectativas sobre lo que la educación debe aportar a uno y otro género.

En gran parte de América Latina las educandas siguen estando bajo los prejuicios de una sociedad que piensa que, a pesar de haber avanzado y asumido los roles que eran exclusivamente masculinos, la educación debe seguir pensando en ellas como sujetos ligados a ciertos roles de lo femenino, elaborados desde la mirada hegemónica patriarcal, en la que la mujer es la responsable ante la sociedad de la administración del hogar. La educación como una práctica de segregación continúa dándose, y es claro que los modelos educativos están constituidos desde una perspectiva que hace de esta un espacio de moldeamiento de un tipo especial de sujeto, que urge y necesita la sociedad capitalista: personas que se amolden al sistema y que puedan ser exitosas dentro de este, en el que aquellos que no lo logran estarán destinados al fracaso. Robinson (2015) compara la educación tradicional a los procesos industriales, en los que ocurre lo mismo “con los sistemas educativos de masas: se crearon con el propósito de moldear a los alumnos para que reunieran determinados requisitos. Por ello, no todo el mundo sale adelante en el sistema, y algunos se ven rechazados” (Robinson 2015). Esto hace que la escuela siga tratándolos como parte de un todo (masas) y no como seres particulares que poseen diferentes cualidades, inteligencias e intereses educativos.

Muchas instituciones se han proclamado bajo la bandera de la escuela nueva, que lleva más de un siglo en la historia de la educación; pero ¿qué pasa cuando llegan los Ministerios de Educación, con sus múltiples pruebas, y se dan cuenta que los resultados fueron evaluados en función de conocimientos que siguen el aprendizaje de conceptos memorísticos, aplicados a todas las áreas? Todo esto solo sirve para retomar la lógica de la escuela tradicional, que, para De Zubiría Samper (2010), “le asigna al maestro la función de transmitir un saber, al tiempo que el alumno debe cumplir el papel de receptor de los conocimientos”. Y esto no acaba con los resultados de las evaluaciones de los Ministerios de Educación en general. En la cadena siguen los padres exigiendo a las escuelas el nivel de rendimiento de sus hijos, desentendiéndose de casi toda responsabilidad en la enseñanza de estos, y como respuesta los cuerpos administrativos escolares les exigen a los maestros implementar dentro de los planes curriculares más temas. El resultado es más carga académica para los estudiantes, que terminan siendo las verdaderas víctimas de este sistema educativo. Como dice Freire (1975), “como marginados, ‘seres fuera’ de o ‘al margen de’, la solución para ellos sería la de que fuesen ‘integrados’, ‘incorporados’ a la sociedad sana, de donde ‘participarán’ un día, renunciando, como tránsfugas a una vida feliz”.

Entonces, si la educación parece no estar concebida para construir la felicidad de los sujetos, ¿cómo no buscar alternativas de vida que logren descubrir y motivar otras formas de conocimiento y de ser? Tal vez sea válido plantear el ideal educativo de aprender a vivir bien, felices, descubriendo el mundo, visibilizando aquellas cosas que pasan alrededor, relacionándose con el entorno de forma respetuosa, entendiendo que los seres humanos son diversos. Para ello, el arte es una de las alternativas educativas hoy en día, si se piensa en todo lo que esta puede desarrollar en las personas desde su capacidad creativa, inteligencia emocional, relación sensible, pensamiento crítico, autocuidado y cuidado de su entorno.

Pensar la educación desde el arte

El arte como centro dinamizador de la educación no pretende excluir las otras disciplinas del conocimiento que han tenido un papel significativo en el desarrollo cognitivo. La dimensión artística está presente en todas las áreas del conocimiento, como la geografía, la botánica, las religiones, la literatura o las matemáticas. La narración, la música, las imágenes, la danza y la pintura son elementos que no se pueden excluir en toda actividad de aprendizaje. A propósito, Moraza (2016) explica la función del arte en el contexto educativo:

La experiencia del arte integra de forma no excluyente todos los posibles saberes humanos en una experiencia interdisciplinar. Esto no quiere decir que el arte [...] está en el núcleo cognitivo de cualquier operación cognitiva. Así, el arte no es un saber de primer grado sino un saber de otros saberes, implica las experiencias cognitivas de la historia de la humanidad.

