

Alternativas a la escuela: notas para una conversación descolonial

Mariana Buzeki

Licenciada en Psicología (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Doctora en Trabajo Social (Universidad Nacional de Rosario)
Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Correo: marianabuzeki@hotmail.com

Moira Alquezar

Licenciada en Psicología (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Correo: moiralquezar@hotmail.com

Francisco Ramallo

Licenciado en Historia (Universidad Nacional de Rosario)
Doctor en Artes y Humanidades (Universidad Nacional de Rosario)
Becario CONICET (Universidad Nacional de Rosario)
Correo: franarg@hotmail.com

Resumen

La escuela como dispositivo pedagógico de la educación nació en la modernidad eurocentrada, una experiencia compartida que habitamos aún hoy con nuestras mentes y cuerpos. En este artículo incitamos a componer prácticas discursivas del nombrar que animan a reconocer modos (otros) de representar el vivir, sentir y hacer de la educación. De este modo profundizamos una de las líneas del proyecto de investigación “Formas de Educación Alternativas en el siglo XXI”, desarrollado en el marco del “Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales” (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Vinculándonos a las discusiones que los pensamientos descoloniales atraviesan en el debate educativo latinoamericano, específicamente este análisis se centra en la (des)colonización del ser en las experiencias de educación alternativa que vistamos, desde aquí será el objetivo demostrar puntos de encuentro entre diversas experiencias educativas que apuestan a un formato más allá del escolar y la emergente conversación regional que en América Latina invita a construir una educación descolonial.

Palabras clave

educación alternativa, (des) colonización del ser, colonialidad del ser, pensamiento descolonial

Abstract

The school as a pedagogical device of education was born in eurocentral modernity, a shared experience that we still inhabit today with our minds and bodies. In this article we seek to compose discursive practices that encourage the recognition of (other) ways of representing the living, feeling and doing of education. In this way, we deepen one of the lines of the research project called “Alternative Education Forms in the 21st Century”, which was developed within the framework of the “Group of Researchers in Education and Cultural Studies” (GIEEC) of the Faculty of Humanities of the National University of Mar del Plata. Such line discusses the decolonial views and its influence in the Latin American educational debates. We specifically focus on the (de)colonization of the being stemming from the dialogue and reflection upon some alternative school experiences hereby analyzed. We aim at portraying the convergence of diverse educational experiences that struggle for new formats beyond the scholar one as well as the emergent regional conversation that Latin America is proposing for an decolonial education which departs from us.

Keywords

alternative education, (de) colonization of being, coloniality of being, decolonial thought

Introducción

La escuela como dispositivo pedagógico de la educación nació en la modernidad eurocentrada, una experiencia compartida que habitamos aún hoy con nuestras mentes y cuerpos. En los pensamientos descoloniales se reconoce a la modernidad como un programa político indivisible de la colonialidad, por tanto, su relato celebracionista del progreso es perforado con prácticas discursivas del nombrar que animan a reconocer modos (otros) de representar el vivir, sentir y hacer de la educación, o más bien como diría Catherine Walsh (2013), agrietadas en prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. En este artículo esa hipermodernidad imaginada por las luces y las sombras de la escuela moderna, es tensionada a partir de un registro narrativo elaborado desde un mapeo de las experiencias de educación no formal y alternativa en nuestra ciudad. Intención compartida por los autores del texto, integrantes del proyecto de investigación “Formas de Educación Alternativas en el siglo XXI”, desarrollado en el marco del “Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales” (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Vinculándonos a las discusiones que los pensamientos descoloniales atraviesan en el debate educativo latinoamericano, específicamente este análisis se centra en la (des)colonización del ser, a partir de la reflexión sobre algunas de las experiencias de educación alternativa que se analizaron en este proyecto, desde aquí será el objetivo demostrar puntos de encuentro entre diversas experiencias educativas que apuestan a un formato más allá del escolar y la emergente conversación regional que en América Latina invita a construir una educación descolonial.

Si bien la colonización constituyó a la escuela moderna como la forma hegemónica de educar a sus poblaciones, nunca la gramática escolar fue exclusiva. Desde los inicios de misma colonización se organizaron formas (otras) de educar, que se remontan a variados orígenes y componen tradiciones bien diferentes, especialmente en América la llamada educación popular siempre ocupó un lugar importante. En la provincia de Buenos Aires diferentes proyectos de

educación popular adquirieron relevancia y especialmente en los últimos años una de serie de experiencias autodenominadas de “educación alternativa” despertaron interés por la visualización de sus ofertas en la comunidad educativa local.

