

LA OTRA EDUCACIÓN

Relatos de experiencias



LA OTRA EDUCACIÓN

Relatos de experiencias

Patricia Weissmann (comp.)

Moira Alquezar
Mariana Buzeki
Inés Canale
Eduardo Chamorro
Danis Cueto
Carmen De Luca
Margarita Guarín

Simón Martínez
Patricia Müller
María Fernanda Neculman
Mabel Oddone
Adrián Picco
Francisco Ramallo
Élida Vouilloz



La otra educación. Relatos de experiencias

Patricia Weissmann (comp.)

1ª edición, octubre de 2017

ISBN: 978-987-4413-25-3

Ilustración de tapa: 

Diseño de tapa: Disegnobrass

Diagramación: Paihuen

Corrección: Silvina Crosetti

La otra educación : relatos de experiencias / Francisco Ramallo ... [et al.] ; compilado por Patricia Weissmann. - 1a ed. - Ituzaingó : Maipue, 2017.

184 p. ; 22 x 15 cm. - (El hombre es tierra que anda)

ISBN 978-987-4413-25-3

1. Educación Alternativa. I. Ramallo, Francisco II. Weissmann, Patricia, comp.

CDD 370.71

© 2017 Editorial Maipue

Tel/Fax: + 54 (011) 4458-0259 / 4624-9370

Zufriategui 1153 – Ituzaingó (1714)

Pcia. Buenos Aires – República Argentina

Contacto: promocion@maipue.com.ar / ventas@maipue.com.ar

www.maipue.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

Libro de edición argentina.

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por otro cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el consentimiento previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.



Índice

Introducción	9
I. Viejas nuevas pedagogías en el siglo XXI	
Por <i>Patricia Weissmann</i>	9
Surgimiento del proyecto	9
Viejas nuevas pedagogías	10
Olga y Leticia Cossettini	12
Luis Iglesias y la Escuela Rural N° 11 de Tristán Suárez	13
Instituto de Educación Superior Roberto Themis Speroni	15
Relatos de experiencias	17
II. Más allá del territorio escolar: narrativas descoloniales y educación alternativa en América Latina	
Por <i>Francisco Ramallo, Simón Martínez</i>	19
Lo pedagógico entre lo alternativo y lo descolonial	21
El ser, de lo ajeno a lo propio	23
Saberes otros y justicia cognitiva	24
De la razón al pensar, sentir y hacer	25
Encuentros con la tierra, la naturaleza y la cosmología	26
Del progreso al “buen vivir”	27
Más allá del territorio escolar	28
SECCIÓN 1. ALTERNATIVAS EN LA ESCUELA	33
Capítulo 1. Cooperativa “Tierra nueva”. Escuela Amuyen	
Por <i>Inés Canale, Élica Vouilloz, Carmen de Luca, Adrián Picco</i>	33
Reseña histórica	34
Proyecto educativo: cooperativismo pedagógico	36
Estructura organizativa	40
Capítulo 2. Jardín de Infantes Dulce Compañía, Escuela Loris Malaguzzi	
Por <i>Maira Alquezar, Mariana Buzeki</i>	43
Historia institucional	43
Proyecto pedagógico	45
Modalidad de trabajo	49
Capítulo 3. Escuela de Educación Estética N° 1 de Olivos	
Por <i>Patricia Müller</i>	53



SECCIÓN 2. EDUCACIONES ALTERNATIVAS 57

Capítulo 4. Escuela Experimental del Mar

Por *Mariana Buzeki* 57

 Encuadre pedagógico 58

 Formación en el IES Speroni 59

 Practicantes 60

 Organización cotidiana 61

Capítulo 5. ERAP G-078: Escuela Rural Paso Córdoba. Una escuela del nuevo milenio

Por *María Fernanda Neculman* 65

Capítulo 6. Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Agustín Tosco

Por *Élida Vouilloz*, representante del CEIP de Mar del Plata 73

 CEIP y Bachilleratos Populares 73

 Escuela pública popular 74

 Bachilleratos populares 75

 Población en situación educativa de riesgo 76

 Bachillerato popular y cooperativas de trabajo de organizaciones
 políticas y sociales 77

 Propósitos político-educativos del Bachillerato Popular Agustín Tosco ... 79

 Modalidad de trabajo y actividades previstas 79

SECCIÓN 3. HACIA LAS ALTERNATIVAS A LA EDUCACIÓN 81

Capítulo 7. Tierra Fértil: una educación libre, autogestionada y “antipedagógica”

Por *Francisco Ramallo, Margarita Guarín* 81

 Historia institucional 82

 Una educación libre y autogestionada 87

 La experimentación y lo “antipedagógico” 91

Capítulo 8. La experiencia de UALALA: pedagogía libertaria para la desescolarización

..... 95

 Introducción 95

 Orígenes 95

 Hacia la desescolarización comunitaria 96

 De la idea a la práctica 98

Siendo parte de un tejido que crece	99
Consolidación del grupo y su identidad	101
De la práctica a la teoría	102
Espacio propio y surgimiento de nuestros principios	103
Evolución de nuestra organización grupal	105
Trabajo en comisiones	106
Algunos aprendizajes y disolución de las comisiones	107
Nuestra dinámica de funcionamiento actual	107
Nuevos y futuros desafíos	110
Recursos y materiales que recomendamos	111
Apéndice: voces de los ualalenses	112
Capítulo 9. EnRonda	
Por <i>Moirá Alquezar</i>	117
Historia del proyecto	117
Funcionamiento cotidiano	118
Conflictos y disolución del espacio educativo	121
Capítulo 10. Encuentros Educativos. Un relato no educativo	
Por <i>Simón Martínez, Eduardo Chamorro, Mabel Oddone</i>	123
Soy Meñique	123
Una tarde de EnEdu	124
Proyecto	128
¿De qué se trata? ¿Qué es esto de “experiencia educativa”?	129
Testimonios de estudiantes	132
Análisis conclusorio de la experiencia	137
Capítulo 11. El pequeño jaibaná: saber ancestral y resistencia infantil ante el saber impuesto	
Por <i>Danís Cueto</i>	147
Un niño jaibaná	147
El círculo de la palabra	152
Vivir, existir y resistir	156
Capítulo 12. Recuento y balance. Se hace camino al andar...	
Por <i>Patricia Weissmann</i>	161
Escuela Cooperativa Amuyen	161
Escuela Loris Malaguzzi	162
Escuela de Educación Estética N° 1 de Olivos	162

Escuela Experimental del Mar	162
ERAP Paso Córdova	163
Bachillerato Popular Agustín Tosco	163
Tierra Fértil	164
UALALA	164
EnRonda	165
EnEdu	165
El pequeño jaibaná	165
Más allá –o más acá– de las diferencias	166
Conflictos	167
Debates	169
La vereda del sol	170
Bibliografía	175

Introducción

I. Viejas nuevas pedagogías en el siglo XXI

Patricia Weissmann¹

Surgimiento del proyecto

Cuando mi nieta entró en primer grado, su vida escolar dejó de ser placentera. Ella fue a un jardín de infantes donde aplicaban el método Montessori desde los 2 años y nunca, hasta ese momento, había mostrado resistencia en relación con la escolarización. Pero ahora protestaba, buscaba excusas para no ir, sufría dolores de cabeza y de estómago a veces, parecía triste. Un día dijo “yo no sirvo para matemática, no entiendo nada”. Entonces, los padres comenzaron la búsqueda de otro colegio. Visitaron muchos. Algunos eran caros para su presupuesto, otros quedaban muy lejos de su casa, o eran demasiado estructurados o dogmáticos. No se sentían identificados con ninguna de las alternativas que encontraban. A través de la red social Facebook, se pusieron en contacto con dos familias que se encontraban en una situación similar y decidieron armar su propio espacio educativo.

Al igual que lo sucedido con otros emprendimientos a lo largo y a lo ancho del país, el puntapié inicial para la conformación del grupo fue una película documental que vieron por internet: *La educación prohibida*. En varios de los casos que se han estudiado hasta el momento, la búsqueda empieza por el descontento de los padres con las opciones tradicionales de escuelas para sus hijos, pero esta película los ayuda a descubrir que no están solos en su malestar, que muchos otros sienten lo mismo que ellos y que hay alternativas posibles. Se contactan a través de internet, comparten dudas, sueños, proyectos y comienzan a investigar nuevas y viejas pedagogías. Buscan referentes, visitan distintas experiencias en funcionamiento, hasta que al fin crean su propio espacio educativo. Algunos forman cooperativas de trabajo o de servicios, otros Organizaciones No Gubernamentales (ONG) o asociaciones civiles sin fines

¹ Directora del proyecto de investigación “Formas alternativas de educación en el siglo XXI”.
GIEEC-CIMED-UNMDP. Contacto: <patricia.weissmann@gmail.com>.

de lucro. Empiezan a funcionar y van aprendiendo sobre la marcha, compartiendo sus experiencias, sus logros y sus dificultades.

Era el año 2014. En el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), de la Universidad Nacional de Mar del Plata, dirigido por Luis Porta, formaba parte de un equipo que llevaba adelante un proyecto sobre las buenas prácticas docentes.² Trabajábamos (y seguimos trabajando) desde una perspectiva de análisis biográfico-narrativa, y una de las líneas se abocaba a las biografías institucionales de espacios educativos destacables por sus prácticas. La situación planteada en la familia de mi hijo, que yo había comentado en distintas oportunidades, no era un caso único. El fenómeno de grupos de padres y madres que buscaban otras formas de educación, se observaba cada vez con mayor asiduidad. Nos llegaba información de familias que se trasladaban de barrio o incluso de ciudad para poder enviar a sus hijos a una escuela acorde con sus valores e ideas. Otros, como en este caso, se decidían por la autogestión. Nos pareció interesante la posibilidad de hacer el seguimiento de un espacio que estaba en sus inicios (se había abierto en 2013) y lo incluimos dentro del proyecto, que se desarrolló durante los años 2014 y 2015.

Con la creación del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), las distintas líneas de trabajo del GIEEC se bifurcaron en proyectos separados. El que algunos pusimos en marcha a partir del 2016 se denomina “Formas alternativas de educación en el siglo XXI”. Nos proponemos hacer visibles distintas experiencias alternativas o complementarias a la educación formal, con la esperanza de que sirvan de semillas para la gestación de otros emprendimientos.

Viejas nuevas pedagogías

Los fundamentos sobre los que se sostienen las experiencias abordadas no son nuevos. Ya en 1799 Johann Pestalozzi afirmaba que la tarea del docente es ayudar al niño a desarrollar su fuerza interior, dándole confianza en su capacidad de llevar a cabo sus anhelos y esperanzas. En 1813, Henri Jacotot, profesor de Literatura Francesa en la Universidad de

² El proyecto se denominaba “Formación del Profesorado VI: (auto)biografías y narrativas de instituciones, estudiantes y profesores memorables. Conocimiento, pasiones, emociones y afectos desde una mirada decolonial”.