El arte y el artista se han estigmatizado a partir de la figura del genio creador: individuo con una personalidad poseedor de talento único. Pero se olvida que el talento es una condición natural de cada ser. Se nace explorando el mundo, observándolo, jugando e imaginando, preguntando, manifestando todas las emociones desde el cuerpo. Al llegar a la escuela se sufre la triste malformación de convertir a aquel explorador y libre en un modelo idéntico de la serie de arquetipos que fabrica la escuela, cabezas y bocas capaces de repetir estructuras y obedecer, aquietar el cuerpo y disciplinarlos.

Una simple mirada a esas prácticas educativas nos permite darnos cuenta de que se encuentran alineadas con la pedagogía que podemos dominar de ‘corte cartesiano’. Son pedagogías que niegan el cuerpo, a las que molesta el cuerpo, que prefieren “sujetos sin cuerpo” (Planella, 2017).

Los infantes, al llegar por primera vez a la escuela,

demuestran este choque con la dificultad para la quietud. Al encontrar un nuevo espacio de colores y materiales, es lógico que los pequeños pretendan explorar todo aquello que ven. En este punto es cuando la educación corporal crítica y creativa se hace vital como acción emancipadora frente a la educación tradicional.

Si se piensa la enseñanza artística en sus formas tradicionales (manualidades, por ejemplo), nada de lo criticado anteriormente parece superarse: música, danza y pintura convergen entre lo agradable y desagradable, el pasatiempo, el trauma por no tener "talento", la alegría o el aburrimiento. El espacio de la clase de arte termina siendo una materia utilizada para cumplir actividades como actos cívicos o de clausura, y, en otros casos, para hacer "manualidades" para el Día de la Madre o del Padre; objetos hechos de un molde, que no desarrollan la creatividad de los niños. Para Acaso (2009), "cuando comprendemos un objeto o una experiencia artística, cuando lo comprendemos en profundidad procesamos información, y esto puede conducir a que se modifique en nuestra conciencia. Por tanto, estamos ante una actividad que genera conocimiento". En consecuencia, no se trata de la creación del objeto por el objeto, la creación artística está traspasada por la experiencia sensible, la conciencia corporal, la afectación del entorno y el acto comunicativo simbólico.

La sociedad occidental industrializada del siglo XXI ha alineado su cuerpo frente al consumo; prevalece la primacía de la apariencia, bajo la lógica de cumplir con los estándares de belleza y apariencia exigidos socialmente. "Es necesario invertir en el cuerpo volviendo al gimnasio, ya que el cuerpo, junto a su envoltorio, es el primer signo mediador en la nueva relación social; pues es aquello con lo que nos presentamos" (Martínez Barreiro, 2004). Algo que los niños y las niñas experimentan en las escuelas, en las que se da una verdadera educación del cuerpo y muchas veces la diferencia entre los pares contribuye a prácticas de discriminación o estigmatización entre ellos:

La sociedad establece los criterios para categorizar a los sujetos; lo que sucede habitualmente cuando nos encontramos frente a un extraño es que usamos su apariencia corporal para ubicarlo en alguna de las categorías preexistentes y conocidas por nosotros. Esta categorización del sujeto hace que dejemos de "sustantivarlo" y pasemos a "adjetivarlo" (Planella, 2017).

Las prácticas de estigmatización corporal se repiten en la escuela cuando el cuerpo de los pequeños entra por primera vez a ese espacio y el primer mensaje hegemónico corporal es la asignación de un lugar donde permanecer, una silla donde sentarse y un pupitre para escribir; un espacio de encierro del que no debe salir sin previo aviso o hasta que lo ordene un superior, desde

estrategias diseñadas por el miedo a la desobediencia.

Para muchas pedagogías, los cuerpos no hablan, son silencio y no gritos desgarrados, y cuando deciden tomar la palabra (prestada, robada o arrancada de las manos del poder), la pedagogía se teme lo peor o imagina mundos subversivos, incontrolados y peligrosos (Planella, 2017).