En este texto iniciamos un registro narrativo de algunas de estas experiencias y lo vinculamos a las pedagogías descoloniales y a la red transdisciplinar que parte de considerar a la modernidad y la colonialidad como procesos constitutivos y destacan la dominación cultural (el “punto ciego de Marx”). Como modo de componer una manera de estudiar la realidad que intenta desaprender las lógicas hegemónicas y coloniales del patrón Usa-eurocéntrico.

A tales efectos, se reconoce que en los últimos años la descolonización de la educación se hace cada vez más visible en el contexto latinoamericano, con la denuncia de la “colonización pedagógica” que propone la gramática escolar y la disrupción que generan ciertas experiencias de educación alternativa en los modos conocidos de educar; variadas experiencias alternativas irrumpen en el “corazón de la crítica (des)colonial” y nos recuerdan los vicios más profundos de lo que llamamos “educación” (Ramallo y Martínez, 2017).

La “Otra Educación” que se propone desde los caminos desandados por experiencias alternativas de educación y por los discursos y las prácticas de la descolonización, se fundan en otro modo de ser. Lo que según Caterinhe Walsh designa “maneras distintas de ser, pensar, conocer, sentir, percibir, hacer y vivir que desafían la hegemonía y universalidad del capitalismo, la modernidad eurocéntrica y la lógica civilizatoria occidental, incluyendo su antropocentrismo y cimientos binarios” (Walsh, 2014:20). En estos recorridos lo que se denomina “(des)colonización del ser” se presenta como un aspecto central; que, en el presente artículo, se interpela a partir de una lectura de los alcances y los límites de la categoría “colonialidad del ser” (clave en la indagación del Programa Modernidad/Colonialidad). Como así también de las perturbaciones que se registraron a partir de la reflexión y la observación de algunas de las experiencias de educación alternativa que se analizan en el referenciado proyecto.

Las prácticas y los discursos decoloniales, herederos directos de una serie de tradiciones tanto del campo académico como cultural y político de Latinoamérica; abarcan las huellas de los movimientos de resistencia a la colonización de América, con los procesos de descolonización de mediados de siglo XX, las organizaciones latinoamericanistas, la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, la Investigación Acción Participativa de Fals Borda, el pensamiento de Frantz Fanon, los Estudios Culturales, las perspectivas críticas a la modernidad, el pensamiento propio; sumado a ello se encuentran vinculados con propuestas como las del Buen Vivir ecuatoriano, la reforma constitucional de Bolivia, el Foro Social Mundial, la reivindicación de los derechos e identidad de los Pueblos Originarios, entre otros exponentes que trazan diversos lazos con estas reflexiones.

En relación a ello algunos estudiosos y activistas destacaron, a partir del Programa Modernidad/Colonialidad, una serie de dimensiones que afectan existencias cotidianas, la “colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza”. Su emergencia se asoció a la búsqueda de nuevas perspectivas geopolíticas del conocimiento no eurocéntricas y un conjunto amplio de experiencias, autores y textos caracterizados por la “diferencia colonial” y el “vuelco de la razón” (Mignolo, 2011). En una mirada que refiere al cuestionamiento de la centralidad epistemológica, del ser y del poder europeo-norteamericano y que recupera en su mismo desarrollo lo marginalizado e invisibilizado en el AbyaYala. En ese marco el “giro descolonial” involucra un proyecto ético político partiendo del concepto nodal de “colonialidad del poder” propuesto por el pensador peruano Aníbal Quijano.

Lo que conforma una propuesta intelectual que pone en evidencia las articulaciones, estrategias, mecanismos y categorías propias del eurocentrismo; como la raza, el control del trabajo, el Estado, la escuela y la producción de conocimiento. Afirmadas en la modernidad como patrón civilizatorio, estas irrumpen y permean los diferentes ámbitos de la vida humana, a partir de la dominación, el control y la explotación sistemática del ser, así como en el ocultamiento del otro (el “otro” es el diferente al europeo/occidental) y de sus posibilidades de realización y de reconocimiento histórico y existencial.

Específicamente el concepto “colonialidad del ser” surgió en relación a la reflexión del racismo y la experiencia colonial. A partir de la rearticulación de las preguntas sobre el ser de Martin Heidegger, Jacques Derrida, Emmanuel Levinas, y un poco más acá Frantz Fanon y Enrique Dussel; este último filósofo de la liberación notó la conexión entre el ser y las empresas coloniales y fue Walter Dignolo quien formuló el concepto en el año 2001 en el marco de las conversaciones de la “colonialidad del poder”.

Para Dignolo (2011) esta dimensión de la colonialidad se refiere a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje, en la capacidad de expresar lo que uno es o cree ser. Dentro de este programa de estudio y de intervención política de las ciencias sociales en América, Nelson Maldonado Torres fue el teórico de este programa que mayor atención le prestó a esta dimensión, resaltando los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida cotidiana y no sólo en la mente de sujetos subalternizados (Maldonado Torres, 2007).