Lovaina, a pesar de no hablar ni una palabra de flamenco, afirmaba que no importa que el profesor ignore lo que debe enseñar, porque su tarea es poner a los alumnos en situación de aprender, hacer preguntas en lugar de dar respuestas. Setenta años más tarde, Henri Marion, titular de la primera cátedra de Ciencia de la Educación en la Sorbona, presentaba el “método activo”, consistente en organizar la clase de tal modo que no se dictaran lecciones, sino que los niños aprendieran desarrollando actividades, trabajando por sí mismos.

En 1907, María Montessori creó la Casa dei Bambini, donde se brindaba un ambiente cuidadosamente preparado, concebido para que quienes concurrían encontraran objetos útiles y pudieran desarrollar experiencias de aprendizaje. Ella consideraba que es necesario guiar al niño en su recorrido hacia el saber mediante descubrimientos sucesivos y progresivos, que no quedaran liberados al azar.

En 1916, Édouard Claparède destacó la importancia de la actividad infantil en el proceso de aprender, en su libro *Psicología del niño y pedagogía experimental*, que sirvió de apoyo a las primeras investigaciones de Jean Piaget (Menin, 1998: 164).

En 1921, en el marco del Congreso Fundador de la Liga Internacional para la Educación Nueva,³ de la que participaron renombrados educadores de la época, como Ovide Decroly, Alexander Sutherland Neill, María Montessori y Jean Piaget, entre otros, declaraba el pedagogo suizo Adolphe Ferrière (Meirieu, 2016: 15):

Y siguiendo las indicaciones del diablo, se creó la escuela.
 El niño ama la naturaleza: se lo hacina en salas cerradas.
 Ama ver que su actividad sirve para algo: se logró que no tuviera ningún objetivo.
 Le encanta moverse: se lo obligó a permanecer inmóvil.
 Es feliz manipulando objetos: se lo puso en contacto con las ideas.
 Ama usar sus manos: se le pidió que solo usara el cerebro.
 Le encanta hablar: se lo obligó a mantener silencio.
 Querría razonar: se le hizo memorizar.
 Querría investigar la ciencia: se le sirvió todo hecho.
 Querría entusiasmarse: se inventaron las sanciones.

³ De hecho, todos los participantes fueron europeos. ¿Cuán “internacional” sería esa Liga?

El mismo año de la fundación de la Liga, Neill creó una escuela-internado llamada Summerhill, donde la propuesta era el autogobierno y la libertad y en la que la tarea de los adultos consistía en acompañar a los niños en su aprendizaje de lo que a ellos les interesara, brindándoles toda la ayuda posible, pero sin obligarlos a seguir un currículum preestablecido.

En 1932, el filósofo Alain publicaba su *Propósito de la educación*, donde destacaba que en lo que ya entonces se denominaba “escuela activa” se ofrecía a los niños consignas claras, instrumentos de trabajo de buena calidad y muebles cuya disposición pudiera adaptarse a las distintas actividades. La idea era acompañar a los estudiantes, ayudarlos a mejorar lo que hacían, pero siempre sobre la base de su propio hacer. El maestro no era el protagonista, el rol activo correspondía al alumno.

Desde esa época, se fueron delimitando dos posturas dentro de la escuela activa: por un lado se sitúan aquellos que, como María Montessori o Jean Piaget, defienden la concepción de un aprendizaje escalonado, basado en el uso de materiales pedagógicos específicos y fundamentado en etapas de desarrollo del intelecto humano; y por el otro, se ubican quienes como Alain, Neill o Ferrière, proponen respetar siempre los intereses de cada niño, sin restringirlos inculcándoles métodos, modelos, ni saberes obligatorios.

En este apartado, hemos hecho un recorte de algunos autores, textos, posicionamientos, pero sin duda hay muchos otros. Lo que sigue, referido en particular a Argentina, no pretende ser un relato histórico lineal, sino que se plantea más bien como huellas, marcas que fueron conformando una tradición de enseñanza diferente, y que han sido retomadas por las distintas experiencias que se presentan en este libro. En general, las posiciones actuales no se ubican en los extremos, abrevando de distintas fuentes, en ocasiones contradictorias entre sí.

Olga y Leticia Cossettini

Las hermanas Olga y Leticia Cossettini fueron grandes defensoras de la escuela activa, siguiendo principalmente los lineamientos de la pedagogía renovadora italiana, tomando como referentes a Rosa y Carolina Agazzi, Alice Franchetti y Giuseppe Lombardo-Radice.

La experiencia que desarrollaron, denominada Escuela Serena, comenzó en 1930 en la Escuela Normal Domingo de Oro de Rafaela, provincia de Santa Fe, y continuó a partir de 1935 en la Escuela N° 69 de Rosario, donde Olga fue directora hasta 1950. Su propuesta era potenciar la libertad, la creatividad y la responsabilidad de los niños, desarrollar su autonomía, acompañándolos y guiándolos para que pudieran aprender “con serenidad y alegría”, por medio de actividades que les interesaran. Se estudiaban las asignaturas tradicionales como Lengua, Historia, Geografía, Biología o Matemática, recurriendo a paseos por los alrededores, a la pintura, la poesía, la música, o las historias de vida de los habitantes de la comunidad. Hacían teatro, títeres, danza, y cada quince días presentaban espectáculos abiertos y “misiones culturales”⁴ en la plaza del barrio. Tenían un coro (“el coro de pájaros”, como lo había denominado Leticia), un centro estudiantil cooperativo (que entre otras cosas, editaba una revista), una huerta, animales de granja, laboratorio y biblioteca, todo con el trabajo mancomunado de alumnos, maestras y familia.

Los libros y escritos de Olga Cossettini siguen siendo referentes para todas las nuevas experiencias que se desarrollan en Argentina y se estudian también en los Institutos de Formación del Profesorado. Destacan, entre ellos, un artículo de 1935, “Sobre un ensayo en la Escuela Serena en la provincia de Santa Fe”, y los libros *El niño y su expresión* de 1938, y *La escuela viva* publicado en 1945. En el prólogo de este último, Olga Cossettini resume su visión de la educación: “la educación consiste en ensanchar la vida... convertir al niño en maestro de sí mismo”.

Luis Iglesias y la Escuela Rural N° 11 de Tristán Suárez

Egresado de la Escuela Normal de Lomas de Zamora en 1935, fue el primer hombre en recibirse de maestro en su pueblo, Tristán Suárez. Comenzó a trabajar en la Escuela N° 6 de Monte Grande, donde estuvo a cargo del primer grado durante dos años. A raíz de un vehemente discurso que pronunció en ocasión de un acto del 25 de Mayo, fue trasladado a la Escuela Rural N° 11 de Tristán Suárez, donde trabajó como maestro único durante 20 años.

⁴ Estas misiones eran llevadas a cabo por los alumnos y las maestras y se difundían conocimientos artísticos, científicos y tecnológicos. Era “la escuela en la calle”.

Como la mayoría de las escuelas rurales en aquel entonces, esta era multigrado, o, en palabras de Iglesias, una “escuela unitaria”. Cuando llegó solo había un salón, un pizarrón y algunos bancos. Él organizó una biblioteca, una estación meteorológica con un pluviómetro y un barómetro, donde tomaban la temperatura cada día, un laboratorio equipado por su esposa, Clementina Leston, que era bioquímica, un museo y una huerta.

Ubicaron los bancos en el centro del salón y contra las paredes la mesa de revistas, el botiquín, la estación meteorológica, la biblioteca, los instrumentos de medición, el pizarrón, el reloj, el almanaque, los estantes para colocar el material construido por cada grupo, la exposición de dibujos, el tocadiscos, el laboratorio, la máquina de proyecciones, el diario mural. En el galponcito armaron el museo y el taller de plástica. Se usaba la cocina, la galería y todo el espacio circundante para desarrollar actividades e investigar.

Retomando los postulados de la “pedagogía activa”, Iglesias desarrolló herramientas didácticas de avanzada, como los “cuadernos de pensamientos propios”, las “grillas de autoevaluación” y los “guiones didácticos”, que consideraba imprescindibles para un aprendizaje activo, cooperativo, personalizado y libre. “Nuestra experiencia confirma la necesidad y el uso intensivo del material-herramienta cuidadosamente preparado para la enseñanza y el aprendizaje en la escuela unitaria” (Iglesias, 1957: 27). Como María Montessori, no veía un problema sino un beneficio extra en el formato multigrado: “La convivencia de niños de todas las edades ofrece la más jugosa de las perspectivas” (ibídem: 32).

Al comienzo del día, se leían y comentaban las narraciones de los alumnos, sus dibujos y acuarelas, las noticias para el diario mural, el calendario, el parte meteorológico. Luego cada grupo recogía su material de trabajo del fichero y se entregaba a la tarea. Los grupos recibían por grado un sobre con un guion por tema y lo desarrollaban sin límite de tiempo. Cuando terminaban pasaban al siguiente, y al comenzar cada año retomaban desde el último guion que habían hecho. El propósito de Iglesias era que sus alumnos aprendieran a pensar y que disfrutaran del aprendizaje, pero no se trataba de que simplemente se divirtieran: “Si la escuela aburre, no sirve. Si no enseña a pensar, tampoco” (ibídem: 96).

Instituto de Educación Superior Roberto Themis Speroni

Desde el año 1958, funciona en la ciudad de City Bell el Centro Pedagógico La Plata, que comenzó como asociación civil sin fines de lucro respaldando el trabajo que realizaban tres maestras en la casa de una de ellas, y a partir de 1984 es una escuela pública de gestión estatal, denominada Instituto de Educación Superior Roberto Themis Speroni. Esta escuela tiene niveles inicial, primario, secundario y terciario, con dos carreras de magisterio. Grupos de padres de distintas provincias se han acercado al Speroni para pedir asesoramiento en la gestación de una escuela experimental en sus pueblos o ciudades. El marco referencial de creación suele ser por convenio. Se han abierto de este modo treinta y dos escuelas en todo el país, sostenidas por maestros egresados del Speroni, pero también por docentes y profesionales egresados de otros ámbitos, que se incorporan a la planta funcional mediante un previo sistema de adscripción.

Pero vayamos al comienzo de la historia. En 1958, tres profesoras egresadas de la Universidad Nacional de La Plata crearon un Centro Pedagógico basado en actividades artísticas, que funcionó como escuela privada para niños de 3 a 13 años durante un cuarto de siglo, primero en una casa particular y luego en un galpón. Según el testimonio de la única de las fundadoras que sigue con vida, Nelly Pearson –las otras dos fueron Dorothy Ling y Marta Bournichon– ellas nunca estuvieron en contra del sistema educativo público. “Solo quisimos aplicar las ideas renovadoras que habían sostenido las hermanas Cossettini” (Ortale, 2014). El objetivo era acompañar a los chicos en su crecimiento y en su vida, fortaleciendo en ellos la sensibilidad artística (el hacer, no los resultados), la libertad para elegir, el respeto y la tolerancia. En el Centro, no había pupitres, ni división por grados, ni calificaciones. No se utilizaban manuales ni textos adaptados, sino las versiones originales de las obras. “Educación [afirma Nelly Pearson] es darles todo lo que sentimos que hace bien, la mejor literatura, la mejor música, la mejor pintura” (ibídem). Con más de 80 años, esta docente extraordinaria sigue trabajando en la Escuela Experimental de los Hornos, en la ciudad de La Plata, y sigue colaborando también en los talleres de capacitación docente que se realizan una vez por mes en el Speroni.