La escuela se ha configurado en múltiples ocasiones como el lugar de negación del cuerpo. Lo mismo ha ocurrido con diferentes instituciones sociales, como la Iglesia, el Estado y la familia. Cuando no se enseña la conciencia de lo corpóreo, se permite y se naturaliza su alienación. Si se reflexiona un poco, vivimos expuestos a la violación y maltrato del cuerpo. Los movimientos feministas han visibilizado la problemática de una cultura patriarcal, pero si se piensa no solo desde el feminismo, sino desde cada uno de los variados cuerpos que hay, son muchas las manifestaciones de violencia que se ejercen sobre este. Dentro de las formas explícitas son claras las violencias desde la condición de raza, género, discapacidad, identidad sexual, condición económica o religiosa; todas estas han alzado la voz de los cuerpos excluidos y han sentado precedentes históricos, con lo que han logrado la visibilización del problema.

Desde otra mirada, los cuerpos violentados mudos son aquellos que han naturalizado su corporeidad en espacios de deformación, maltrato y mercantilización. Los cuerpos laborales son, en algún grado, cuerpos violentados. Es indicativo que el estrés sea la enfermedad de la época, causada por las presiones sobre el cuerpo en su temporalidad frenética. Los ritmos de la vida cotidiana capitalista han favorecido a esa violencia corporal inconsciente. Las personas aceptan condiciones indignas de trabajo porque ellos mismos terminan siendo los coros de la tragedia de la sociedad que dictan la inconciencia del deber ser de los cuerpos. La alimentación dejó de realizar su función de "alimentar", valga la redundancia; ahora la necesidad es de llenar, satisfacer, empachar, enfermar, engordar, intoxicar, para luego llevarlo a adelgazar, medicar, vaciar o ejercitar. Los gimnasios se llenan de cuerpos sin mente, enfermos y obsesivos por lograr la perfección que impone la sociedad de consumo:

Los cuerpos "en crudo" y sin adornos, no reformados ni intervenidos, son vergonzantes, ofensivos para la vista, y siempre dejan mucho que desear, pero por sobre todas las cosas son la prueba viviente del fracaso, la ineptitud, la ignorancia y la impotencia, y la falta de recursos del yo (Bauman, 2012).

Es necesario que la educación como instrumento de praxis crítica le otorgue prioridad al cuerpo. La hegemonía de la actividad cerebral ha reinado por siglos,

y la pedagogía del cuerpo ha sido reducida a pequeñas horas de clase de educación física.

Las artes ayudan a tomar conciencia corporal. La danza, por ejemplo, potencia la apropiación del movimiento espacial, con el que se establecen relaciones entre los cuerpos e igualmente con el propio cuerpo; es una actividad que ayuda al autoconocimiento y a la aceptación y contemplación de otros cuerpos. Se hace necesario, por tanto, aprender a tocar como un elemento de construcción creativo de la sensibilidad; al caminar, correr y brincar, respetando el lugar y el espacio del otro y, de igual forma, mi lugar y mi espacio. Cuando se es consciente de las capacidades del propio cuerpo se lo empieza a conocer y, por consiguiente, a respetarlo, a respetar al otro en sus diferencias. Los cuerpos no son estáticos, no es “el cuerpo humano”, son “los cuerpos de la tierra”, bajos, gordos, flacos, negros, blancos e imperfectos.

El cuerpo es el receptáculo de toda la capacidad expresiva y creativa del ser humano y es también punto de partida de toda acción humana. En el cuerpo están escritos, inscritos, grabados, esculpido, tañidos, teñidos todos los caminos, las resonancias, los matices de la experiencia humana (Restrepo, 2000).

En el caso de las artes escénicas, el teatro permite argumentar narrativamente lo que podemos ser, creando roles e identidades: llegar a realizar o caracterizar un personaje es ponerse en los zapatos de quienes no somos. El teatro tiene la potencialidad de explorar nuestros sentimientos, nuestra emocionalidad. El teatro también enseña que todos tenemos la posibilidad de ser otros: herramienta importante a la hora de pensar en que se necesita una sociedad con pensamiento incluyente e intercultural. La educación artística enseña que no todo el mundo tiene que pensar y sentir lo mismo. Las formas de pensar, sentir y creer no son únicas, y las opciones siempre están ahí en su diversidad.