Fanon (1973) colocó la pregunta donde no había sido nunca colocada, preguntándose existencialmente sobre la posibilidad de ser de los negros en el mundo moderno y colonial. En su libro “Piel negra, máscaras blancas” describió la emergencia de un “esquema histórico-racial”, el que traumatizó la subjetividad del negro y lo convirtió en una excepción de lo humano. Esquema que lo tiene atrapado en un no-lugar, donde las concepciones típicas sobre lo que es humano no son aplicables a su existencia. En tanto delimitó una “zona del ser” (mundo blanco) y una “zona del no ser” (mundo negro), pues el negro tiene un solo destino: emblanquecer o morir. En esta obra iniciática del pensamiento descolonial, la reflexión sobre la línea de color aplicada a los humanos expresó los límites de la educación moderna (eurocentrada y occidental) de los pueblos colonizados. Interpelando a los colonizados a desaprender la racionalización del pensamiento occidental y fundando una pedagogía del ser y una educación para existir (Ramallo, 2015).

La pedagoga ecuatoriana Walsh (2013), referencia ineludible en la formulación académica de las pedagogías descoloniales, reconoció la posibilidad de in-surgir, re-existir y re-vivir, a pesar de la (re)coloni-

zación de los pueblos de la región; desaprendiendo la educación moderna en proyectos que apunten a la re-existencia y a la vida misma. A partir de un imaginario otro y una agencia otra de con-vivencia (de vivir “con”). En una pedagogía de ser y de hacerse humano (tal como recuperó de la voz de Stephan Haymes). Se trata de una educación construida y por construir, que incluye la topología del ser y la teología identitaria-existencial de la diferencia colonial (Walsh, 2013:15). Desde este recorrido teórico, pero también existencial y experiencial, se advierte la dolorosa “colonialidad de ser”. No obstante, esta categoría, instrumento político de este programa, ha sido interpretada desde una dimensión que se podría denominar como externa del ser. En tal sentido se diferencia una definición de esta dimensión de la colonialidad, que se denomina a partir del acto existencial de “(des) colonización del ser” insistiendo en un despertar interior, una energía de ser no guiada por un afuera. Que se entiende que por su propia definición anula la posibilidad de delimitarse, no obstante, existe y se invoca cuando se desaprenden los actos de la educación moderna.

Quizás algunas referencias puedan colaborar en entenderlo. Mesquita (2016) expresó que la idea de educación que mayoritariamente se conoce, acepta y comparte es propia de la modernidad, nació con la universalización de la cultura europea y occidental impuesta al resto del planeta tierra. Uno de sus aspectos primordiales es el de la mediación, dispositivo de colonización y esterilización del ser, de la imaginación y de la posibilidad de inventar, crear, imaginar “otros mundos (posibles)”. Por lo tanto, la mediación reproduce y da continuidad a “el” mundo tal cual existe. Transmite un ordenamiento social particular aceptado, a fin de “formar” (darle forma) a un sujeto; en tanto la mediación es una práctica de colonización del ser, en el sentido que buscar modelar y formar a un otro. En su proposición la educación no debería orientarse a la educación de un sujeto, sino a la construcción de “ambientes narrativos” en donde el sujeto pueda ser libremente (Mesquita, 2016).

Por otro parte y con notable profundidad Esteva, Prakash y Stuchil (2013) denunciaron la colonización que implicara querer “concientizar a un otro”, insistiendo en la necesidad de revisar la idea de lo

que se llama “educación” y en una contundente crítica a la idea de mediación, que a partir de la “concientización” anula las capacidades de ser. Desde un llamamiento a liberar la pedagogía, estos autores expresaron una fuerte crítica a la pedagogía de la liberación de Paulo Freire. Pues el propio Freire, proponía un cambio que no comienza por y desde el sujeto colonizado; sino por su concientización. Convencido de que tanto opresores como oprimidos era deshumanizados por la opresión, suponía que una nueva conciencia nacida del alfabetismo ilustrado permitía hacerse de nuevo plenamente humano y a la vez eliminar los horrores de la opresión moderna (Esteva, Prakash y Stuchil, 2013:34).

Por otro lado, también explicaron los últimos autores referenciados que para Paulo Freire, la concientización implica la arrogancia de individuos de una clase superior con respecto a la población de una clase inferior. De modo que Freire se ubicó a sí mismo en una tradición que descarta, suprime o descalifica (implícita o explícitamente) la abundante evidencia histórica de que los pueblos se rebelan por sí mismos contra toda clase de opresores. En una operación que implica la arrogancia insostenible de poseer la conciencia “verdadera” (o universal) y el propósito de legitimar el derecho de intervención en las vidas de los demás.