En 1984, el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la subsecretaria de Conducción Educativa Nelly Z. de Speroni –entusiasta

defensora de la pedagogía experimental— invita a la escuela a incorporarse al ámbito público de gestión estatal, manteniendo su propuesta pedagógica. Se abrió así el Instituto de Educación Superior Roberto Themis Speroni (IES Speroni), al que se agregaron los niveles secundario y terciario. Para la formación de maestros, que dura cuatro años, se utiliza el mismo sistema experimental que para los alumnos. Una característica definitoria es la búsqueda a través del arte del desarrollo de la afectividad, intuición, imaginación, espontaneidad, libertad de expresión, creatividad, es decir, aspectos humanos que habitualmente no se tienen demasiado en cuenta en el sistema educativo. Hoy, las escuelas experimentales siguen siendo no graduadas, aunque desarrollan los programas oficiales. Los alumnos pasan de nivel en forma independiente en cada materia, en cualquier momento del año. No reciben calificaciones, solo el aprobado que marca un objetivo logrado.

La pedagogía experimental no se fundamenta en ninguna teoría particular (aunque sigue la línea de la escuela activa), sino que se sustenta en la práctica. Todas las tareas necesarias para la marcha y el mantenimiento cotidiano del lugar son realizadas por los docentes y los alumnos. Se considera que así se aprende el cuidado y el cariño por ese espacio propio que es la escuela. Las áreas curriculares se desarrollan en el contexto de las actividades artísticas. La música, la pintura, la danza, la poesía, el teatro, están presentes siempre, en todas las tareas. Lo que cuenta es el proceso, trabajar con gusto, con alegría, momento a momento; los resultados se valoran solo como una parte más del trabajo. Por ejemplo, los chicos pueden pasar meses preparando una obra de teatro que luego se representa una sola vez.

La jornada laboral de los docentes es más amplia que la exigida en el ámbito oficial, porque cuando los chicos se retiran ellos comparten un té o un almuerzo, durante el cual intercambian opiniones sobre los alumnos, el trabajo y cualquier otro tema que haga a la marcha de la escuela. Es en estas reuniones donde se realizan las evaluaciones, que son conjuntas y globales y quedan registradas por escrito.

Los grupos de docentes y alumnos participan en actividades de servicio en sus comunidades de inserción, llevando música, teatro, cine, talleres y materiales de fabricación propia a escuelas, asilos, y hospitales del barrio.

Si bien no todas las experiencias que aquí se narran coinciden con los lineamientos del Speroni —algunos consideran que la escuela es

rígida, estructurada y con demasiado protagonismo de los docentes-, es indudable que el Instituto ha sentado el precedente de que se puede implementar una educación no tradicional avalada y reconocida por el sistema oficial.

Relatos de experiencias

Las experiencias que se presentan en este libro tienen una manera propia de concebir la educación, los educandos, la docencia, la participación de la familia y de la comunidad, que creemos puede resultar de interés para otros emprendimientos en gestación. Ese fue el criterio de selección. En algunos casos, la narración corresponde a los propios protagonistas; en otros, el relato es construido por integrantes del equipo de investigación, a partir de observaciones y entrevistas.

No todos los espacios aquí abordados están por fuera del sistema oficial. La Escuela Cooperativa Amuyen es clasificada como de “gestión privada”, porque aún no se encuentra reglamentada en la provincia de Buenos Aires la figura de “Gestión Social y Cooperativa”, que fuera introducida en la Ley de Educación Nacional 26.206. Al igual que la Escuela Loris Malaguzzi es una institución dependiente de la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada (DIPREGEP) y sigue el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires. La Escuela de Educación Estética N° 1 de Olivos es un espacio de educación no formal de gestión estatal. La Escuela Experimental del Mar depende del IES Speroni y está gestionando el ingreso a la educación pública a través del sistema educativo municipal. La Escuela Rural Área Protegida Paso Córdoba (ERAP Paso Córdoba) es una escuela pública de gestión social. El Bachillerato Popular Agustín Tosco depende de la Dirección General de Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires. Tierra Fértil es una cooperativa de trabajo, EnRonda fue un proyecto educativo no formal, al igual que UALALA, que se define como un proyecto autogestivo de carácter libertario. EnEdu es un espacio privado de apoyo escolar.

El orden de presentación de las experiencias responde a una suerte de propuesta de navegación temática a través de sus relatos. Las hemos agrupado en tres secciones. En la primera, se incluyen aquellas que se inscriben en el registro escolar y desde allí promueven intentos de innovación dentro de la estructura del sistema educativo formal. En la segunda, aquellas experiencias nacidas desde los márgenes del

sistema pero que han transicionado a un lugar de reconocimiento dentro del mismo sistema (ya sea dentro de la gestión estatal o de la gestión social), iniciativas con un fuerte componente sociocomunitario y de disposición variable a la politización de sus prácticas. Por último, en la tercera sección, se agrupan aquellas iniciativas que por su propuesta o su componente ideológico nacen y se mantienen por fuera de lo escolar y de lo formal y buscan, en diversa medida, explorar posibilidades de aprendizaje en las fisuras del sistema.

Podríamos decir entonces que la hoja de ruta propuesta nos lleva de las “alternativas en la escuela”, pasando por las experiencias de la “educación alternativa”, hasta los menos explorados pero siempre inspiradores intentos de las “alternativas a la educación”.

Al final, presentamos la historia del pequeño jaibaná, exponente cabal del problema de la “colonización pedagógica” en América Latina, que abordamos en el próximo capítulo.

II. Más allá del territorio escolar: narrativas descoloniales y educación alternativa en América Latina

Francisco Ramallo, Simón Martínez⁵

En los últimos años, la descolonización de la educación se convirtió en uno de los tópicos de reflexión y de discusión educativa en América Latina. Bajo diversos trayectos e itinerarios, se hace cada vez más visible en los variados contextos de nuestra región. Especialmente, las reformas constitucionales y las políticas públicas de reconocimiento del “buen vivir”, en oposición a la noción de progreso y de desarrollo eurocentrado, despertaron la atención sobre la “colonización pedagógica” que propone la gramática escolar, sobre todo en países con fuertes reafirmaciones indígenas en sus reglamentos jurídicos como Bolivia, Ecuador y Panamá. Estos debates comenzaron a posicionarse en las academias y en diferentes espacios del campo de la educación en todos los países latinoamericanos, que en su diversidad convergen en una conversación a escala continental.

En este capítulo, nos ocupamos de la vinculación entre esta emergencia descolonial en el campo de la educación y la disrupción que generan experiencias educativas más allá de la matriz escolar. Para ello, iniciamos un diálogo entre las contribuciones del pensamiento descolonial –(también denominado enfoque, perspectiva o giro descolonial) en su cuestionamiento a las narrativas celebratorias de la modernidad, en la denuncia de la continuidad civilizatoria y en la vigencia de la colonialidad del poder (Quijano, 2000)– con lo alterno-alternativo que se expresa en crecientes experiencias educativas más allá de la escuela tradicional. Asimismo, entendemos este trayecto dialogal como un proceso de alternancia, que está situado más allá y también más acá de las agendas académicas (que delinear un perfil de los protocolos hegemónicos de la cultura occidental).

⁵ Francisco Ramallo: integrante del proyecto de investigación “Formas alternativas de educación en el siglo XXI”. GIEEC-CIMED-UNMDP. Contacto: <franarg@hotmail.com>. Simón Martínez: investigador independiente e integrante de la red educativa Reevo. Contacto: <simon@reevo.org>.

En este recorrido, destacamos que aunque con propósitos e intenciones diferentes y múltiples las también variadas experiencias que podríamos ubicar en la idea de alternativa educativa irrumpen en el “corazón de la crítica descolonial”. Creemos incluso que esta crítica descolonial está situada en el corazón de esta “dialéctica de lo alternativo”. La ruptura discursiva que en la producción de conocimiento y de “saberes otros” alimenta al campo de reflexión descolonial se encarna, muchas veces, en propuestas, proyectos y experiencias educativas más allá de la escuela, la ciencia y el Estado de la modernidad eurocentrada, racializada y colonial. Aquí resulta fundamental comprender a la modernidad como el resultado del patriarcado moderno occidental, situándonos en la fotografía que nosotros como protagonistas de nuestros propios hechos de enseñanzas y de aprendizajes (antes que investigadores-educadores) podemos describir. Pues las prácticas insurgentes de quienes eligen correrse de la escuela, la ciencia y el Estado rupturizan (siempre parcialmente) la colonialidad no solo del poder sino también del saber, del ser, de la naturaleza y tantas otras. Mucho más si esas prácticas “antipedagógicas” (Rancière, 2006) son los paladines en las letras de quienes resisten la modernidad dentro de las instituciones, y utilizan los aparatos burocráticos de la maquinaria del cientificismo para construir posibilidades otras, que delinee nuevos perfiles antihegemónicos.

En esas intenciones compartidas, se legitiman discursos y prácticas (coconstituidas dialógica y constantemente) que por fuera del circuito escolar tradicional convergen en el trascender del pensamiento pedagógico de la matriz occidental y alimentan una educación otra. Con esta última expresión, nos referimos al uso de lo que se denomina en el campo de reflexión e indagación descolonial como el “modo otro”, lo que según la pedagoga ecuatoriana Catherine Walsh designa a “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” (Walsh, 2014: 20). Una educación en donde los “saberes otros” proponen una pedagogía y una praxis vivida que no está centrada en lo humano ni es humanística, sino fundamentada en la interrelación de toda la naturaleza, de la cual los humanos somos solo una parte. Por ello, es que se los reconoce y se los comprende como aquellos saberes que existen “en las fronteras, bordes, fisuras y grietas del orden moderno-colonial, en aquello que continúa

siendo (re)construido y (re)moldeado tanto en contra como a pesar de la colonialidad" (ibídem: 21).

Recogemos el planteo de Catherine Walsh como un punto de partida y de ningún modo como un descubrimiento, encuadrados en una perspectiva que está en la búsqueda de redimensionar los escenarios educativos, retomando la importancia de los saberes, mucho más allá del cientificismo que ha sabido montar lo que de algún modo nosotros interpretamos como la "ficción escolar". Entendemos, en este sentido, la existencia de posicionamientos de mucho esfuerzo y rigor humano, como puede ser el del "intelectual desprofesionalizado" mexicano Gustavo Esteva (2009) cuando utiliza como punto de partida el trabajo de Ivan Illich para catapultar en pocas líneas una radiografía de estas "rupturas" en las que muchas veces nos encontramos divagando. Creemos fundamental el abordaje de ciertos puntos de vista para el mutuo entendimiento entre el nosotros que escribimos y los otros que nos leen; en este caso, en palabras del propio Gustavo Esteva (ibídem: 6), el deshacerse radicalmente del mito colonizador y la ruptura del "desarrollo" como una amenaza a la naturaleza y a la convivencia es el primer gran paso compartido.

