

PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS: PROBLEMÁTICAS COMUNES Y DESAFÍOS

German Doín

Argentina

RESUMEN

El siguiente artículo, no es el resultado de una investigación formal, sino más bien de una serie de observaciones y reflexiones realizadas desde hace algún tiempo con relación a las prácticas pedagógicas no convencionales, alternativas y de-coloniales así como a su potencial transformador en las sociedad y las comunidades a raíz del trabajo de investigación del autor en la realización de la película documental *La Educación Prohibida*. Es importante describir brevemente ese territorio de experiencias pedagógicas al que se hace referencia, siempre teniendo presente que es el territorio hasta ahora conocido por este explorador independiente, un territorio seguramente pequeño y limitado comparado con la realidad.

Palabras clave: educación, pedagogía alternativa, aprendizaje, medios audiovisuales

Pedagogías alternativas: problemáticas comunes y desafíos

Intentando realizar un mapa de la educación alternativa, es posible encontrarse con una gran diversidad y gama de pensamientos filosóficos, colores políticos, causas sociales disímiles, pero que comparten una visión crítica sobre la escolarización hegemónica occidental moderna. También sucede que explorando estas experiencias, se evidencian prácticas muy similares entre sí, pero con fundamentos de base diametralmente opuestos.

Es importante aislar e identificar algunas razones o sentidos comunes que se pueden atribuir a estas experiencias para comenzar a comprenderlas y a su vez describir a qué se hace referencia con “experiencias educativas no convencionales o alternativas”.

En este caso, se utiliza una categorización de Ron Miller, que si bien no es ideal, resulta práctica para entender con lo que se está lidiando. Según él, estas experiencias podrían separarse en 6 categorías generales según sus ejes centrales (Miller, 2004). Este modelo sirve, no para ordenar las

experiencias, sino para entender pedagógicamente cuál es su eje, aquello sin lo cual desaparecerían o dejarían de ser lo que son.

El modelo de trasmisión: es aquel que se conoce de la escuela convencional, donde el eje es transmitir la cultura y el agente de transmisión es un maestro o adulto, de la misma forma hay un agente externo al educando que decide lo que es meritorio transmitir y lo que no. Las experiencias alternativas que sostienen este modelo son diferentes por los contenidos que transmiten, generalmente no validados por las autoridades por ser originados en ideologías, creencias o culturas no hegemónicas.

Tal vez los ejemplos más relevantes en la región de este tipo de experiencias son las escuelas indígenas en los diferentes pueblos y comunidades de Los Andes, como son algunas escuelas interculturales bilingües en Ecuador y experiencias históricas como el caso de la escuela indígenal Warisata en Bolivia (Conque Canqui y Quisbert Quispe, 2006)

La educación o aprendizaje libre: donde el eje es la construcción autónoma y libre del conocimiento por parte del

educando, quien es el actor central, situado en un ambiente donde puede interactuar con otros, con experiencias y fuentes de conocimiento, pero siempre a su tiempo y forma. Las experiencias de este grupo se destacan por ser escuelas donde los niños pueden elegir qué, cómo y cuándo aprender. Generalmente las elecciones son entendidas como compromisos y responsabilidades (Neill, 1964). Las escuelas suelen ser dirigidas por asambleas democráticas con participación estudiantil. Los ejemplos más claros en la actualidad son las llamadas escuelas democráticas o escuelas libres, siendo la escuela-internado Summerhill el exponente más importante junto con las escuelas Sudbury en Estados Unidos (Greenberg, 1995). En Latinoamérica el caso más referenciado es la experiencia El Pesta en Ecuador, que en los últimos años ha influenciado a experiencias educativas por toda España y Latinoamérica (Wild, 2003).

Este tipo de experiencias son ejemplo de que es posible realizar escuelas libres organizadas democráticamente. Si bien la propuesta de Neill ha sido fuertemente criticada desde el comienzo, estas escuelas continúan funcionando y se han multiplicado considerablemente en Europa y Norteamérica, hoy son prueba de que la coerción

externa, los reglamentos impuestos y las currículas obligatorias no son necesarias para educar a un niño.