Si se entra en el campo de las artes plásticas y visuales se manifiestan muchas posibilidades pedagógicas necesarias en la sociedad actual. Antes que aprender a leer y escribir, los niños tienen contacto con las imágenes. Pero ¿se aprende a leer imágenes y a decodificarlas? En la era de la hiperimagen mediatizada se sigue cuestionando esto. Cada día las personas consumen millones de imágenes que están circulando por el ciberespacio. Al respecto, afirma Acaso (2015): “Podemos afirmar que vivimos dentro del mundo-imagen, de una serie de mundos visuales, paralelos al mundo real y contruidos a través de un lenguaje visual, que tiene una influencia en nuestras vidas cada vez mayor que la propia realidad”. Mientras la sociedad sigue consumiendo y aprobando toda clase de imágenes, los espacios educativos no han tomado en serio este asunto cultural y político. Las

imágenes han terminado siendo mercancía de consumo masivo. Por tanto, la educación debería aceptar el reto de la urgente reflexión y pedagogización de las imágenes.

La fotografía ha nacido como la mimesis del mundo natural, pero ya hace muchos años se ha cuestionado este diseño, y más aún con el auge de la manipulación a través del *software*. El problema es que las personas siguen dándole veracidad a lo fotográfico, y, por más irreal que sea la foto, son pocos quienes las cuestionan. Retomando a Acaso (2015): “La vida y la experiencia están sobredeterminadas estéticamente” [...] “las representaciones visuales que configuran este mundo hiperestético acaban por convertir lo cotidiano (o no) en espectáculo, y lo privado en público”. La sobredeterminación estética se puede comprobar en el uso de los programas de *software* y en los filtros que se encuentran en los dispositivos móviles que llevan a la modificación constante de la imagen: lo bello se impone frente a lo feo (imperativo cultural contemporáneo). Por tanto, cuando se interioriza y se aprueba que el mundo es el lugar para lo bello, el otro, los otros y lo otro empieza a ser zona de segregación frente a la hegemonía estética. El arte pictórico enseña que el mundo no es un mundo, sino que han sido siempre mundos plurales; este enseña a mirar y a crear.

Es necesario profundizar en las diferentes líneas del arte en la educación y la educación en el arte, para captar la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje alternativos y su función para una vida feliz. Tal como reflexiona el artista colombiano, bailarín y coreógrafo Restrepo (2000), director del Colegio del Cuerpo de Cartagena:

Una educación que pretenda fomentar y formar un sentido de pertenencia a una determinada cultura, además de dotar al individuo de conocimientos para la vida, debe ante todo estimular desde el inicio de la vida escolar ese sentido de pertenencia hacia lo primero y lo único que verdaderamente poseemos y que nos posee: nuestro propio cuerpo.

El arte, desde sus diferentes expresiones, es el puente que ayuda descubrir y dar esa identidad del ser en su tiempo y en su cultura. Por otro lado, la cuestión del arte como pilar de la educación de las personas debe estar pensada de igual forma por los padres: antes de aspirar a que sus hijos sean ingenieros, médicos o abogados (lugares comunes del exitismo profesionalizante actual), estos deberían pensar en qué significa “ser”, qué significa ser felices, y así romper con el hegemónico pensamiento del ser ligado al quehacer.

La educación prohibida: los que entendieron y practican la escuela nueva

Diferentes teóricos han planteado modelos educativos en los que el papel de los educandos ha sido el centro de sus propuestas, de modo que se ha roto el modelo tradicional del maestro como principal actor del ejercicio pedagógico. Además, entendieron que la escuela tradicional estaba en función del sistema capitalista industrial, que no lograba un aprendizaje verdadero, que llevaba a los niños a la formación de adultos frustrados o acondicionados. Pensadores como Piaget (2003), Bruner (2003), Montessori (2003), Vigotsky (1978), Freire (2015) e Illich (2011) rompieron los paradigmas de la educación para promover escuelas donde las necesidades de los infantes, desde los intereses, espacios, motivaciones, fueran pensados hacia ellos y con ellos.