Lo pedagógico entre lo alternativo y lo descolonial

Como antesala en el descifrar de estas tres nociones nos preguntamos: ¿lo "alternativo" para quién?, ¿lo descolonial desde cuándo?, ¿lo pedagógico en cuál terreno?, ¿cuál es el posible encuadre que puede reunir estas nociones?. En esta conversación donde sin lugar a duda habitan los acuerdos menos que los desacuerdos, los desencuentros más que los encuentros, y donde no se han registrado hechos que hayan podido efectivizar un posicionamiento acerca del alcance de estas conceptualizaciones. Volvemos a remarcar un razonamiento tautológico en el que muchas veces los discursos académicos y científicos se encierran para de nuevo catalogar, taxonomizar, desarmar y volver a armar –y así continuar justificando de forma autopoiética su propia existencia (Maturana; Varela, 1972)–, retroalimentando un sistema burocrático que canaliza recursos en aquellos que acumulan capital simbólico desde los recintos endogámicos de la cultura academicista.

Esquemáticamente, recuperamos que la modernidad instauró una sociedad escolarizada, constituyendo un régimen de educabilidad centrado en la escuela como único modelo de educación nacido en Europa (y para Europa); y llevado al resto del mundo por los discursos y las prácticas de la colonialidad, que encontró de forma veloz y orgánica un mecanismo que paulatina y vertiginosamente fue universalizando la cultura occidental en las otras sociedades del planeta Tierra. En esa expansión imperialista se impusieron formas de vida, modelos existenciales y marcos interpretativos que dejaron atrás (o más bien sepultaron, desmembraron y asesinaron) saberes no-occidentales, alejados de la razón y asociados al pensamiento mágico; o a lo que la mente positivista encerró en esa idea. Con el formato escolar, se consideró a todo aquello que no fuera occidental como un lugar de sabiduría pueblerina, tradiciones antiguas, hábitos y significaciones exóticas. Y, sobre todo, una fuente de datos sin procesar. En efecto, para las ciencias “reales”, estos otros mundos fueron considerados un reservorio de hechos crudos, nimiedades históricas, naturales y etnográficas a partir de las cuales la euromodernidad creó sus teorías falsables y sus verdades trascendentes, sus axiomas y certidumbres, sus postulados y principios (Comaroff; Comaroff, 2013: 15). Desde luego, que las enunciaciones de los albores de la matriz de pensamiento que nos alojan, habían ya hecho esto con formas otras de vida que habitaban en los orígenes de la misma Eurasia.

Con poco uso de la ironía y de forma simple, es susceptible delimitar que la escuela como régimen de educabilidad se consolidó, al igual que los Estados nación y la ciencia moderna, a partir de la modernidad occidental (eurocéntrica, racial y patriarcal) y de su expansión colonial a escala mundial. De modo tal que lo escolar se suscribió a la experiencia de la construcción de las naciones en tanto Estados y de la proclamación de la ciencia y el arte como campos de saberes legítimos que escinden y separan conocimientos del orden de la “espiritualidad” y la “naturaleza”. También, es cierto que la razón pedagógica escolar se constituyó en tensión y el número cada vez mayor de experiencias alternativas contribuyen a desandar las premisas y las concepciones tradicionales del acto de educar. Agudizando lo terrible de esta herencia “la pedagogía” o “lo pedagógico” se poblaron de significados tomando un punto de partida biologicista de las ciencias sociales, cuyos protagonistas y efectores de las letras fueron en su mayoría hombres, atravesados en mayor o menor medida por el darwinismo social. Más adelante, secuenciaremos cinco

aspectos que convergen en la crítica de las narrativas descoloniales y algunas de las concepciones más significativas de experiencias de “educación alternativa”. Estos rasgos no son únicos ni exhaustivos, sino que conforman una serie de aristas que entranan la conversación que aquí iniciamos.

El ser, de lo ajeno a lo propio

Este primer aspecto refiere al encuentro entre los discursos y las prácticas de la pedagogía descolonial con las premisas y la experimentación que sustentan algunas experiencias alternativas, en el demarcar de una ruptura en relación con cualquier intención homogeneizadora y estandarizada de reproducir conocimientos. Dejando de lado la intención de agregar un conocimiento a un otro y de transmitir de forma vertical saberes, se encuentra la idea de construcción, de creación, de acción en la que estos posicionamientos ponderan siempre lo propio por sobre lo ajeno. La idea de ajeno entendida como una exterioridad o como saberes descontextualizados que están por fuera de todo lo “nuestro”. La demarcación de lo propio entonces designa un sentir, pensar y hacer de los “saberes otros”, que no son más que la ponderación ontológica local de la “diferencia colonial” (Mignolo, 2011) y la otredad del ser, conjugando más allá de las visiones caricaturizantes y simplistas el pensamiento propio con el subalterno, lo popular y lo ancestral, las marcas locales de “existencias otras” más allá de la cultura occidental escolar. En términos de enseñanza, se trata de un romper de la universalidad de los modelos generales aplicados a las realidades locales y de un trascender de la lógica lineal en la cual se cambien las cosas para cambiar a las personas, en lugar de cambiar a las personas para que cambien las cosas.

Por otro lado, reconocemos que la cultura occidental escolar ha instaurado casi por “derecho natural” la “necesariedad” de sistemas de lenguajes numéricos y de mecanismos de implicancia analítica que pudieran “metalenguajear” a estos modelos generales, cuando en realidad ambos sucesos se encuentran completamente desligados de la vida y del ser. Y entonces se ha producido quizá una de las más fundantes de las metamorfosis: aquella en la que nos hemos autoinfundido la creencia de que lo ajeno nos es propio. Y a lo propio, como si no pudiéramos

ser integrados, lo expulsamos hacia afuera, lo desnaturalizamos, como bien lo describió Rodolfo Kusch (1999). Salirse de esa lógica implica seguramente cesar con la negación animal del propio cuerpo; esa que bien señaló Kusch, que no es más ni menos que la negación del miedo a la incertidumbre, a lo terreno y a lo misterioso.

Saberes otros y justicia cognitiva

Desde ambos recorridos, se propone no solo una manera otra (o diferente) de educar sino también otros contenidos, temas y narrativas, muchas veces desde una pluriversalidad epistemológica que conversa con otras formas de conocimiento cotidiano. Una diversidad a la que la “ficción escolar” se viene negando sistemática y diacrónicamente. Imaginamos un recorrido que abre camino a la idea de diversidades epistemológicas del mundo y que es capaz de reconocer la existencia de una pluralidad de saberes más allá del conocimiento científico y el conocimiento escolar. En un descolor del “epistemicidio” del que habló Boaventura de Sousa Santos (2006), aquel que designa la pérdida de saberes que la ciencia, en su articulación con la modernidad y la colonialidad, dejó encerrados en esas otras posibilidades de existencias; posicionando al conocimiento occidental como central y negando de este modo o relegando al estatus de no conocimiento a los saberes producidos a partir de racionalidades sociales y culturales distintas. Por tanto, reconocer esto desde la ruptura de la “monocultura del saber” y el cuestionamiento de que el único saber riguroso es el saber científico, implica dar validez a otros conocimientos y descartar la muerte de conocimientos alternativos que caracterizó especialmente al sur global.

Es quizá el anhelo de justicia social de Boaventura de Sousa Santos lo que más conmueve: ¿cuántos epistemicidios han sido necesarios para legitimar lo ortodoxo de las prácticas escolares?, ¿cómo es que la gramática escolar es capaz de preformar el ideal del ser? En este sentido, entendemos que no hay justicia cognitiva porque se instauró un solo ser válido: en la vida hay que ser un buen alumno. Sin desconocer la plausible seriedad de los argumentos del autor pero imaginándonos una categoría más universal y quizá menos académica, nos animamos a cuestionarnos nuestra propia forma de enunciación en la cual naturalizamos muchas veces la injusticia, mucho más que la cognitiva, más

personalísimamente quizás, en términos de justicia social y humana. Naturalizamos el miedo que es quizás el motor de la “ficción escolar”.

De la razón al pensar, sentir y hacer

Desde estos recorridos, se propone una ampliación del ser, en el rescatar de las dimensiones del sentir en la educación, en la recuperación amorosa de la escisión occidental de la naturaleza y la espiritualidad cosmológica. Se propone una pedagogía del amor y de los afectos, de la cual la profesionalización de los saberes de la enseñanza ha tomado distancia hasta el punto crítico de dejarla de lado en pos de establecer criterios rígidos y certeros que permitan la estandarización científica. Es la escolaridad quizá el dispositivo tecnológico más profundo para permitir distanciarnos de forma sistemática y legitimada de las propias necesidades de aprendizaje. Los afectos no son un problema: como no existe la objetividad no existe la no afección (sin deseo, sin carne, sin pasión). La afección es lo que nos mueve. El terreno emocional y afectivo. Los afectos son significados sociales y culturales.

La división fragmentada con la que las burocracias modernas organizan la educación hace necesario que los sujetos presentes en los actos educativos sean sujetos que tienen que escindirse de su deseo, e incluso de su propia necesidad perceptual, para ubicarse en las necesidades de un otro ajeno, externo, que más allá de sus intenciones y buenas voluntades suele volverse un controlador del conocimiento. Reconocemos que tenemos una manera especial de experimentar las sensaciones con el cuerpo, con una proximidad a la tierra formidable y una tensión entre lo sagrado y lo profano que implica que sea aún más ajeno a Nuestra América esto de separar cada una de las necesidades en cajitas y tratar de hacerlas cuadrar con una “asignatura pendiente”. Pero más allá y más profundamente reconocemos que en nuestra cuestión occidental de transitar la emocionalidad hay algo de la orientación del deseo que tiende a las formas universales del aprendizaje, que desde luego existen, y eso creemos es infalsable para nuestros tiempos. Ahora bien, en todo el mundo la emocionalidad ha sido también fragmentada en muchos ámbitos y quizá hasta de un modo más escrupuloso que en Occidente, y sin embargo muchas de las pedagogías que se autoenmarcan en nociones de “alternatividad” intentan rescatar las emociones, como si

estas hubiesen sido náufragas de las planificaciones de la modernidad. Quizás aquí cobre relevancia la propuesta del maestro japonés Toshiro Kanamori,⁶ que deja entrever la necesidad inminente de revisar esta escisión que hemos naturalizado en los ámbitos educativos.

Encuentros con la tierra, la naturaleza y la cosmología

La consideración de este territorio olvidado en la gramática escolar remite a las representaciones de la experiencia humana que combaten y expanden la “colonialidad de la naturaleza” (Escobar, 2011). El encuentro con este mundo convoca a habitar zonas en las que el sol y el viento podrán ser protagonistas de las enseñanzas de nuestros días. Con el desafío de crearlo en nuestras latitudes, en nuestros propios espacios de habitar lo educativo, porque de nada sirve que queramos importar o exportar modos de revalorizar lo propio de la naturaleza de nuestro cielo en la tierra.

Hay ya quienes se han decidido en actos insurgentes a ser guardianes de sus propios saberes, y a no dejar que la colonialidad siga envenenando su suelo. Todo esto en un corresponder en el que los hombres y las mujeres podamos construir cotidianamente nuestra existencia en lo profundo y lo intenso de la tierra, en una convergencia que difícilmente pueda separar los estados de ánimo del conocimiento y del aprendizaje.