El constructivismo social: Se refiere a aquellas experiencias que han buscado implementar los modelos de Piaget y Vigotsky con éxito, aunque también se encontraron experiencias sin mucha formación teórica en pedagogía que sostienen prácticas similares a las que llegaron gracias al sentido común (Ling, 1990). Básicamente son escuelas en las que el aprendizaje activo es tan vital en la construcción del conocimiento como la socialización. Muchas escuelas convencionales han comenzado a adoptar dinámicas propias de estas propuestas, aulas sin frente, disminución de la autoridad del docente, grupos sentados en círculos, constante trabajo en equipo, deliberación, mucho aprendizaje a través del descubrimiento, el juego, la experiencia y la expresión artística. En algunos casos se recurre a guías de trabajo para fomentar la autonomía de los alumnos y a pequeños espacios democráticos para simular la experiencia cívica. El eje de estas propuestas es la construcción del conocimiento significativo, no la libertad del individuo o la transmisión de la cultura.

Los ejemplos más claros en el mundo podrían ser las escuelas Reggio Emilia, fomentadas por Loris Malaguzzi, o en Sudamérica las escuelas con la propuesta de la Fundación Escuela Nueva-Escuela Activa. Estas experiencias posiblemente sean las más desarrolladas dentro de la escolarización formal, también han dado cuenta de lo posible y recomendable que resulta romper las lógicas directivas y espacios estancos de las aulas, promoviendo el movimiento, la interacción y alejándose de la centralidad del rol docente.

El desarrollismo espiritual o filosófico: representaría a aquellas experiencias cuyo eje es un determinado entendimiento del ser humano y sus procesos de desarrollo, un entendimiento que generalmente está muy ligado a afirmaciones filosóficas, religiosas o espirituales. Generalmente estas experiencias se caracterizan por requerir una importante formación del profesorado en los procesos de desarrollo preestablecidos por la pedagogía (Miller, 2004). En la región, los modelos más extendidos son las escuelas Waldorf y Montessori. En ambos casos hay prácticas didácticas muy específicas y definidas en la formación que hacen al método.

El aporte de estas propuestas está muy relacionado con la búsqueda de la

realización personal y la felicidad en la educación. Montessori fue una de las primeras promotoras de la educación para la paz y la trascendencia espiritual (Montessori, 1934). Steiner, por su parte, se basa en un entendimiento amplio y profundo del hombre. Ambos han aportado observaciones invaluable de los niños, sus procesos de desarrollo y posibles necesidades, que más allá de la falta de comprobación científica son miradas subjetivas dignas de estudiar y tener en cuenta en el quehacer pedagógico. Por otro lado, la gran cantidad y calidad de recursos didácticos, materiales, diseños de clases que ambas metodologías han desarrollado, es un punto que no puede ser ignorado por los educadores modernos ya que estos han probado gran eficiencia y resultados durante los últimos 90 años en las miles de escuelas existentes en el mundo (Montessori, 1915).

La pedagogía para la transformación social: piensa la educación desde una perspectiva política más comprometida socialmente, se puede encontrar a principios del siglo XX en Francisco Ferrer I Guardia y más tarde en Paul Goodman, Paulo Freire, Iván Illich (por nombrar a 3 referentes importantes de diversas perspectivas). Estas experiencias parten de fuertes críticas a la escolarización hegemónica, tal vez las más extensas y fundamentadas (Illich, 1971),

y se complementan con sugerencias de aprendizaje libre, no mandatario, negación de las relaciones de poder autoritarias y de opresión (Mueller, 2012). Aquí se encuentran diversas experiencias, por un lado las pedagogías de corte anarquista, con algunas propuestas institucionales estructuralmente muy similares a la escuela libre, pero con una constante reflexión política y social, invitando a los estudiantes a la observación y cuestionamiento de sus condiciones históricas de clase, así como centralizando la propuesta en los principios de la igualdad y la ayuda mutua: escuelas donde los alumnos escogen las clases, pero también sus trabajos dentro de la comunidad, deben hacerse cargo del espacio, su gestión y mantenimiento, por ejemplo (Fremeaux / Jordan, 2012).

La educación popular de Freire es, tal vez, la expresión más firme en Latinoamérica de este grupo, en el caso de Argentina en la última década se multiplicó la cantidad de experiencias no oficiales pensadas desde la educación popular y llevadas adelante por movimientos sociales de izquierda, usualmente en espacios ocupados, fábricas recuperadas o centros culturales. Estos “bachilleratos populares”, han luchado por años por el reconocimiento de su propuesta educativa por parte del Estado, generalmente de educación para adultos.