Esta actitud de mediación de la educación moderna, con la intención de modelar y no orientada al ser, constituye una ceguera que, a decir de Esteva, Prakash y Stuchil (2013) los educadores parecen no ser conscientes de su propia opresión; al presumir que han logrado alcanzar un nivel avanzando de madurez, conciencia o incluso liberación. En contraposición a ello la “pedagogía no directiva” que propuso Wild (2011) remarcó la necesidad de educar para ser. A partir de la reflexión sobre la construcción de un espacio alternativo de enseñanza en Ecuador en su libro “Educar para ser”, esta pedagoga remarcó la necesidad de educar desde la vida en la libertad de ser; en un vivir la vida y la educación de un modo diferente. Fundada en el rechazar del autoritarismo, pero no a la autoridad en sí misma, con un educador que aprenda a respetar las estructuras mentales y emocionales del educado. En un ambiente en el que los educadores y los

educados, con dudas y curiosidades, crezcan seguros de sí mismos y en la capacidad de autoeducarse. Una educación para ser, es una educación orientada hacia la experiencia del momento, la necesidad de estar permanentemente en movimiento y de ser.

Con la intención de registrar esa “otra educación” que emerge en nuestra “vecindad” e “inmediatez” (Porta y Yedaide, 2015), el proyecto de investigación “Formas de Educación Alternativas en el siglo XXI” busca contribuir al conocimiento de otras maneras de escolarización en nuestro siglo. Especialmente este análisis se concentra en el seguimiento de tres emprendimientos educativos situados en la provincia de Buenos Aires (Argentina); los espacios Tierra Fértil (que abrió sus puertas en 2013), En Ronda (en 2014) y la Escuela Experimental del Mar (en 2015). A lo que además se incorporan una serie de emprendimientos de educación alternativa que se pusieron en funcionamiento en la ciudad de Mar del Plata y con los que se tomó contacto y se realizaron observaciones.

Metodología

Este abordaje se inscribe en la investigación cualitativa en educación y especialmente en la investigación narrativa, reconociendo que esta última no se trata sólo de una técnica, sino que una forma metodológica, conceptual, epistemológica, política, pedagógica y ontológica de representar la realidad educativa. Este enfoque, según Porta y Álvarez (2009), permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de un relato que asume la complejidad de la tarea del investigador no sólo como intérprete sino también como co-generador. Puesto que establece un diálogo con el texto sin excluir el reconocimiento de sí mismo, como portador de significados y como coautor de la narración. Ello nos posicionó en este texto a compartir los registros de campo de tres experiencias que visitamos, detallando un mapeo desde nuestra propia observación, como modo de ponderar el sentido que las historias cobran para los sujetos que en ellas participan. También se revisó la documentación existente en ambas instituciones

y otros materiales producidos y se realizaron entrevistas a los referentes de los proyectos educativos.

En síntesis, realizamos tres observaciones no participantes que luego culminaron con una entrevista a cada uno de los referentes de las experiencias (detalladas en las referencias). Para su análisis abandonamos modelo de la triangulación metodológica, en el cual las observaciones, los documentos y las entrevistas son entrecruzados, y tomamos los materiales desde una ecléctica que reconoció cada experiencia -incluso la de observar- como un modo particular de conocer, ser y saber. Dada la formalidad de esta escritura en los siguientes apartados de contextualización y discusión detallamos los resultados y hallazgos que consideramos oportuno evidenciar.

Resultados y discusión

Tierra Fértil (en adelante TF) surgió a partir de un grupo de familias que se propuso para sus hijos una educación libre y no directiva, constituyéndose como una experiencia alternativa cuyas características institucionales se inscriben en un contexto más allá de la gramática escolar y en el constante *transitar* de la educación (tal como expresó una de sus guías). Pues este proyecto no se define como una escuela, sino que se plantea como un ámbito educativo que tiene como ejes transversales la autogestión, la autoeducación, la autonomía, la democracia, la libertad y el juego libre. Si bien se trata de un espacio de aprendizaje para niños desde los seis años, también se propone contribuir a que los adultos (tanto del grupo como de la comunidad en general de la que forman parte) se auto-eduquen en el respeto de las necesidades de los seres humanos.

En Ronda inició su experiencia en 2013, luego de organizar varias reuniones, un grupo de educadores y de padres abrió un espacio para los niños en la casa de una de las familias interesadas en este proyecto. Al principio eran tres familias con cuatro niños (el más grande tenía 5 años y dos aún concurrían a un jardín de infantes) y pronto se les sumaron algunas familias más. El espacio funcionaba dos veces

por semana con dos acompañantes que se autoproclamaron como referentes de la educación libre, en el barrio El Alfar de Mar del Plata.