En algunas facultades de educación se evidencia que los futuros docentes manejan estas teorías críticas como las más acordes a las necesidades de la actual sociedad, de modo que es el modelo que da sentido a la educación y a su quehacer pedagógico. No obstante, al salir al campo laborar la realidad es otra: las escuelas, los colegios y los institutos no han cambiado. Las “nuevas teorías” siguen empolvándose en las bibliotecas con muy pocas posibilidades de sacarlas de su lugar y concretarlas en los espacios educativos. Por otro lado, los lineamientos curriculares que se dictaminan desde los Ministerios de Educación de los distintos países deben ser cumplidos y estar dentro de los objetivos de cada institución, si estas quieren seguir siendo parte del sistema educativo. Las evaluaciones y los procesos de acreditación que se exigen son la presión para las instituciones, puesto que al no ser abalados por los Ministerios corren el riesgo finalmente de desaparecer. Esta circunstancia muestra que las instituciones educativas siguen las lógicas del mercado, de la producción, y se retoma el círculo en el que hay que seguir fabricando los productos que requiere el sistema educativo.

Afortunadamente, este panorama para el siglo XXI no es tan oscuro. Las luchas sociales, culturales y el pensamiento crítico han tenido sus frutos. Un ejemplo de esta perspectiva la vemos en la película documental *La educación prohibida* (2012), de German Doin, en la que se visibiliza la necesidad de realizar cambios estructurales en la educación actual, evidenciándose distintos espacios de educación contrahegemónica en toda América Latina. Estos lugares tienen puntos de encuentro y desencuentro, pero son conscientes de que ninguno de ellos posee una verdad única y están abiertos al cambio, ya que comprenden que las necesidades educativas cambian.

Este tipo de educación es asertiva en diferentes aspectos. Primero, se podría nombrar la libertad en los espacios educativos. Educar para la libertad es trascendental en la construcción de ciudadanos responsables, autónomos. Los niños que llegan a estos centros educativos

alternativos tienen la oportunidad y la libertad de decidir qué hacer y qué no hacer, qué aprender y qué no aprender, cuáles son sus intereses y discutir el porqué de lo que no les gusta. El diálogo es un elemento fundamental dentro de estos espacios. Las escuelas tradicionales no se han puesto la tarea de educar para el discernimiento. La información ya está escrita y sustentada en los libros y no tiene por qué discutirse.

Todo lo anterior se da puesto que las escuelas no enseñan a ser libres. Para la escuela nueva los niños y las niñas deben tener “la libertad de aprender lo que quieren aprender, aprender a su tiempo y no aprender lo que no quieren aprender”, como lo explica Ginés del Castillo, docente argentino de la Escuela de la Nueva Cultura La Cecilia. Y concluye: “uno no puede aprender libertad en teoría, y cuando salen de la escuela ser libres, los chicos tienen que aprender libertad en la escuela” (Doin, 2012). Una libertad que es necesaria para que los estudiantes desarrollen habilidades de autonomía, pensamiento crítico, y de esta forma “aprender a conocer todas las herramientas de las que disponemos para que cada uno aprenda a ser artifice de su propio destino” (Doin, 2012).

Otro aspecto que se toma es el aprendizaje lúdico. La lúdica es el elemento que impulsa el gusto por conocer, y se conoce descubriendo. “El juego es un reto a lo desconocido, un reto a lo que puede suceder; cuando un niño juega o se pone frente a esto, parte del principio de que pone un algo en movimiento” (Doin, 2012). Ese algo en movimiento es el conocimiento, que no se impone en estos lugares alternativos. Todo debe ser comprobado por los mismos estudiantes, el rol del maestro es el de mediador; él está entre los hechos del conocimiento y los estudiantes, entiende que el descubrir ayuda al aprendizaje significativo. Lo que los niños y las niñas descubren lo interiorizan, porque está tramitado desde su capacidad de asombro. Las cosas que han impactado de forma agradable, que han punzado la emotividad no se olvidan. En cambio, las malas experiencias tienden a borrarse como mecanismo de defensa de las personas.