La educación holística: es el último grupo propuesto por Miller que se podría describir como aquellas experiencias que no son guiadas por un solo fundamento o sentido, sino que tienen en cuenta la diversidad de necesidades, condiciones y variables a la hora de la práctica educativa (Miller, 2004). Esto lleva a que se sostengan algunas lógicas, como la centralidad del docente, que es quien eventualmente posee la visión holística. Este grupo es relativamente nuevo y si bien se ha encontrado variedad de experiencias que entran en la definición, es bastante complejo afirmarlas como tales. Se podrían incluir en el mismo escuelas que construyen toda su propuesta alrededor del sostenimiento de una reserva ecológica, escuelas donde se practica la meditación no religiosa, o escuelas que incluyen clases de reflexión personal, dinámicas de grupo y terapias alternativas como parte del día a día.

Para complementar este modelo, es importante tener en cuenta las prácticas de educación sin escuela y educación en el hogar como parte de estas alternativas. Debido al hecho de que el tipo de educación en el hogar está directamente relacionado con los fundamentos e intereses de las familias (García López, 2011), seguramente es

posible encontrar ejemplos de las mismas distribuidos en las 6 categorías.

Dentro de todo este abanico de modelos, experiencias, escuelas formales, talleres, espacios reconocidos y otros negados por las autoridades, se busca centrar la reflexión con preguntas comunes sobre las formas de organización de estos proyectos, sobre su potencial transformador y sobre las condiciones necesarias para su sostenimiento en el tiempo.

Desde una mirada personal considero que todas estas iniciativas tienen mucho para ofrecernos y enseñarnos, todas trabajan sobre verdades parciales que merecen ser tomadas en cuenta y pueden enriquecer mucho a las escuelas convencionales, así como a otras experiencias alternativas. Es por esa razón que resulta interesante analizar cuáles son las críticas más frecuentes y los puntos débiles que tienden a tener estas iniciativas.

Cuando la pedagogía se convierte en dogma

Una problemática común en muchas de estas experiencias, es su tendencia al conservadurismo. Si bien estas experiencias critican la concepción del niño vacío, tienden a reemplazarla con una concepción del niño como constructor de su conocimiento a lo largo

de diversos procesos de desarrollo; la comprensión de estos procesos es pre-establecida por el método y sus fundamentos en algunos casos o por los autores originales en otros. Así es como se encuentran escuelas alternativas con métodos pedagógicos que critican el sistema oficial por su rigidez, pero que reemplazan esa estructura con otra, tal vez más respetuosa y amable en algunos casos, más trascendente y espiritual en otros, pero estructura rígida en fin. Según opiniones y reflexiones de sus miembros en el recorrido por este tipo de experiencias, se puede percibir que la naturaleza estanca de estas propuestas, no es más que una construcción social producto de por lo menos, dos cuestiones:

- El hecho de que era necesario defender estas experiencias de las amenazas externas de los sistemas educativos formales, cosa que tiende a sostener estructuras seguras y firmes, evitando el cambio.
- Y el hecho de que muchos de los referentes fundadores tuvieron una presencia y poder divulgador tan importante en el comienzo, que se rodearon más de seguidores (en algunos casos fieles), que de compañeros de ruta.

Esto lleva a cuestionar ¿qué tan transformadoras son estas prácticas si no pueden transformarse y observarse críticamente a sí mismas? si sus fundamentos son tan universalmente verdaderos que terminan siendo más importantes que la constante observación, investigación y reflexión que llevaron a sus autores a estos en primer lugar?.

Esta situación se repite en varias experiencias donde la presencia de un referente fundador-líder deriva en el desarrollo de un dogma, algunas más cercanas en el tiempo y otras de gesta contemporánea. Pero también en experiencias sin líderes visibles donde la simple costumbre y repetición se deconstruye en razonamientos que nunca estuvieron presentes, en algunos casos reproduciendo relaciones de autoritarismo fundamentado en el mismo método. En algunos casos son los mismos maestros los que justifican su accionar en fundamentos fuera de contexto o inclusive inventados desde un sentido común que “sigue la corriente”.

Desde lo personal se valoran las observaciones, investigaciones y propuestas de este tipo de experiencias, pero lo que se cuestiona es la forma en que las personas y los grupos reproducen, muchas veces acríticamente, estos postulados y prácticas. También surge el interrogante ¿cómo es posible pensar experiencias que se multipliquen y sostengan en el tiempo, sin esta re-

producción automática que termina siendo conservadora?