Por su parte la escuela Experimental del Mar abrió sus puertas dejando atrás los pupitres, los grados, las notas y los exámenes; como todas las escuelas enmarcadas en los lineamientos del Instituto de Educación Superior Speroni. Se trata de una institución pública de gestión estatal que es una unidad académica, ya que abarca desde el nivel Inicial hasta dos carreras de profesorado de Magisterio. Tiene su origen en el Centro Pedagógico de La Plata, el cual inició sus actividades en el año 1958 y en el año 1984 el gobierno nacional invitó a los docentes del centro pedagógico a formar un Instituto de Educación Superior. De este modo, fundamenta su accionar pedagógico en las experiencias precursoras de Olga y Leticia Cossettini en la escuela La Serena de la ciudad de Rosario (entre 1935 y 1950) y de Luis Iglesias en la Escuela Rural N°11 de Tristán Suárez (entre 1938 y 1958).

En estas experiencias, desde diferentes posicionamientos y modos de educar, la educación del ser se presenta como el punto de partida. Pese a la ambigüedad y variabilidad de sentidos de esta premisa, lo alternativo muchas veces parecería estar construido por una idea propia de ser. Una idea que a diferencia de la educación hegemónica e instituida (la de la escuela moderna), es libre en el sentido que dejar ser. Tal como expresó una de las educadoras de Tierra Fértil (en adelante, TF), se trata de aquello que

la educación es. La educación sucede. Es parte de nuestras vidas desde que llegamos a este mundo y hasta que nos retiramos de él. El tema es ¿cómo viviremos esa educación? (Entrevista 1).

TF plantea el principio de que el niño pueda apropiarse del ambiente, y que todo debe estar en orden y al alcance de los niños, para que puedan orientarse y moverse con autonomía y libremente. El mobiliario y el material didáctico están preparados para despertar el interés por manipular e investigar. Los niños son libres de salir y entrar cuando lo necesitan. El material didáctico está clasificado según su utilidad y ordenado por sectores (psicomotricidad, vida práctica,

sensorial, música, dramatización, lenguaje, lógica matemática, naturaleza y experimentación). También hay un área de lectura, en donde los niños pueden encontrar libros que empiezan a manejar mucho antes de saber leer.

En TF se considera que el juego libre permite aprender a trabajar en colaboración, establecer reglas consensuadas y resolver los conflictos de un modo pacífico y autorregulado. Las guías organizan los ambientes, antes o después de horario, a partir de propuestas lúdicas y didácticas que tienen en cuenta el proceso evolutivo en el que se encuentran y las necesidades de cada niño. El lugar de guía no es del maestro explicador en la idea de sabio, sino que se establece una relación de voluntades entre el adulto y el niño; reconociendo que en el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias en juego. Sobre este tema expresó una de las guías:

los niños son los protagonistas, pero es el adulto quien potencia el crecimiento, la autodisciplina y las relaciones sociales sanas dentro de un clima de libertad y respeto (...) el adulto deja de ser un gigante que se impone para pasar a ser una persona que “simplemente es más grande; así lo definió alguna vez un niño mientras me contaba lo que era para él ‘un adulto’ (Entrevista 1).

En TF la figura del maestro explicador desaparece, el azar y la voluntad que proponen las guías, la autogestión de los padres y los comportamientos de los niños provocan una ruptura con la lógica de todas las pedagogías conocidas y reconocidas como tales. El método del azar se conjuga con un estar dispuestos a ofrecer, a experimentar, al ensayo-error y a una educación libre *que es y que sucede*. En el rechazo a lo instituido y la sensación de un descreimiento general a lo conocido, no se utiliza ningún método en particular. No obstante, se podría señalar que existe un “anti-método”, que es un método en sí; que acepta y toma lo que funciona y es útil de diferentes experiencias conocidas, a la vez que también emerge de lo desconocido.

En TF se busca la expansión del ser, a partir de que lo experimental, lo intuitivo y lo espontáneo se encuentran con lo comunitario, lo emotivo y lo espiritual. Ello conforma un ecléctico escenario alterna-

tivo en el que hasta la alimentación y el cuidado del mundo interior constituyen una otredad con respecto a la gramática escolar. La utilización pragmática y la no aceptación de filiaciones teóricas, no deja de reconocer el valor de otras experiencias de la “escuela nueva” y la “escuela activa” y distintas modalidades de enseñanza como el sistema Montessori, las escuelas *Waldorf*, las escuelas Reggio Emilia, las escuelas rurales experimentales, el *homeschooling* o enseñanza en el hogar. Distintas combinaciones centradas en el educando como protagonista y constructor de su propia subjetividad, en una propuesta de estar dispuestos a ofrecer “ambientes preparados” para que los niños y los adolescentes puedan aprender libremente. Al respecto expresó una de sus guías:

Entendemos a la educación libre como una modalidad en la que tomamos de diferentes pedagogías/filosofías que nos son afines, aspectos que puedan ser útiles para colaborar en el desarrollo natural de los niños. No seguimos al método sino al niño. Los métodos son solo herramientas, formas posibles para transmitir saberes de un modo más eficaz. Seguir el camino de la educación libre implica que tanto los “guías” que acompañan día a día a los niños, como las madres y los padres que forman parte de TF, deberán estudiar constantemente, conocer y vincularse con otros proyectos (formales o no formales), cuestionar su propia educación y revisar a cada momento su ser (Entrevista 1).

En el mismo sentido En Ronda a través de un cambio en la forma de educar y acompañar a sus hijos pretendía despertar la conciencia social para crear un mundo mejor, a partir de “dejar ser a los niños”.

Un mundo basado en la solidaridad, el respeto por la diversidad, la armonía en la convivencia, el cuidado de sí mismo, del otro y del entorno, la empatía, la escucha mutua, la autorregulación. Lo que pretendía ofrecer En Ronda era un acompañamiento personalizado y un ambiente preparado para que los chicos pudieran desarrollar su potencial interno, cada uno a su propio ritmo, a partir de su curiosidad y su deseo de jugar y de aprender (Entrevista 2).

Por ejemplo, aquí aparecen elementos como la autoexploración del cuerpo, como una manera de conocerse; ese conocimiento del ser que Fanon (1973) recordó que está vedado en la escuela moderna. Actividades como estas provocan una escucha hacia el interior del ser y el estar disponible para uno mismo, para integrar las necesidades del organismo a partir de una toma de conciencia sensorial y vital.

Por su parte la Escuela Experimental del Mar también propone una educación orientada al ser; en una experiencia educativa que involucra a unos cuarenta y seis chicos. Cada día forman grupos por edades (3-4; 5-6; 7-8 y 9-10 años) y en el año 2016 se incorporaron chicos de todas las edades para que los grupos queden configurados de manera pareja. Luego que se agrupan hacen cuatro rondas separadas, pero compartiendo el mismo espacio. Cada educador coordina un grupo y propone actividades que son pautadas y guiadas, pero la producción de los niños es personal y se respetan los tiempos de cada uno. Mientras un grupo puede estar trabajando con matemática, otro puede estar realizando prácticas de lenguaje y el tercero ahondando “conocimientos del mundo”. Todos los educadores trabajan con todos los niños, rotan en las distintas áreas y por los distintos grupos. A comienzos del ciclo lectivo los educadores distribuyen los grupos y las áreas de acuerdo a sus preferencias y comodidades. Expresó una de ellas al respecto:

Esto de trabajar con grupos diferentes te hace estar proyectando, planificando, en función de cada grupo. Esto te hace estar todo el tiempo en movimiento y sobre todo es necesario para el tipo de evaluación que tenemos en la escuela, no tienen boletines, no trabajamos con calificaciones, ni evaluaciones escritas, sino que hacemos evaluaciones diarias en estas reuniones finales diarias que hacemos cuando los chicos se van de la escuela. Las evaluaciones son tanto individuales como grupales. (Entrevista 3)

En lo cotidiano la jornada empieza con una ronda, a medida que van llegando los chicos se sientan y cuando están todos listos cantan algunas canciones populares (en diferentes idiomas) acompañados por una de las maestras con su guitarra. Los chicos muchas veces piden *cantá esta* y la van aprendiendo mientras la cantan de oído, así es como

van incorporando las canciones. Esta ronda inicial apuesta a generar un clima para comenzar a trabajar y “ser”. Los chicos van llegando y se van cambiando, se intenta que lo hagan solos o con ayuda de sus compañeros e incluso de los más grandes. Se sacan las zapatillas, botas o zapatos y se ponen otros calzados para estar adentro. Se intenta de esta manera trabajar desde pequeños la autonomía y la libertad.

Los chicos concurren con pocas cosas, una mochila con el libro de lectura y una carpeta con folios para llevarse alguna tarea que deben realizar de una semana para la otra. Se trabaja sin manuales, se usan muchas fuentes, enciclopedias, libros, relatos de viajeros y cronistas, atlas. En literatura no se usan los cuentos normalmente ilustrados para niños, más bien leyendas, mitos, cuentos de hadas de autores regionales. En todas las “materias” siempre hay alguna actividad relacionada con la pintura; pues la pintura y la música están siempre presentes. Luego de las actividades, los chicos tienen un recreo de cuarenta minutos o a veces media hora, en el que se desarrolla el juego libre. A este se le otorga una gran importancia, porque promueve la autorregulación y el desarrollo de pautas consensuadas entre los niños. Sin embargo, no están solos cuando juegan afuera, los educadores los acompañan jugando e intervienen cuando se hace necesario.