Sin embargo, no debemos perder de vista que somos las mayorías las que tercerizamos nuestro propio miedo en forma de un envoltorio de plástico, de unos píxeles agolpados en un monitor, postergando el misterio para “el más allá” y abandonando la soberanía en el mercado.

Marisol de la Cadena (2010) invitó a explorar las consecuencias de tomar en serio las cosmologías indígenas y la naturaleza, lo que implica ir a un más allá de nuestras racionalidades y, por ejemplo, considerar la posibilidad de que las montañas puedan estar vivas; mirando con los ojos de una alteridad civilizatoria occidental y dejando de describir esta idea como una “creencia”, una “representación” o una “metáfora” que no puede ser ontológicamente real. Desde esta interpelación la existencia de los hombres y de los otros seres de la tierra se entiende unificada

⁶ Toshiro Kanamori: maestro reconocido por su método de enseñanza implementado en la escuela pública infantil Minami Kodatsuno, en la ciudad japonesa de Kanazawa, que se reseña en el documental *Pensando en los demás* (2003).

e interconectada. En efecto, esta intención se afirma en que (tal vez) tomar en serio una visión más prudente de la naturaleza, sea útil para interpretar un mundo en el cual las montañas y los océanos podrían “vengarse” de los humanos que los amenazan. No podemos dejar de señalar que ello tendría ciertas ventajas pragmáticas en el reflexionar de una humanidad que quiere sobrevivir y seguir creciendo en este mundo.

Del progreso al “buen vivir”

La búsqueda de la felicidad, la emancipación del ser y el “buen vivir” es otra de las aristas de esta conversación. Desde la modernidad, se ordenó el mundo para el progreso o el desarrollo y no para la vida; José de Souza Silva (2010) explicó que después de siglos de la “idea de progreso” y décadas de la “idea de desarrollo” la humanidad nunca estuvo tan desigual y el planeta tan vulnerable, comenzando a construirse también paralelamente una educación para la vida relacionada con la noción del “buen vivir”. Específicamente, el “buen vivir” está asociado con la búsqueda de la felicidad, el respeto por las diversidades y la convivencia armónica con la naturaleza. Esta noción es, a su vez, una recuperación del legado vital, experiencial y conceptual de los pueblos originarios y, bajo diferentes expresiones (en diversas lenguas), hace referencia a la armonía entre los seres humanos y la naturaleza y expresa una especie de ética cosmológica.

Lo que además implica, en otros términos, dejar de buscar ser civilizados para concentrarnos en ser felices. En este caso, a partir de la imaginación pedagógica: una imaginación que no implique aumentar la dosis de racionalización neurótica de la cosa, sino más bien que implique un acercamiento al abismo, a dar ese salto que nos haga ser otros que hasta aquí no hemos sido. Sin olvidarnos que nos hemos inventado mitos y creemos dar saltos cuando en realidad estamos ascendiendo a una nueva cima del logos. Construir otro futuro relevante para todas las formas y modos de vida exige que orientemos nuestra imaginación pedagógica hacia un proceso crítico, creativo y propositivo de descolonización cultural-mental y sobre todo corporal-emocional.

El “buen vivir” (muchas veces mal entendido y asociado como una vuelta al pasado indígena de nuestra tierra) se trata de buscar y recuperar formas otras de existencia. Reconocer que nuestros pueblos

no buscan el desarrollo, creación universalista de la modernidad, que coloniza y domina nuestros modos de vivir. En esta intención además en los últimos años en nuestro continente se recrearon experiencias de nuevos modelos de instituciones educativas, que dialogan con formas de conocimiento distintas como las emergentes en países como Ecuador y Bolivia. La Constitución de este último país (reformada y elegida por referéndum en 2009) de hecho se inscribe en otra matriz de pensar y sentir que integra los seres más allá de lo humano. Del mismo modo, la Constitución y el Plan Nacional del Buen Vivir (2013-2017) de Ecuador plantean transiciones y rupturas con las premisas epistemológicas que colmaron las “ciencias reales” y las humanidades; rescatando una cosmología andina que incluye el conocimiento indígena y la relación entre humanos y la naturaleza. En esa línea, recogemos las palabras de Catherine Walsh (2014) para señalar que vivimos en un mundo en el que la occidentalización coexiste con otras lógicas, cosmovisiones y formas de vivir, saber y ser que entrelazan el intra-inter-suprahumano.

Más allá del territorio escolar

El parcial recorrido que planteamos en estas páginas comenta el desprendimiento de las viejas y nuevas pedagogías, que comenzaron a ser desprendidas por un otro pensar, sentir y hacer insurgente e incontrolable. Este escenario discontinuado, fragmentado y siempre opaco en esta escritura se desliza frente a la presencia y herencia de la monocultura mental y corporal colonizadora que caracterizó a las concepciones tradicionales de la educación. Bajo el poder revolucionario del “amor” y la “comprensión” (Fanon, 1973) buscamos aquí iniciar una conversación, tan dolorosa como prometedora, para transitar el más allá del territorio escolar que en América Latina se profundiza cada día y que hoy podemos ver con mayor facilidad.

Los discursos y las prácticas descoloniales, en su sentido más amplio, constituyen y se autoconstituyen a partir de los posicionamientos y de un hacer en el acto de educar que entre los márgenes y lo profano irrumpen en las tan variadas alternativas educativas. Las hay regadas por todo el continente, pero esta cartografía de lo humano que deja ver la expresión de que en el mundo caben muchos mundos, no es perceptible para las agendas de la comunicación hegemónica, donde disputar

poder y dinero siguen sosteniendo la fuerza de trabajo alienada de la masa crítica de las poblaciones metropolitanas y rurales.

En efecto, reconocemos los tiempos presentes de notables continuidades, pero también de vertiginosas y profundas transformaciones en el modo de pensar, sentir y hacer el territorio de la educación, en el que quizás una descolonización de la agenda pedagógica, posicionamientos y prácticas insurgentes al proyecto universal de la modernidad y la emergencia de los alternativo en la educación sean rutas venideras. A nosotros, sencilla y prácticamente, nos interesó vincularnos afectivamente con la pregunta: ¿cuáles han sido esas maneras distintas que han desafiado a la normalidad de la gramática escolar?, y junto a ella: ¿cuáles son las que han reproducido dicha normalidad en nombre de los esnobismos academicistas y depredadores? ¿Qué ideal es este que de una forma tan decisiva nos ha hecho creer que solo podemos considerar como aprendizaje aquello que sucede bajo la dirección de una autoridad, que sigue un tiempo y espacio exacto y que todo el mundo lo hace a la vez y a menudo comporta monótonas repeticiones?; y nos es preciso seguir preguntándonos sobre el diálogo que se fue estableciendo entre diversas convergencias de realidades que resistían las oleadas posmodernas de colonialismo, una cartografía de lo humano, quizá de la resistencia a la normatividad escolar, quizá de lo más universal que tenga el globo de complicaciones humanas, emparentado con el dinero.

Nos es útil en este punto repreguntarnos de qué forma la retórica moderna se ha apropiado antes de la escisión cartesiana del deseo, para enunciar el hegemónico mensaje de “lo educativo”. No creemos que sea poco importante la forma de apropiación, ya que si bien la noción opresiva de lo educativo viene dada por las más antiguas formas de colonialismo, de algún modo, es en este tramo de la modernidad última en el que la sistematización técnica esgrime la maquinaria. Quizá sea útil quedarse cerca de los argumentos de Roberto Guimarães (2002) para no olvidar que aquello que pueda disfrazarse de “otra educación”, también puede ser la misma educación con disfraz de alternativa.

Esto nos llevaría desde el comienzo de la vida, antes de la escuela, a cuestionar los modos de desarrollo y las formas de habitar el presente que hemos venido encontrando. No basta con lograr encontrar un vacío en nuestro lenguaje para ubicar estas cosmologías, estas representaciones, como quien ubica un libro en un estante de biblioteca; se

trata más bien de crear espacios donde necesitemos estos motores de cuestionamiento como combustible de las propias prácticas. La moral civilizatoria comienza mucho antes de la escuela, como el colonialismo comienza quizá en donde comienzan las civilizaciones; pero somos los actores y las actrices de lo educativo quienes mantenemos con vigencia esos alienantes modos de vinculación.

Escuchar será fundamental para cualquier refundación, nacimiento o revolución venidera, difícilmente seremos nosotros quienes enunciando un orden distinto encontremos el camino de la descolonialidad. Es necesario retomar saberes que ya nos son ajenos y que habitan en mujeres y hombres que diariamente invalidamos de formas que ni nos enteramos. Aquí nos interesa recoger las sabidurías, por ejemplo la de Paulina, un ser anónimo del norte argentino, que sabe qué planta arrancar para poder eliminar la tensión que genera la altura.

La relación del hombre con su cosmos, la energía de la naturaleza que nos rodea y los sentimientos que compartimos con los otros seres, disputan viejas creencias de ese mundo tan desconocido y desconectado en la imposición de la cosmovisión occidental. Diferentes experiencias alternativas del siglo XXI cotidianamente desprenden rasgos de la matriz de pensamiento universal, en el sentido que comprenden los saberes educativos desde otra lógica diferente a la de los Estados modernos e incluso de la ciencia occidental. Narrativas y prácticas insurgentes, rebeldes e indisciplinadas no obedecen a un orden progresivo o una lógica capaz de conducir los aprendizajes del viejo mundo colonial-moderno. Resuenan aquí historias de lucha y de amor que hasta hace muy poco tiempo no podían circular y sin embargo hoy indagan esta conversación, desde el punto de vista de la construcción de premisas epistemológicas-teóricas que sustentan y fortalecen el quehacer cotidiano alternativo y descolonial.

Por ahora, entonces remarcamos las posibilidades de una conversación más profunda entre el territorio de lo descolonial y lo pedagógico, y la insurgencia que promueven las experiencias alternativas en un desafío compartido. Más aún en el observar de estas emergencias, recolectamos encuentros y movimientos que nos atraviesan, no para perpetuarse sino para indicar que ese es el cauce del agua, aunque nos hayamos inventado un dique. Lo descolonial alimenta una educación otra, que autoconstituyéndose puede interpelar a la educación alternativa (o de las experiencias alternativas). Quizás la lleve al punto abismal, a

aquel que el sociólogo portugués Boaventura De Souza Santos (2006: 16) cartografía a partir de reconocer que no solo precisamos alternativas sino más bien un existir, vivir y ser alternativo de las alternativas. En otras palabras, no es simplemente una educación nueva la que necesitamos sino que necesitamos una nueva manera de vivir la educación. Una escuela alternativa, una alternativa a la escuela. A lo que también vemos que lo que necesitamos es mucho más que dualidades que nos permitan ver dentro-fuera, en nuestras entrañas y en nuestras letras que la modernidad no ha encontrado formas de posicionamiento convival y distendido. Desde la convivialidad y la legitimación de “lo nuestro”, se invita a la insurgencia y al enfrentamiento del miedo como camino hacia otros mundos posibles. Quizás el origen del ser humano sea tan oscuro y tan mezquino que nos toque demoler la civilización para encontrarnos con nosotros mismos y con nuestros saberes: los vitales, y no aquellos que la “ficción escolar” ha querido instaurar.