Humberto Maturana se refiere a las organizaciones sociales como unidades de tercer orden (Maturana / Varela, 1984), y afirma que como cualquier organismo vivo, se caracteriza por vivir en la conservación en un estado de constante cambio. Lo que caracteriza a esos cambios es lo que se conserva según Maturana. Esto lleva a preguntarse en experiencias educativas transformadoras ¿Qué es lo que se quiere conservar? ¿Cuál es el corazón de la propuesta? En conversaciones personales, Gines del Castillo, fundador la escuela libre La Cecilia en Argentina, sugiere a aquellos que estén pensando en formar nuevas escuelas o proyectos educativos, que definan cuáles son esos elementos que quieren conservar: que sean claros, pocos y precisos, para luego comenzar a construir sobre eso, armar, desarmar, pero siempre preguntarse por esos ejes.

Este es un elemento para analizar cuando se piensa en pedagogías decoloniales y experiencias socialmente transformadoras en educación. ¿Qué es lo que legitima estas propuestas: la visión de un fundador-líder carismático casi iluminado, el sostenimiento de un mismo método en el tiempo, o la reflexión y práctica diaria? ¿Cómo lograr sostener la característica transformadora de una experiencia sin que

su práctica derive en un dogma? ¿Cuáles son los valores o principios que interesa mantener en el tiempo? y principalmente ¿desde qué tradición de pensamiento son sostenidos?

Instituciones que pretenden transformar instituciones

Desde una postura más crítica, también resulta preocupante el verdadero poder transformador de estas experiencias mientras sigan sosteniendo las instituciones formales. La gran mayoría de iniciativas y proyectos de pedagogías alternativas buscan formas institucionales: crear escuelas, institutos, centros de formación. Si bien sus propuestas tienen fuertes críticas a los modelos institucionales, el ideal parecería seguir siendo la fundación de una escuela, que sea reconocida por las autoridades, entregue sus títulos oficiales y de la cual se gradúen personas que puedan ingresar a la universidad.

En este punto surge la pregunta ¿hasta qué punto sostener esa idea no es continuar reproduciendo el sistema social imperante, con sus dinámicas competitivas, su consumismo e individualismo? Esta es una pregunta que pedagogos de izquierda y anarquistas también se hacen a menudo (Shantz, 2012). ¿Las pedagogías de-coloniales

pueden construir nuevos mundos posibles dentro de este? ¿O acaso es necesario crear heterotopías en términos de Foucault? (Foucault, 1967) Espacios otros que funcionan en condiciones no hegemónicas, como aquellos del MST en Brasil, algunos bachilleratos populares en Argentina, las escuelas libres anarquistas en Estados Unidos (Shantz, 2012) o el sistema educativo rebelde autónomo zapatista de liberación nacional en México.

Pedro García Olivo (2005) invita a pensar que las diferencias pedagógicas pueden disolverse en mera diversidad, entendida como diferentes versiones de lo mismo. Si las pedagogías de-coloniales y alternativas pretenden ser realmente transformadoras, tienen que ser pensadas y actuadas más allá de las instituciones, deben originarse y extenderse fuera de estas, deben presentarse como diferentes y no disolverse en la diversidad.

Durante el recorrido por escuelas y proyectos alternativos, así como durante el estreno y difusión de la película documental, una pregunta realizada en reiteradas oportunidades estaba relacionada con la preocupación de que los graduados de estas experiencias no pudieran adaptarse a la sociedad. Más allá de las habilidades que desarrollen los estudiantes, de su inteligencia, de su reflexión crítica, de su visión del mundo, de los valo-

res aprendidos en la experiencia; los adultos seguían (seguíamos) preocupados por la respuesta a esa pregunta. surgieron diferentes explicaciones en las entrevistas con los maestros de estas experiencias, las cuales se pueden agrupar en dos respuestas básicas:

- Una que sostiene que los niños no tienen problemas en adaptarse a la sociedad, y que llevan consigo herramientas únicas mucho más valoradas en la actualidad, como su creatividad, su innovación, su búsqueda crítica, su pasión por el trabajo, su solidaridad y sinceridad;
- Y otra respuesta que sostiene que estas experiencias no están pensadas para que los niños se adapten al mundo, sino para que lo conozcan y lo transformen. Por lo que entienden que es coherente que no se adapten, inclusive es esperable que no lo hagan. *“No es síntoma de buena salud el estar perfectamente adaptado a una sociedad profundamente enferma”* decía Krishnamurti, y esta respuesta piensa en ese sentido.