El descubrir necesita de otro factor, la creatividad: “La creatividad es la manera en la que el organismo expresa algo que ha construido a través del respeto a sus propias necesidades” (Hazizhazi, 2017), por lo que la escuela va truncando el ser natural creativo al ser ella quien crea y designa las necesidades de los niños, que son más bien las necesidades del mercado. Los niños son creativos por naturaleza, descubren el mundo y lo transforman a sus necesidades, es parte de su juego, y el juego está dado desde sus intereses. La creatividad es necesaria para la vida y la socialización. Las personas creativas están dispuestas al cambio, lo aceptan más fácilmente, saben enfrentarse a los conflictos y buscan resolverlos desde diferentes caminos; su inteligencia emocional es más asertiva cuando entienden que lo importante no es el

problema sino la solución.

El pensamiento creativo se conecta al pensamiento crítico en la idea de que aquello que se descubre es apropiado significativamente, a partir de la insatisfacción de lo socialmente dado: lo que no encuentro, lo creo. Existe una necesidad de crear y, por tanto, esa creación está basada en elementos pensantes que llevan una argumentación de su porqué, y así van ayudando a la formación de la autoconfianza.

Otro punto en común que existe en estos nuevos espacios de aprendizaje es el replanteamiento de la evaluación. Si se pretende superar la educación tradicional heterónoma, no debería existir la evaluación, sino la autoevaluación. Los maestros analizan los procesos, pero son los estudiantes quienes pueden saber si han logrado o no aprender; son ellos quienes elaboran sus metas y objetivos. Su interés autónomo hace que el reto de mejorar sea espontáneo, no impuesto. Lo más importante es que no se busca alcanzar las metas para ser señalado como el mejor, sino incentivar la relación clara con un yo autónomo que quiere aprender el conocimiento, retarse, exigirse; no tener el dedo del dictador que clasifica. Se olvida que los seres humanos son heterogéneos, no a todos les interesa saber lo mismo y no todos son buenos en el mismo campo.

Otro aspecto interesante dentro de estos espacios de la educación prohibida es la no clasificación por edades. Para el investigador docente Carlos Calvo, “la temporalidad de la escuela también nos ha hecho tener en la escuela a los alumnos separados por generaciones”, algo que es absurdo si se piensa desde la lógica de las relaciones sociales entre los seres humanos; y culmina: “El ser humano, a lo largo de toda su historia, ha vivido en relación intergeneracional” (Doin, 2012). Esta es la razón por la que en estos espacios educativos niños y adolescentes comparten, aprenden juntos, cuentan con la participación de los padres y la comunidad, de forma que logran que la experiencia de socialización educativa esté acorde con la realidad del mundo. Los niños han aprendido de los padres, hermanos, abuelos, y viceversa. Desde la perspectiva alternativa, es importante un modelo transgeneracional que eduque para el respeto y no para el miedo. Los niños y las niñas frente a autoridades mayores se sienten controlados e intimidados, ya que los adultos ejercen el poder sobre ellos, y esto hay que tratar de evitarlo. Por tanto, si hay una verdadera interrelación como comunidad, los niños la entenderán como un todo, con sus particularidades. Los adultos aprenderán a ver al niño y a la niña como seres de relación y respeto, no como personas frágiles a quienes hay que moldear.

¿Es realmente necesaria la escuela?

Al visibilizar algunas alternativas de educación

contemporáneas en las que los docentes se relevan frente al sistema educativo formal y crean espacios educativos contrahegemónicos, como se puede apreciar en las diferentes propuestas expuestas, se empiezan abrir caminos desde nuevos paradigmas de educación, que son más bien respuestas frente al fracaso de la educación tradicional, reflejada en la sociedad alienada y consumista. De estas experiencias pedagógicas de *escuelas alternativas* se han desprendido otras experiencias más radicales frente a la nueva visión de educación. Padres, movimientos y grupos alternativos empiezan a ser contestatarios frente a la escuela tradicional y proponen una educación para la libertad y la felicidad; pareciese que estuvieran advertidos por los designios que definió Illich (2011) al referir que en la escuela tradicional:

Al alumno se le “escolariza” de ese modo para confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo. A su imaginación se la “escolariza” para que acepte servicio en vez de valor.