Los educadores cambian de grupo, de modo tal que todos trabajan en distintos momentos con todos los niños. Los niños reparten las pizarras individuales y los distintos materiales que se comparten y al finalizar se encargan de acomodarlos en los estantes correspondientes. Se valora mucho el trabajo creativo de los educadores en cuanto a la producción de material didáctico, se usan tarjetas, imágenes con texto, materiales de madera, rompecabezas de matemática de distintas complejidades y juegos de ingenio. Para finalizar el día escolar se forma una gran ronda y se comparte en silencio la merienda, que es preparada por los educadores y es repartida por turnos por dos niños. El silencio durante la merienda es para que cada uno pueda estar tranquilo durante un rato, compartiendo con los demás, buscando un equilibrio entre el afuera y el adentro, entre el ser y el territorio que nos habita.

La idea es compartir el medio, un ambiente interaccionado y no privatizado. Por

tanto, todos los grupos funcionan en una misma sala, en la intención de tratar de funcionar en un mismo espacio para poder trabajar el respeto entre los diferentes grupos que está trabajando alrededor. Y “en el caso de no poder porque planteamos una actividad más ruidosa con los más chiquitos, o si queremos realizar una actividad con música, nos vamos al salón. Tratamos de que el silencio se genere y no que tengamos que buscarlo nosotros o tener que pedirlo” (Entrevista 3).

Una vez que los alumnos se retiran, los docentes realizan su reunión diaria de reflexión e intercambio de opiniones y seguimiento del desempeño de los niños, a los que todos conocen muy detalladamente. Planifican las actividades de la semana, anotan sus observaciones en un cuaderno, terminan de limpiar la escuela y recién entonces se retiran. En la Escuela Experimental del Mar no hay personal auxiliar ni directivos. Las decisiones se toman por sistema asambleario entre los educadores, incluso la selección de nuevos educadores se decide de esta manera.

Conclusiones

La forma de educar de la escuela moderna y colonial, por la imposición de la modernidad eurocentrada, concibió que el aprendizaje escolar fuera redefinido como educación. Sin embargo, siempre existieron otras formas y otros espacios que constituyen una genealogía de un modo (otro) de educar. En los últimos años en nuestros contextos cercanos emergieron experiencias de educación alternativa que muchas veces, aunque no necesariamente siempre, se escapan y se desprenden de la educación escolar tradicional. A partir de formas de educar otras que proponen una apertura hacia el ser y hacia nuevos espacios para la libertad humana (Walsh, 2014).

De este modo la (des)colonización del ser, es entramada desde otros recorridos posibles fundados en las experiencias de una educación libre, no directiva y fuera de la gramática de la escuela; pues en ella muchas veces emerge un espíritu descolonial. En efecto se opta por delimitar este concepto analítico autoconstruido, reconociendo su inspiración en la “colonialidad de ser” producida por la diferencia onto-

lógica colonial; a la vez que se duda de la mirada externa al sujeto que manifiesta. Es decir que se entiende la (des) colonización del ser como una categoría heurística para indagar lo que constituye las experiencias del ser en la educación en una dimensión interior del sujeto, en el qué pasa con lo que vive el sujeto. Entonces ello implica una educación para dejar ser, o mejor dicho implica simplemente ser. Olvida cualquier pretensión autoritaria de concientización externa y deja ser libremente; en un desprendimiento de la premisa de la escuela como lugar de realización del sujeto moderno, crea libremente, sueña e imagina otras posibilidades fundadas en el ser.

Frente a todo ello queda señalar que la dolorosa colonialidad que nos habita y atraviesa, demarca en nuestras experiencias educativas epistemologías, discursos y prácticas de nuestro accionar cotidiano. No obstante, aunque siempre de un modo parcial, la inflexión descolonial se profundiza cada día con más fuerza en América Latina. A partir de rupturas parciales y fragmentarias con los parámetros eurocéntricos de nuestros sistemas educativos; estas pequeñas “grietas” (Walsh, 2014) provocan vertiginosas y profundas transformaciones en el modo de pensar/sentir/hacer el territorio de la educación que implica posicionamientos más allá y más acá de las ideas y las prácticas del proyecto universal de la modernidad.