Por lo que todavía sigo pensando cuáles deberían ser las expectativas con respecto a la formalidad institucional de estas experiencias de pedagogía alternativa. ¿Qué tanto debería

pensarse en adaptarlas a la escuela hegemónica?

Cuando se busca la pedagogía y evita la ideología

Sucede con las propuestas más vinculadas a las pedagogías críticas y libertarias que sus fundamentos pedagógicos se han extendido mientras que su ideología de fondo cada vez es más desdibujada. El pensamiento de Freire es un ejemplo, ya que es parte vital de la formación docente de la escuela pública en Argentina, aunque filtrado su sentido más profundo de transformación política y social. Consultando profesionales educadores y formadores, se encuentra la sospecha común que esto se debe a que Freire es enseñado de forma *“bancaria”* a los futuros maestros, como depósitos de saber que tienen que ser aceptados, no pueden ser discutidos, e inclusive generan rechazo.

Este es un fenómeno común que ha sucedido con muchas de estas experiencias pedagógicas libertarias y emancipadoras, Freire, Illich, Ferrer Guardia, e inclusive se pueden encontrar ejemplos de otros pensamientos pedagógicos de la escuela activa y progresista como Dewey, Montessori, Decroly, Freinet, Neill y en Argentina, las hermanas Cossettini o el maestro rural

Luis F. Iglesias. En diferentes sectores políticos, con sentidos sociales y miradas del mundo diversas, todos han criticado la escolarización hegemónica por su característica reproductiva en la sociedad, sostenedora del *status quo*. Aún así, todos sus pensamientos, fundamentos y propuestas han llegado de los espacios de formación profesional y de alguna manera se adaptaron a esa estructura inerte. Didácticas innovadoras y activas, espacios de aprendizaje libre, asambleas democráticas de alumnos y modelos anti autoritarios, son también afectados por esa misma “picadora de carne” hasta que pierden el sentido ideológico original que pretendía transformar el mundo y no educar personas para que se adapten más eficientemente. Las escuelas comienzan a ser buscadas por su pedagogía y evitadas por su ideología y sentido político (Fremeaux / Jordan, 2012); entendiendo la pedagogía alternativa desde el pragmatismo, como una simple herramienta, más útil y eficaz que la que teníamos antes, pero no como parte de una propuesta de renovación y transformación socio-cultural.

El caso de las escuelas libres es un ejemplo claro que, reconociendo su origen en la Escuela Moderna del anarquista Ferrer i Guardia en Barcelona, igualmente centran la propuesta educativa en la libertad y la democracia, sin manifestar colores políticos como sue-

len sostener sus autores. Estas experiencias pueden tener sentido en un mundo virgen y sin historia; pero tal vez, hacerlo en la actualidad puede ser un *laissez faire* pedagógico, que resulte en transformar poco o nada socialmente.

Se hace referencia a escuelas libres cuyo objetivo es educar jóvenes que libremente encuentren su lugar en esta sociedad sin modificarla; escuelas democráticas que preparan alumnos en espacios igualitarios para participar en el futuro de democracias estancadas e ilusorias y no cuestionan las relaciones desiguales de explotación propias del mercado capitalista; escuelas activas que forman personas creativas y pro-activas para que sean los primeros en conseguir un trabajo esclavo o sean lo suficientemente ingeniosos para darle trabajo a otros. En este caso el problema ya no es el dogma, es aún más grave, porque es la pérdida total de sentido de esa práctica.

En un aporte del escritor de este texto es de considerar que igualmente estos jóvenes, dependiendo de cada experiencia, estarán más preparados para mirar el mundo con otros ojos, un tanto más reflexivos, creativos y críticos en el mejor de los casos; pero aun así estas experiencias educativas no dejan de formar personas para el mismo sistema que intentan transformar. En los mejores casos lucharán por sus derechos, harán valer su voz

y voto o intentarán buscar soluciones más creativas a los problemas que se les presenten; pero acaso ¿Trabajarán para construir en otro mundo posible?