Para muchos padres es claro que la escuela no ha cumplido la función de hacer que sus hijos vivan una experiencia de vida. Desde los padres, algunas familias han tomado la decisión de viajar por el mundo, para propiciar el encuentro intercultural como escenario de formación de sus hijos y de ellos mismos; el aprendizaje es casi infinito, no acaba en la escuela o en la universidad o en el trabajo. Todo esto es posible encontrarlo en las redes sociales como Instagram o Facebook, donde estos padres van retratando sus experiencias de viajeros alrededor del mundo, acompañados con sus hijos. Relatan allí las experiencias de aprendizaje que los niños van teniendo desde la propia vivencia, como el descubrir y conocer una nueva cultura, aprender de gastronomía, convivir con personas de todas las edades, aprender un nuevo idioma. Todo lo anterior los aproxima más a la realidad de la interacción social. La vida misma es su escuela; pero no es solo una experiencia para los hijos, sino, de igual forma, para sus padres.

Hasta hace poco pensar en niños fuera de la escuela era casi imposible. Los infantes desescolarizados eran aquellos que no tenían oportunidad de asistir a algún centro educativo por cuestiones económicas, sociales o demográficas. Desde las experiencias de educación sin escuela se encuentran ejemplos como el de la Red Colombiana de Educación en Familia, “EnFamilia”. A partir del trabajo colaborativo, desde distintas regiones del país, diferentes familias comparten experiencias de educación en casa o *homeschooling*, donde existe un respeto hacia la diversidad ideológica, política, religiosa y/o filosófica de cómo educar a los hijos, pero con un objetivo claro: “La educación sin escuela es posible”. Esta es una red de apoyo, sin ánimo de lucro, donde participan padres e hijos

que desean aportar y generar una experiencia alternativa a la educación (EnFamilia, 2019).

Hay ejemplos que se pueden ver en Colombia, como es el caso de la Escuela Audiovisual Infantil (EAI), en Belén de los Andaquíes, Caquetá. Para su director, Alirio González, el proyecto nació con el objetivo de “entregar a los habitantes de Belén, especialmente a los niños y niñas, un lugar donde logren ampliar sus metas en la vida y alejarse de las consecuencias del conflicto que los rodea” (CNMH, 2014). En este, el arte actúa como mediador en el conflicto armado, de forma que genera las oportunidades que se opacan cuando el Estado no está presente. Un segundo ejemplo es el Colegio del Cuerpo en Cartagena (eCdC), dirigido por el bailarín y coreógrafo colombiano Álvaro Restrepo y la bailarina y coreógrafa francesa Marie Claire, que brinda la posibilidad para que niños y niñas de escasos recursos tengan un encuentro de aprendizaje corporal a través de la danza. Para Restrepo (2013):

Mediante la estrategia *educar con la danza*, el Colegio del Cuerpo contribuye al desarrollo social y humano, a través del despertar de la sensibilidad y la creatividad, elementos esenciales en la vida y la educación de niños y jóvenes de poblaciones vulnerables de Cartagena de Indias.

Estas son dos experiencias que ven la educación como un medio para que los estudiantes lleven a cabo una formación de vida, que emerge desde su experiencia sensible, para formarse como personas creativas y críticas.

Conclusiones

La necesidad de la educación formal ha sido una cuestión que emerge en nuestra época de transformaciones culturales profundas. Hoy comprobamos el surgimiento de nuevas experiencias que implican concepciones pedagógicas acordes a este tiempo de fluidez y cambio. Muchas de estas experiencias lo han hecho de una manera contestataria y crítica al sistema sociocultural capitalista contemporáneo. Asimismo, hay que entender que todas estas teorías en pro del mejoramiento de la educación, han sido estigmatizadas como utópicas en los espacios de enseñanza-aprendizaje tradicional. Se puede apreciar desde el mundo educativo latinoamericano que la escuela sigue imponiéndose como sistema hegemónico avalado por los Estados. Permanece en su objetivo principal de formar seres acordes a las necesidades del mundo económico de mercado, en el que la segregación sigue estando vigente, así como la homogenización de las masas y la aplicación de conocimiento mecánico sin significado profundo. A su vez, la evaluación es su fin último, busca alcanzar los estándares internacionales establecidos por organismos globales de poder.