SECCIÓN 1

ALTERNATIVAS EN LA ESCUELA

Capítulo 1

Cooperativa “Tierra nueva”. Escuela Amuyen

Inés Canale, Élide Vouilloz, Carmen de Luca, Adrián Picco⁷

Formar hombres y mujeres... que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente retener lo que han hecho otras generaciones, que sean creativos, descubridores...

Jean Piaget

Cuando surgió la propuesta de escribir este capítulo se nos plantearon inmediatamente una serie de interrogantes: ¿qué contar de la experiencia? ¿Cómo reconstruir 30 años de historia? ¿Qué distancia nos separa de lo que pensaron los fundadores? ¿Qué se conserva y qué ha mutado en este quehacer?

Revisitar los proyectos fundacionales, releer producciones de chicos nos confrontan a permanencias y cambios en este recorrido.

La reconstrucción de un recorrido en el que la mayoría de los actores cambia permanentemente nos asombra y maravilla en la medida en que encontramos voces y pensamientos que dan cuenta de un hacer con otros que mantiene posicionamientos consolidados, fuertes, en torno al modo en el que pretendemos que la enseñanza y el aprendizaje sean posibles y se produzcan en esta escuela.

⁷ Directores y ex directores de la Escuela Amuyen. Tres de ellos fueron asociados de la Cooperativa. Élide Vouilloz es socia fundadora de la Escuela Amuyen y representante de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) de Mar del Plata. Contacto: <infoamuyen@gmail.com>.

Reseña histórica

En junio de 1986, un grupo de padres y docentes nos encontramos, por un lado, con una serie de coincidencias e ideales pedagógicos con un sólido posicionamiento epistemológico y, por otro, ante la posibilidad de auto o co-gestionar un proyecto educativo sobre la base de principios democráticos, en un contexto sociopolítico en el cual la reivindicación de esos valores y el protagonismo ciudadano eran una necesidad vital experimentada por muchos.

Promover sobre esas premisas una alternativa válida en educación se fue haciendo una realidad. En esos años el aumento poblacional natural en la zona norte de Mar del Plata, agravado por la construcción de complejos de viviendas, llevó a la comuna a declarar la emergencia educativa y dio lugar a la creación de la Escuela Municipal N° 16 en el año 1990. También se crearon varias escuelas privadas que luego dejaron de funcionar por problemas económicos.

La Cooperativa de Servicios Educativos, cuya asamblea constitutiva se realizó el 11 de octubre de 1986, se llama Tierra Nueva y fue creada sobre el sustento de la unión voluntaria de 40 familias con un interés común: brindar un buen servicio a sí mismos y a la comunidad, sustituyendo la competencia por la solidaridad y la participación activa de todos sus integrantes.

La escuela comenzó a funcionar al año siguiente y la denominamos Amuyen, voz mapuche propuesta por uno de los niños y que significa "Ir por el camino con el otro".⁸

Así, se planteó como objetivo crear una escuela basada en la solidaridad y la igualdad, una escuela de todos en general y de nadie en particular. El cooperativismo fue la vía posible desde lo organizativo; desde lo pedagógico, la teoría psicogenética de Jean Piaget, con el asesoramiento teórico-metodológico de la doctora Sara Paín y la asesoría y supervisión pedagógica permanente de la licenciada Marta Ricchini, colaboradora de la doctora Paín.

El 16 de marzo de 1987, quedó inaugurada la primera escuela cooperativa de Mar del Plata. En ese año, el jardín de infantes (luego nivel inicial) contaba con una sala integrada de diez alumnos y la escuela

⁸ El nombre de la Escuela se debatió en asamblea de padres y chicos: se acercaron diversas propuestas y se eligió por consenso el que quedó seleccionado.

primaria estaba dividida en dos grupos: uno que correspondería al primer ciclo con 22 alumnos, otro correspondiente al segundo ciclo con 12 alumnos. Cabe aclarar que en esta primera etapa los alumnos debieron acreditar los aprendizajes ante autoridades del Consejo Escolar debido a que el proyecto Amuyen aún no estaba reconocido oficialmente.

La consolidación paulatina del proyecto y el incremento sostenido de la matrícula permitió crear en el año 1993 el Instituto de Estudios Secundarios Amuyen con un plan de estudios inicial que otorgaba el título de Bachiller en Humanidades y Ciencias Sociales con Orientación en Cooperativismo. El ajuste a las sucesivas reformas educativas (Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993 y Ley Nacional de Educación N° 26.206 del 2006) implicó además del cambio de plan de estudios la necesidad de repensar el proyecto de cooperativismo, el que en 1994 se instrumentó a través de los ECI (Espacios curriculares institucionales). Luego, bajo la nueva ley nacional, a través de las materias de Ciudadanía (Construcción de Ciudadanía, Política y Ciudadanía, y Política y Trabajo).

Actualmente, Amuyen en sus tres niveles de enseñanza (inicial, escuela primaria, escuela secundaria) cuenta con una población de alrededor de 400 estudiantes.⁹

A lo largo de estos años, se obtuvo una subvención estatal del 80 por ciento otorgada en su momento a la escuela primaria, que constituyó una importante ayuda. Sin embargo, ese aporte sufrió variaciones, debido a cambios en relación a los cargos subvencionados y a la oscilación de la matrícula. ¿Cómo fue posible sortear esta y las diversas crisis de nuestro país (hiperinflación año 1989-2001 por mencionar algunas)? ¿Cómo fue posible sobrellevar las carencias edilicias y de infraestructura, las dificultades en el pago de sueldos docentes? Básicamente, podemos atribuirlo al esfuerzo, al aporte económico y el trabajo solidario de los padres asociados y de los trabajadores (docentes, administrativos, maestranza). En fin, a quienes sostuvieron con convicción y compromiso los ideales

⁹ Según se ampliará en el apartado sobre proyecto educativo esta matrícula se mantiene relativamente estable en virtud de la opción de trabajo con grupos reducidos de modo de no afectar la modalidad de trabajo áulico.

fundacionales, privilegiando siempre los valores sociales y humanos por sobre los principios economicistas de la oferta y la demanda.¹⁰

Proyecto educativo: cooperativismo pedagógico

Tal como se planteaba más arriba el proyecto educativo se fue construyendo a partir de un claro posicionamiento epistemológico y teórico. La intelección del cómo aprende un sujeto humano guiará determinadas opciones con relación a qué se puede enseñar en cada momento del desarrollo, con qué nivel de profundidad y cómo hacerlo o mediante qué estrategias. La concepción del sujeto de aprendizaje, de enseñanza y la relación de ellos con el objeto de conocimiento definen e interpelan permanentemente la práctica.

Concebimos al sujeto trazado en dos dimensiones, una cognitiva y una dramática, las que se entran como hilos de un tejido. De la primera hebra, dará cuenta la psicogénesis de Piaget leyendo la estructura cognitiva y de la segunda el psicoanálisis leyendo la estructura simbólica. La actividad que nos convoca se desarrolla en el ámbito escolar, y es el cooperativismo, como tercer hilo, el modo elegido para organizar a los integrantes de la comunidad.

La teoría psicogenética ofrece un marco teórico riquísimo pues nos informa acerca de las posibilidades estructurales con que cuentan los sujetos en los distintos niveles de desarrollo y su forma de equilibración. Esto nos permite llegar a una cuidadosa gradación de las dificultades, analizando las operaciones que suponen los contenidos que deseamos impartir (Ricchini, 1992).

La hebra psicoanalítica da cuenta del desarrollo dramático-deseante del alumno. Desde nuestra perspectiva, la concepción del sujeto implica esta doble dimensión. Los niños y jóvenes que habitan la escuela no son

¹⁰ Cuando decimos valores sociales hacemos referencia a los padres que dedicaron horas a pintar, a construir aulas, a aquellos que dedicaron tiempo para asistir a congresos, radios, reuniones, "hacer publicidad", limpiar las aulas; padres, madres y docentes que dedicaron esfuerzo y tiempo para lograr donaciones y organizar todo tipo de eventos para conseguir los fondos que sustentaran el proyecto. También, nos referimos a quienes adelantaron cuotas sin tener la garantía de continuidad; hacemos referencia al sostenimiento de familias que aún no pudiendo abonar su cuota permanecieron en la escuela; nos referimos a los docentes que trabajaron hasta cuatro y cinco meses sin cobrar su sueldo en la confianza de que su trabajo sería finalmente remunerado; nos referimos a las horas dedicadas a reuniones pedagógicas, de evaluación de la tarea, fuera de los horarios establecidos para consolidación de un proyecto educativo de calidad.

solo aprendices en términos cognitivos. Esta otra dimensión puede desde obturar su relación con el aprendizaje hasta atravesar los obstáculos en el lazo con otros (pares o no), es decir, los modos de relacionarse con la ley. La mirada sobre lo singular de cada historia determina el acompañamiento del estudiante y de su grupo en esta escuela, alejada de miradas normativas y homogeneizantes.

La hebra cooperativa, que está ligada íntimamente a la pedagógica, permite en principio que los alumnos aprendan a interactuar con otros, con un otro igual en derechos y diferente a mí, en inquietudes, tiempos, historia, etc., propiciando el terreno para la tolerancia, la diversidad, el respeto, la solidaridad. Por ello, la escena del aula se organiza en mesas grupales, disposición que crea la condición necesaria (aunque no suficiente) para operar con otros.

Esta tríada, constituida por sólidas corrientes teóricas, no es rígida, ya que aportes de otras corrientes han enriquecido las prácticas a lo largo de los años, pero es el núcleo duro del proyecto y en cuanto tal debe resguardarse, por dos motivos: son los padres los que eligieron ese camino en asamblea originariamente y está previsto en Estatutos y Reglamentos que de modificarse, debe hacerse modificando, asamblea mediante, dichos cuerpos normativos. Es la marca que define un hacer que nos diferencia de otros proyectos educativos.

El sostenimiento de este marco conceptual requiere de una actitud de vigilancia y crítica permanente. Desde el comienzo hasta la actualidad, se discute y cuestiona lo hecho buscando el máximo de coherencia institucional entre el pensar, el decir y el hacer.

Si buscamos estimular la participación y la horizontalidad no sería esperable comenzar la jornada “formando hileras”; por el contrario, la ronda es lo que permite comenzar compartiendo información que nos incumbe a todos, dando y tomando la palabra según las necesidades. O si sostenemos el respeto por la diferencia no podríamos exigir el uso de uniforme, por poner ejemplos simples.

Si bien concebimos a la escuela como lugar de transmisión del saber históricamente acumulado, y en este sentido la construcción de conocimientos implica una reconstrucción interna de lo que viene del otro, se diseña el trabajo áulico y aun la disposición en el aula de manera tal que el saber circule y no tenga su foco en el docente “explicador” y categórico. Esta forma de transmisión requiere de una elaboración conjunta de quien enseña y de quienes aprenden. Entendemos la cooperación en el

pensamiento como indicador de “solidaridad intersubjetiva de procesos operatorios simultáneos” (Piaget, 1969).