En una entrevista realizada para la película, la profesora Andrea Precht mencionó su preocupación refiriéndose al perfil de alumno que estas escuelas alternativas decían alcanzar: un alumno libre, autónomo, creativo, innovador, pro-activo, que trabaje en equipo, que sea rápido para solucionar problemas de forma ingeniosa. Ella menciona que este perfil no está muy lejos del perfil de trabajador que comenzó a buscarse en las últimas décadas. “Por un lado estamos hablando de libertad frente a las estructuras, libertad política, social y ciudadana, pero por el otro lado hablamos de libertad al escoger qué consumo, o dónde quiero vivir” dice Precht. Multinationales, empresas del sector de la información y la comunicación, ya no están interesadas en personas sumisas y obedientes, sino en trabajadores creativos e innovadores, con pocas raíces comunitarias, un perfil propio del publicista.

Es necesario estar atentos al hecho de que la escuela que se dedicó a formar aquellos policías que por obediencia debida se ven reprimiendo los manifestantes, hoy esté transformándose en otra escuela que forme individuos creativos que por falta de consciencia crítica social fomenten la

cultura del consumo, el individualismo y la auto coerción (García Olivo, 2005).

Las prácticas educativas y la tragedia de los bienes comunes

El hecho de que una buena parte de las experiencias educativas alternativas pertenezcan al sector privado y se guíen por las lógicas del mercado es un ejemplo más de este problema. Incluso aquellos educadores que buscan una verdadera transformación social con sus propuestas educativas, se ven obligados a recurrir al sector privado. Para aquellos en proceso fundacional de proyectos educativos, es la cuestión central. ¿Cómo ofrecer formas de educación de calidad y con voluntad transformadora dentro de la escuela pública? ¿Cómo lograrlo dentro de sistemas educativos altamente burocratizados, con pocos espacios de auto-gestión y complejos mecanismos de estandarización que generalmente desvivan las prácticas innovadoras e inclusive las voluntades de cambio de los mismos maestros? ¿Cómo deberíamos pensar un sistema educativo que a la vez sea inclusivo y posibilite procesos reales de transformación?

Algunos se aventuran a conformar espacios públicos desde el sector

privado o desde organizaciones no gubernamentales sin fines lucrativos, de hecho muchas de las experiencias son una forma de asociación civil, cooperativa o agrupación social. Igualmente esto no garantiza el acceso libre y gratuito.

La tragedia de los bienes comunes, dice algo al respecto, asumiendo que ciertos bienes solo pueden ser gestionados de forma eficiente por una organización central, ya sea el Estado o una empresa con fines comerciales. Los referentes de estas experiencias sufren esta problemática, muchos manifiestan que sin el apoyo estatal o sin la lógica comercial, es imposible sostener la práctica. El educador que pretende revolucionar su práctica se ve en una encrucijada: ¿Construir desde el Estado o desde el sector privado? ¿Cómo sostener experiencias libres, innovadoras y anti hegemónicas sin verse obligados a funcionar como privados, con todo lo que ello implica: cobro de cuota o relaciones de explotación? ¿Cómo lograr experiencias abiertas, gratuitas e inclusivas sin el control exógeno del Estado?

Técnicamente la educación no es un bien común, pero si podemos encontrar similitudes en su gestión, arrebatada históricamente de las manos de las comunidades y en muchos casos administrada como un bien o servicio. Elinor Ostrom, su entendimiento del gobierno de los bienes comunes y

las teorías de acción colectiva, pueden orientarnos a pensar formas de resolver esta encrucijada (Ostrom, 1990).

Gestión Comunal de la Educación

Acordamos que el desafío es lograr que estas experiencias mantengan a su vez procesos continuos de cuestionamiento y transformación de sus propias prácticas, donde prevalezca la humanidad sobre las instituciones y la consciencia de que siempre hay una dimensión reproductiva presente en la educación, donde se haga y piense con sentido crítico sobre la realidad, mientras se lleven adelante prácticas innovadoras y no se pierdan de vista los ejes y la búsqueda de la transformación social que les dan sentido.

Observando aquellas experiencias que de una u otra forma agrupan muchas de estas características, es posible encontrar formas de organización que van más allá del campo de la pedagogía: proyectos educativos con relaciones de pares, reglas de auto-gobierno y formas de acción colectiva. Estos pueden ser los elementos que deberíamos estar estudiando. ¿Qué tipo de relaciones de producción se dan en estos espacios? ¿Cómo se organizan las experiencias exitosas? ¿Cómo se toman las decisiones? ¿A las necesidades de qué sujetos responde su práctica pedagógica?