Por otra parte, surgen grupos de resistencia educativa que

entienden que el mundo social es un organismo cambiante, y que hay que intentar cambiar el modelo que durante siglos se ha venido solidificando. Se viene repitiendo desde hace varios años que la educación ha fracasado, al concebir a los educandos como sujetos-objetos de formación técnica, no como sujetos transformadores, como sujetos que pretenden la felicidad y la libertad. En estos contextos otros modelos de educación alternativa, como educación sin escuela (ESE), autoaprendizaje colaborativo (AC), educación en familia (EF) y modelos de escuela flexibles (MEF) empiezan a cuestionar el sentido de la educación (Serna Castrillón, 2014).

Por último, en estas nuevas coordenadas educativas, el arte ha tomado un papel bastante importante dentro de los espacios de educación alternativa, hacia una educación desviada. Un tipo de educación en que la escolarización no debe ser sinónimo de una formación que se rija de manera exclusiva por la segmentación del conocimiento en materias, grados académicos o competencias. Se entiende que el arte está en el ser innato de la vida humana y que sus manifestaciones se pueden encontrar en el diálogo con diferentes pares, la comunidad, los grupos culturales, los adultos, niños que se encuentran para aprender a aprender, no solo desde los currículos establecidos, sino desde el descubrir, el crear, el participar e intercambiar experiencias de vida, provistas de aprendizajes realmente significativos y profundos.

Agradecimientos

Este artículo hace parte de los resultados derivados de estancia de investigación posdoctoral realizada en el Instituto de Iberoamérica, de la Universidad de Salamanca, España, de febrero a mayo de 2019; y gracias al apoyo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bucaramanga, Colombia.

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2015). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2012). *Vida de Consumo*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2003). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (noviembre 11 de 2014). *Escuela Audiovisual Infantil*. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/escuela-audiovisual-infantil>
- De Zubiría Samper, J. (2010). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Doin, G. (2012). *La Educación Prohibida* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1Y9OqSJKCc>

- EnFamilia (2019). *Red Colombiana de Educación en Familia*. [Blog]. Recuperado de <http://www.enfamilia.co/acogida/>
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 1-18. Recuperado de <http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos>
- Hazizhazi. (2017, noviembre 11). *Entrevista a Jordi Mateu en la Educación Prohibida*. Recuperado de <https://www.hazizhazi.org/2017/11/11/entrevista-a-jordi-mateu-en-la-educacion-prohibida/>
- Illich, I. (2011). *La sociedad descolarizada*. Buenos Aires: Godot.
- Martínez Barreiro, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers: Revista de sociología*, (73), 127-152.
- Martínez, R. Trucco, D. & Palma, A. (2014). El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe Panorama y principales desafíos de política. Santiago de Chile: Cepal.
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (enero-junio, 2017). Estimación de la magnitud de segregación escolar en América Latina. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 11-30.
- Nieto Morantes, C. (2018). Colombia no cumplió con metas establecidas para superar el analfabetismo. In RCN Radio. Recuperado de <https://www.rcnradio.com/recomendado-del-editor/colombia-no-cumplio-con-metas-establecidas-para-superar-el-analfabetismo>
- Piaget, J. (2003). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Edicions Universitat Barcelona.
- Restrepo, Á. (2000). Mi cuerpo encuentra su voz y el artista su camino. *Nómadas*, (13), 165-177. Recuperado de http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_13/13_13R_Micuerpoencuentrasuvoz.PDF
- Restrepo, Á. (2013). El colegio del cuerpo: una obra en 5.475 días. 15 años de investigación/creación y formación. *Creación, pedagogías y contexto*, 133-153. Bogotá: Instituto Distrital de las Artes-IDARTES, Univeridad Jorge Tadeo Lozano, La silueta.
- Rodríguez, V. (2018). Colombia podría ser declarada en 2018 como país libre de analfabetismo. In Uniminuto Radio. Recuperado de <http://www.uniminutoradio.com.co/colombia-podria-ser-declarada-en-2018-como-pais-libre-de-analfabetismo/>
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Serna Castrillón, D. C. (2014). *Educación sin escuela. Una aproximación desde la experiencia de tres familias* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.