Sería incoherente proponer un perfil de egresado que en el tránsito por la escuela se haya constituido como sujeto crítico, si proponemos un estilo de aprendizaje en el que propiciemos la alienación a la palabra autorizada del docente o a un libro de texto que concentra el saber.

El docente se transforma así en un testigo del proceso de aprendizaje al decir de Sara Paín (1985). Testigo activo, atento al tropiezo, el detenimiento, o el retroceso, responsable de encauzar el ejercicio cognitivo, de brindar herramientas conceptuales y de procedimiento, intentando disminuir el temor al error o a la frustración ante lo que no se consigue. El docente se ubica no en el lugar de juez sino en posición de estimular el aprendizaje con el objeto de despertar el deseo de saber y estimular la expresión y la investigación.

Las habilidades se presentan en diferente calidad en unos y otros estudiantes según los tiempos de construcción de cada uno; la escuela debe dar a cada uno el tiempo que le permita compensar los posibles desajustes. Por otra parte, es imposible crear intereses si el docente no los comparte; solo si el docente considera a la matemática o al lenguaje una maravilla de ingenio, puede entusiasmar a los chicos.

Los contenidos de conocimiento no se inventan, forman parte de disciplinas sistemáticas. Los docentes privilegian y secuencian los contenidos a partir del currículum, ya que no se puede respetar a los niños sin respetar a su vez el derecho individual del docente de construir su enseñanza.

Los programas pueden ser a un mismo tiempo realistas, anclados en problemas concretos y no ceder en la profundidad, científicidad y rigor de tratamiento. El más simple problema cotidiano puede ser resuelto banalmente y en este caso la escuela está de más, o puede ser resuelto con inteligencia, incluyéndolo en una categoría y en una jerarquía de problemas causales.

El juicio crítico y la creatividad no solo dependen de la estimulación, sino de una instrumentación adecuada para poder ejercerlos. Para criticar, hay que estar correctamente informado, hay que contar con criterios de análisis y de argumentación adecuados, hay que poseer las nociones y el lenguaje, hay que manejar códigos diversos, que permitan pensar el tema en profundidad. Actitudes que tienen oportunidad de ejercitarse

tanto en el trabajo áulico cuanto en otros escenarios (asambleas de aula, asambleas de evaluación de talleres cooperativos, reuniones de consejo de la Cooperativa Caryay Mitaí, discusiones de consejos de convivencia).

Tratamos de estimular la participación, responsabilidad y solidaridad, que estas actitudes se institucionalicen, que formen parte de la vida diaria del aula. Para ello organizamos el aprendizaje en grupos, en mesas de trabajo, de modo que cada uno tenga una responsabilidad y un modo de participación precisa. Algunos útiles pueden ser comunes y los que mejor se desenvuelven en una actividad pueden ayudar a los otros a avanzar. Lo que intenta ser una práctica habitual dentro del aula, en ocasiones rebasa ese ámbito y, según la demanda, alumnos de cursos superiores han organizado talleres de apoyo en algunas materias para compañeros de otros cursos.

El respeto y la tolerancia no pueden dejarse al arbitrio personal, para luego ser motivo de premio o castigo. Por ello procuramos institucionalizarlos a través de las prácticas del aula, haciéndolos figurar en la didáctica diaria. Por un lado, en el trabajo en grupo a través de la discusión y resolución conjunta de problemáticas, búsqueda de bibliografía, procedimientos, argumentaciones, formulación de hipótesis etcétera. En el plano de las relaciones a través de normas acordadas de convivencia, así como a través de los proyectos que realizan los alumnos en la cooperativa escolar (en el nivel primario) y en las materias del eje de ciudadanía (Construcción de Ciudadanía, Salud y Adolescencia, Política y Ciudadanía, y Política y Trabajo, en el secundario)

La participación obliga a la tolerancia, pues no se puede estimular la participación para luego desestimarla. La solidaridad obliga a la responsabilidad y la autovaloración. La solidaridad también necesita de una organización que la exija como norma. Este clima, no solo debe ser propio del aula, sino de toda la institución en todos sus niveles. Para que la participación sea útil, la proponemos a un mismo tiempo como un derecho y como un deber intentando crear las condiciones para que todos tengan un lugar de participación precisa, lo que exige un esfuerzo docente en el diseño ajustado del trabajo propuesto a los grupos, como así también una continua revisión de la configuración de estos grupos. Por otro lado, el proyecto de Talleres Cooperativos articulado en primaria con Cooperativismo y en secundaria con las materias del eje de ciudadanía, prevé que gradualmente los estudiantes sean los

protagonistas tanto en la organización de la oferta de talleres como en su gestión, la que es acompañada por un docente atento a los conflictos o detenciones que puedan producirse, propiciando la autoevaluación de su marcha y la producción de los ajustes necesarios.

La responsabilidad exige en primer lugar la confianza: nadie puede sentirse responsable si se ejerce sobre él una continua vigilancia. En segundo lugar, la responsabilidad exige claridad en los límites de exigencia dado que nadie puede ser responsable de un trabajo del cual no posee todos los resortes. La responsabilidad exige autonomía de acción y autovaloración de los resultados. La ausencia de responsabilidad no puede ser motivo de castigo, sino motivo para profundizar la comprensión de los conflictos que puede haber entre el niño y la institución representante de la sociedad.

Finalmente, como escuela que proyecta la construcción autónoma del conocimiento, proponemos favorecerlo en su práctica cotidiana desde el comienzo. Con este propósito, las situaciones escolares se diseñan de manera tal que los alumnos puedan encontrar situaciones diversas para resolverlas, provenientes de la experimentación indagatoria. Cada conocimiento se convierte así, en una conquista, en una aventura, pues el ejercicio inteligente no solo es capacidad, es una actitud, una respuesta a un desafío del conocimiento, acompañado de la satisfacción de plantearse problemas y de encontrar respuestas. El placer por aprender y descubrir es una pasión que se trata de sostener en la vida escolar. Si los chicos construyen por sí mismos los conocimientos en la escuela y se han hecho protagonistas y responsables de ello, es posible que los sigan construyendo después, no solo porque tendrán el entrenamiento y los instrumentos necesarios, sino principalmente porque tendrán el gusto de hacerlo.

Estructura organizativa

La Cooperativa de Provisión de Servicios de enseñanza Tierra Nueva Ltda., tiene como su órgano máximo de decisión a la Asamblea de Asociados y es conducida por el Consejo de Administración que es el órgano ejecutivo integrado por socios elegidos en asamblea ordinaria y que desempeñan los cargos *ad honorem*. Este organismo sesiona semanalmente y en estas reuniones se analiza todo lo atinente al funcionamiento de la Cooperativa.

Por otra parte, y con el afán de hacer real la participación y la gestión democrática explicitadas en los principios fundacionales, se promovió la formación de los Departamentos de Escuela. Estos organismos están formados de modo tal que acompañan la gestión directiva de cada nivel de enseñanza brindando a los padres un canal orgánico de participación a través de sus representantes. Además, pueden atender a las problemáticas específicas de cada nivel en forma más directa y ágil puesto que visualizan la situación específica de cada uno de ellos.

Pueden formar parte de los departamentos, aunque no de modo permanente, los docentes y/o responsables de talleres, estudiantes, y quienes se integran al organismo para analizar aspectos específicos de funcionamiento que los atañen como sector.

Este modo de descentralizar la acción intenta por un lado promover y garantizar la acción directa de todos los actores institucionales y, por otro, evitar la concentración y/o la burocratización del Consejo de Administración.

Los servicios educativos que brinda actualmente la Cooperativa son:

- * **Enseñanza formal:** inicial, primaria, secundaria.
- * **Formación docente:** desde un comienzo este servicio fue una preocupación y una ocupación a la cual la institución decidió dedicarle la mayor consideración e importancia. En el año 1987 se realizó un primer curso de formación dictado por la doctora Sara Paín, abierto a docentes de la ciudad con el auspicio de la Municipalidad de General Pueyrredón. Se inició así un largo y sostenido recorrido en la formación docente, que revistió a lo largo de los años diversas modalidades (cursos con apertura a la comunidad vinculados a los pilares del proyecto institucional, psicogénesis y/o cooperativismo), grupos de estudio de docentes, jornadas de capacitación institucional en la que se comparten, analizan, discuten experiencias. La cooperativa fue oferente de la Red Federal de Formación Docente Continua (N° d8-000017) y ha implementado cursos de perfeccionamiento gratuitos para los docentes de nuestra institución, con apertura a la comunidad y con puntaje. En ese marco se realizó la capacitación “La Cooperativa Escolar: Una Escuela de Democracia”.
- * **Talleres abiertos a la comunidad:** de teatro, danza, computación, cerámica, percusión, etcétera. La oferta se incrementa y modifica año tras año e implica un esfuerzo de los actores institucionales, tanto

en relación con el manejo del espacio como en el aporte de horas de trabajo por parte de los coordinadores; estas horas fueron no rentadas en los inicios y se han ido rentando con el correr de los años.

Finalmente, en lo que respecta a las relaciones interinstitucionales, la Cooperativa Tierra Nueva Ltda:

- * Es miembro de la Federación de Cooperativas y Entidades Afines de Enseñanza de la Provincia de Buenos Aires.
- * Participa en la Comisión Asesora del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos de la ciudad de Mar del Plata.

Para terminar, resulta interesante pensar en ciertas tensiones que atraviesan la práctica institucional en una organización de estas características. El hecho de que necesariamente como institución educativa esté sujeta a una renovación permanente, tanto de los asociados de la Cooperativa como de los estudiantes, exige apostar cada vez a la construcción y apropiación de un proyecto “heredado” y pensado por otros. Las motivaciones para elegir esta escuela son variadas: van desde cercanía geográfica, lo que implica un mínimo nivel de adhesión, a la elección porque se supone que aquí los chicos son escuchados, o porque se sabe que los chicos gestionan sus propios talleres, o porque se elige el proyecto cooperativo o porque “mi hijo tiene dificultades y sé que aquí va a ser atendido” o “porque aquí la enseñanza es distinta”... Las representaciones de lo que la escuela es y puede ofrecer, diversas en principio, tendrán que ir armándose y modificándose en función de construir un espacio común, cercano en parte a esta idea individual inicial.

Paradójicamente, quienes mayor permanencia tienen en la institución son los docentes – empleados de la Cooperativa– y por ello responsables primeros del sostenimiento del proyecto pedagógico. Su participación en el Departamento de Escuela –como hemos visto– es esporádica, según las necesidades o inquietudes de ambas partes. La relación que tengan con los organismos de conducción de la Cooperativa puede variar de acuerdo con las características de cada gestión. A lo largo de estos 30 años, el compromiso y la participación responsable de todos los sectores es lo que ha hecho posible la tramitación de la tensión entre permanencia y cambio.