En este punto se invita a pensar en indagar sobre aquellas experiencias cuyos espacios son abiertos a la comunidad, generalmente gestionados por las mismas personas que participan de ellos, sean o no maestros; donde los educadores, padres y estudiantes son miembros activos y se relacionan desde un lugar en el que la participación y la presencia son las que legitiman esas relaciones.

Se destacan por formas de gobierno democrático, ya sea por mayoría simple, consenso o comisiones de trabajo, pero que han sido fruto de una decisión colectiva y que permite una renovación constante. Finalmente, la experiencia se sostiene como un acto colectivo, desde la ayuda mutua, el trabajo en equipo y la ausencia de relaciones de explotación.

Freire nos decía que “*Nadie libera a nadie, nadie se libera sólo, los hombres se liberan en comunión.*” (Freire, 1970) El desafío es pensar en formas de educación pública y gratuita auto-gestionadas por la comunidad, donde sean los grupos de personas (familias, maestros, alumnos, vecinos) los que definan sus propias prácticas pedagógicas de forma auto determinada y con autonomía de las lógicas del mercado, que actualmente son el eje de la mayoría de experiencias alternativas, adicional a esto, el tutelaje y control exógeno característico de los organismos estatales.

Es en ese tipo de experiencias, aquellas hechas en, por y para la comunidad, que convive la diversidad pedagógica con las necesidades reales, la constante transformación y la reflexión crítica. Es en esa escala donde las instituciones son por lo que aportan a las personas que las conforman, donde la libertad, la igualdad, la cooperación y la democracia cobran un verdadero sentido, concreto, palpable, y acorde a las tradiciones y necesidades comunitarias.

La invitación es entonces a encontrar y estudiar las experiencias educativas alternativas auto determinadas y de acción colectiva que ya existen en la actualidad, pensar formas de gestión comunal de la educación y oportunamente generar espacios para que los actores se apropien colectivamente de su educación para transformarla, transformar sus vidas y eventualmente el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

Miller, Ron (2004). Educational Alternatives: A Map of the Territory. En Paths of Learning N. 20.

Choque Canqui, Roberto y Quisbert Quispe, Cristina (2006). *Educación indígena en Bolivia*. La Paz: Unidad de Investigaciones Históricas Unix-Pakaxa.

Mueller, Justin (2012). Anarchism, the State and the role of Education.

- In *Anarchist Pedagogies*. Oakland: PM Press.
- Fremeaux, Isabelle y Jordan, John (2012). *Anarchist pedagogy in action: Paideia, Escuela Libre*. In *Anarchist Pedagogies*. Oakland: PM Press.
- Shantz, Jeffery (2012). *Spaces of Learning: The Anarchist Free Skool*. In *Anarchist Pedagogies*. Oakland: PM Press.
- Wild, Rebeca (2003). *Calidad de vida*. Barcelona: Ed. Herder.
- Wild, Rebeca (1996). *Educación para ser*. Barcelona: Ed. Herder.
- Aguilar, Mario y Bize, Rebeca (2011) *Pedagogía de la Intencionalidad*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Montessori, María (1915) *El método de la pedagogía científica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Montessori, María (1934) *Paz y Educación*. Buenos Aires: Errepar.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mészáros, Iván (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Clacso / Siglo XXI.
- Maturana, Humberto y Varela, Francisco (1984). *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Lumen.
- Calvo Muñoz, Carlos (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo*. Santiago de Chile: Nueva Mirada.
- García Lopez, Erwin Fabián Compilador (2011). *Un mundo por aprender*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Illich, Iván (1971). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Godot.
- Neill, A. S. (1964). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Greenberg, Daniel (1995). *Free at last: The Sudbury Valley School*. Massachusetts: Sudbury Valley School Press.
- Ling, Dorothy (1990). *El arte original de la música*. La Plata: Centro pedagógico ediciones.
- Steiner, Rudolf (1907) *La Educación del Niño*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Foucault, Michel (1967) *Of other spaces: Utopias and Heterotopias*.
- García Olivo, Pedro (2005) *El enigma de la docilidad*. Barcelona: Virus.
- Krishnamurti, Jiddu (1983) *Cartas a las escuelas*.
- Ostrom, Elinor (2000). *El gobierno de los bienes comunes*. Mexico: FCE, UNAM.
- Para citas de este texto: DOÍN, G (2013). *Diversidad pedagógica y prácticas educativas transformadoras gestionadas comunalmente*. Autor: German Doin Campos está registrado bajo una licencia Creative Commons Attribution 3.0 Unported License.