Reconocer estos “desprendimientos” (Mignolo, 2011) no implica olvidar su fragilidad, incertidumbre, inseguridad, escurridéz y arriesgo, sino que por el contrario convoca a rescatar voces y experiencias que fueron sedimentando los caminos de la inflexión descolonial; a la vez que interpela a construir una pedagogía descolonial no excluyente y situada en la “inmediatez” (Porta y Yedaide, 2015). Esto último obliga a volver la mirada al escrutinio de las formas en que el contexto devela gramáticas del sufrimiento enlazadas al legado eurocéntrico en nuestro entorno social, educativo y académico. En esa “inmediatez” reconoce que una pedagogía descolonial no es una pedagogía de manual, normativa, recetaría, directiva, sino que se trata de aquella contextual, fragmentada, opaca, que se auto constituye a partir del desprendimiento, en un “modo otro”; siempre parcial, aunque no por ello menos riesgoso y poderoso.

Esta pedagogía del ser o del conocimiento de sí (Ramallo, 2018) es indisociable de la experiencia humana, se encuentra en los libros, pero también y, sobre todo, en las calles, en la naturaleza, en las cosmologías interrumpidas y en los saberes cotidianos que muchas veces se desprecian. En lo que se aprendió para vivir en armonía con nuestro ser, con lo que somos y con lo que nos contacta con la creación. Es una pedagogía viva que se oculta, muchas veces para sobrevivir. Pues se esconde, porque se trata de una pedagogía que se aprende en la libertad de reconocer y tomar conciencia de quién se es. Hoy emerge en una conversación regional, en diferentes lugares de América Latina; en las pequeñas tramas de experiencias locales he aquí algunos caminos de una pedagogía para ser y para re-existir. En el buscado educar para ser, hay otra educación más allá de la escuela moderna.

Las diferentes experiencias aquí relatadas ponen en tensión los relatos sobre la educación moderna, de modo que los registros encontrados nos encaminan a restaurar lo que ordinariamente existe en la educación convencional. Las formas de educación orientadas al autoconocimiento, la libertad y lo comunitario, evidencian la presencia de pedagogías descoloniales. Ello deviene en una búsqueda constante de nuevas preguntas, en esta conversación inicial entre las pedagogías descoloniales nombradas en la academia y el registro de experiencias de educación alternativa, se introducen un desafío prospectivo: ‘¿A dónde nos pueden conducir estas prácticas educativas? y ¿cómo articularlas en colectivos de pensamiento decolonial a nivel local, nacional, y regional?’

Referencias bibliográficas

Esteva, G., Prakash, M., & Stuchil, D. (2013). Aprendizaje en movimiento: Rutas hacia la liberación de la Pedagogía. En AA.VV. Oaxaca, México: El Rebozo Palapa Editorial.

Fanon, F. (1973). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Buenos Aires, Argentina: Abraxas.

García Olivo, P. (2019). *La peste pedagógica. Escuela, protesta, Estado y razón lúdica*. Madrid, España: SE.

Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro Gomez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial: Reflexiones*

para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

Mesquita, R. (2016). Da Mediação à Articulação Pedagógica: uma contribuição desde a mandinga para a descolonização da educação. En *I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa*. Mar del Plata, Argentina: PIED-UNMdP.

Mignolo, W. (2011). *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del signo.

Porta, L., & Alvarez, Z. (2009). Discurso, narración y prácticas docentes. En *Discurso y Educación: Herramientas para el análisis crítico*. Buenos Aires: UNSAM.

Porta, L., & Yedaide, M. (2015). En *Encuentro de reflexiones críticas sobre la perspectiva descolonial*. Mar del Plata, Argentina: PIED-UNMdP.

Ramallo, F. (2015). Pedagogías, descolonización y mundo negro: Una convergencia necesaria en la búsqueda de los otros mundos posibles. En M. Fernandes, & M. Mariana, *Educação, Diversidade e Diferenças: Olhares (des)colonizados e territorialidades múltiplas*. Curitiba, Brasil: CVE.

Ramallo, F. (2018). conocimiento de sí y las pedagogías del ser: Un relato de la experiencia de la escuela El canto del Fuego. *Revista Cronía*, 48-57.

Ramallo, F., & Martínez, S. (2017). Más allá del territorio escolar: Narrativas descoloniales y educación alternativa En América Latina. En P. Weissmann, *La otra educación: relatos de experiencia*. Mar del Plata, Argentina: PIED-UNMdP.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías descoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Wild, R. (2011). *Educar para ser*. Buenos Aires, Argentina: La Cotorrera.

Entrevistas

Benito, M. (mayo de 2016). Educadora de la Escuela Experimental del Mar. (M. Buzeki, Entrevistador)

EnRonda, E. r. (mayo de 2016). (M. Alquzar, Entrevistador)

Malala. (abril de 2016). Guía de Tierra Fértil. (F. Ramallo, Entrevistador)

Recepción: 03/03/2019
Aceptación: 13/08/2019