Capítulo 2

Jardín de Infantes Dulce Compañía, Escuela Loris Malaguzzi

Moira Alquezar, Mariana Buzeki¹¹

Historia institucional

A diferencia de otras de las experiencias que se presentan en el libro, esta tuvo una fundadora, surgió como proyecto personal de una educadora. Alejandra Bianchi es hija de maestra. Cuando tenía 9 años ayudaba a su madre a dar clases de apoyo a estudiantes con dificultades escolares. La docencia es su pasión y su sueño, de niña, era tener un jardín maternal. Estudió la primaria en el Colegio Jesús Obrero de Mar del Plata y ahí realizó también sus primeras experiencias como docente, con una salita integrada de 3 y 4 años. Cursó la secundaria en el Instituto Gianelli de Mar del Plata, haciendo un Bachillerato con Orientación Docente (BOD).

En 1990, conoció a Salvador Wanderley, y a través de él las ideas de André Lapierre y Bernard Aucouturier. El libro *El adulto frente al niño*, de André y Anne Lapierre, fue un hito en su formación.

En julio del 2001, asistió al encuentro “Los 100 lenguajes del niño”, coordinado por Lilia Menegazzo y María Cristina Grillo, que se formaron en las escuelas Reggio de Italia. Ahí conoció las ideas de Loris Malaguzzi. Lo que escuchó resonó en su interior. “Esta pedagogía no se aprende de afuera hacia adentro sino que se reconoce, se pone en contacto con lo que uno ya tiene en su interior sin palabras”. Comenzó a aplicar lo que aprendía en estos espacios en su salita del Jesús Obrero, mientras crecía el proyecto de la escuela inicial.

El 4 de abril del 2004 se abre el Jardín Maternal Dulce Compañía. Para poder ponerlo en marcha Alejandra y su marido vendieron su automóvil, un Duna. El Jardín Maternal se abrió como institución dependiente

¹¹ Integrantes del proyecto de investigación “Formas alternativas de educación en el siglo XXI”. GIEEC-CIMED-UNMDP.

de la DIPREGEP y desde el inicio se rigió por el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires. No son una escuela alternativa:

(...) lo que nosotros hacemos está en el currículo, el diseño curricular está muy avanzado con relación a lo que en general se pone en práctica en las escuelas, nosotros aquí lo ponemos en práctica. Esto es una escuela, no una alternativa.

Al principio, eran tres: Alejandra, su hermana y otra maestra que aún sigue en el equipo. Comenzaron con dos niños, uno de ellos “heredado” de la guardería que funcionaba anteriormente en el espacio físico que alquilaron. En septiembre, se incorporó la puericultora y en febrero del 2005 otra jardinera. Ambas continúan trabajando en Dulce Compañía.

Fueron creciendo de a poco. En un primer momento, la institución funcionaba de 6:30 a 22:00 horas y abría también los sábados cubriendo la misma franja horaria. La población es de familias trabajadoras, por lo que la mayoría de las niñas y niños están más de cuatro horas, incluso desde que son bebés. Ya en nivel inicial se exige que concurren todos los días y que cumplan al menos un turno completo, porque las actividades se planifican en forma concatenada para toda la semana. Dulce Compañía no es un “depósito de niños” sino un lugar para aprender y crecer, cumple un rol pedagógico y no asistencial. También, en primaria y secundaria los estudiantes pueden (y suelen) quedarse todo el día, por la tarde tienen diversos talleres y actividades extraprogramáticas. En todos los niveles de la escuela, hay una cantidad enorme de materiales para trabajar, en eso se invierte muchísimo. Pero además de las cosas que se compran, muchos elementos son reciclados y fabricados por las maestras, los padres y los mismos chicos.

Si bien al principio tuvieron salas integradas, cada nuevo nivel se abrió con dos maestras y sin subsidio. En el 2006, tuvieron que mudarse por problemas externos (se instaló un bingo al lado y la legislación no permite que haya instituciones educativas cercanas a lugares de juego). Esta circunstancia, que en el momento resultó difícil y complicada, fue a la larga beneficiosa, porque el espacio actual es muy amplio y fue lo que permitió que la escuela creciera. Ese mismo año incorporaron en las nuevas instalaciones el jardín de infantes, con salitas de 3, de 4 y de 5.

En el 2010, comenzó a funcionar la escuela primaria (primer grado), con el nombre de Loris Malaguzzi. Al año siguiente, abrieron segundo y tercer grado. Luego se fue sumando un grado cada año. A fin del 2014, egresó la

primera promoción y en 2015 se inauguró la secundaria, con primer año. En 2016, se incorporó segundo año. Como al inicio, la fundadora y actual directora de jardín y primaria, sigue afirmando que “todos enseñamos y todos aprendemos. Enseñar y aprender es divertido y genera felicidad”.

Proyecto pedagógico

Como se mencionó en el apartado anterior, la primera influencia pedagógica que marcó este proyecto fue la de Lapiere y Aucouturier, creadores de un método de técnicas psicomotrices que en principio fue pensado para la reeducación de déficits corporales, pero se desarrolló hasta convertirse en un enfoque pedagógico. Estos autores asignan gran importancia al papel que juega la dimensión afectiva y el inconsciente en las vivencias corporales y en la organización mental de esas vivencias. A partir de la actividad motriz espontánea y grupal con objetos variados, plantean, en una primera fase, la descarga de la agresividad y de trabas inconscientes, para luego acceder a la creatividad, la comunicación y el contacto con el grupo. Después, se aborda el descubrimiento de los objetos y sus infinitas posibilidades de uso, en relación con otros objetos, con el propio cuerpo y con el grupo, unido al surgimiento de nociones fundamentales propuestas de manera espontánea por los niños o sugeridas por el educador. Estas nociones se trabajan vivencialmente de lo más concreto hasta lo más abstracto y recién entonces se inicia la enseñanza escolar de las mismas.

La segunda gran influencia en el proyecto pedagógico de la institución fue el enfoque de Loris Malaguzzi, creador de un innovador sistema de enseñanza mediante el arte y la expresión corporal en los jardines de infantes y salas maternas. “Los niños tienen 100 maneras de expresarse, pero les robamos 99”, postulaba. Su método se sustenta en el compromiso de la comunidad en la enseñanza de los pequeños, para facilitar su comunicación e intercambio con el mundo. Él afirmaba que:

(...) corresponde a nosotros facilitar la comunicación entre los niños y el mundo, con todos los potenciales, las fuerzas y los lenguajes que ellos poseen, ayudándolos a derrumbar todos los obstáculos derivados de una cultura que los empobrece, porque los obliga a imitar pasivamente los modelos preexistentes y porque subestima sus capacidades para investigar y crear (Malaguzzi, 2001).

Este método, conocido como Reggio, por tener su origen en el pequeño pueblo italiano de Reggio Emilia en la década de 1970, se basa en dar a los niños todas las posibilidades de creación, conocimiento y expresión, para que sean ellos mismos los formadores de su propia cultura. “En estos jardines, hay niños y adultos que practican el placer de jugar, de trabajar, de hablar, de pensar e inventar, juntos y con amistad”, define Malaguzzi en uno de sus pocos escritos, ya que enfatizó que su método de enseñanza es tan vivencial, que no podría aprenderse por medio de libros.

Siguiendo este modelo, en todos los niveles de la institución (Jardín Maternal y Jardín de Infantes Dulce Compañía, Colegio Primario y Secundario Loris Malaguzzi), el objetivo principal es desarrollar las potencialidades creativas de cada niño y niña. Además de los fundamentos teóricos ya citados, se toma como referentes a psicólogos como Jerome Bruner y Howard Gardner y como punto de apoyo los desarrollos de las neurociencias.

Los espacios son amplios, bien iluminados y ventilados, con colores claros, una mínima decoración y mesas y sillas móviles, que se agrupan de diferentes modos según las necesidades del trabajo a realizar. En cada piso, las aulas y salas de diferentes usos están construidas alrededor de un espacio central, que se utiliza para reunirse en asamblea, para desplegar actividades artísticas, para jugar, para compartir meriendas y pausas. El jardín está en planta baja, la primaria en el primer piso, la secundaria en el segundo. Todos los pisos están conectados y la circulación es fácil y abierta.

En las paredes de las aulas, tanto en el nivel inicial como en primaria y secundaria, se ven las obras de los propios niños, o fotos, o litografías. Pero no hay láminas con ilustraciones estereotipadas. Es una normativa de la escuela, para no imponer significados y representaciones de los adultos (se considera que limitan la creatividad de los niños y empobrecen su imaginación). Se escucha música clásica y se enseña italiano desde salita de un año, para desarrollar las redes neuronales y las capacidades de aprendizaje y pensamiento. Se enfatiza lo psicomotriz, el abrazo, el tacto, el uso de todos los sentidos y todos los lenguajes (no solo la palabra o la imagen). Asimismo, se hace mucho hincapié en lo lúdico. En primaria, en lugar de varios “recreos” hay una sola pausa larga, para posibilitar el desarrollo del juego no reglado y el intercambio lúdico. El ambiente es de confianza y cordialidad.

Es necesario un trabajo profundo y sostenido para lograr que los docentes que ingresan a la institución incorporen estas nociones que, lamentablemente, no se aprenden en los institutos de profesorado. Una maestra de maternal comentaba que al principio se sentía perdida. El modo de trabajo era muy diferente de lo que había aprendido y puesto en práctica hasta el momento. Aquí no bastaba con que los niños estuvieran limpios, alimentados y no lloraran. De a poco, se empezó a interiorizar en la importancia de los gestos, de mirar al niño a los ojos, de tocarlo, abrazarlo, responder a sus sonrisas, escuchar su llanto, comprender que está expresando algo.

Las docentes que ingresan tienen que formarse en las técnicas psicomotrices de Lapiere y Aucouturier, y en la importancia de las actividades lúdicas secuenciadas y con un objetivo concreto. No se les permite pegar láminas en las paredes ni dibujitos en el cuaderno de comunicaciones, como están acostumbrados. En el Dulce Compañía, incluso con los bebés se trabaja con imágenes reales.

Otro punto en el que se trabaja mucho con los docentes ingresantes es en relación con el sistema de evaluación, que, como se detalla más adelante, no sigue el modelo tradicional.

En esta escuela, los chicos no hacen todos juntos las mismas cosas todo el tiempo. Se respetan los tiempos de cada uno, no se teme el caos, el “enchastre”, la innovación, la utilización de todos los recursos y todos los espacios con objetivos pedagógicos. Aquí todas las pruebas son válidas, nuevos materiales, nuevas propuestas. La formación es continua, nunca se termina. Pero la base consiste en “tratar a los chicos como te gustaría que otros traten a tus hijos”.

Al igual que en el nivel inicial, en la primaria los materiales de trabajo quedan en la escuela y se comparten, excepto los cuadernos. Como no tienen tarea para el hogar, lo único que los alumnos llevan a sus casas diariamente es el cuaderno de comunicaciones, que además de notas escritas, presenta registros fotográficos y explicaciones de los objetivos de diversas actividades (se elige una de todas las que se llevan a cabo cada semana y se envía el registro los viernes). También, en la secundaria, los materiales se comparten en la escuela, pero quienes desean pueden llevar libros o películas a las casas para continuar investigando sobre un tema que les interese.

Los padres tienen mucha participación. En el nivel inicial, acompañan a sus hijos hasta el aula, donde son recibidos por la maestra y se da un

breve intercambio, lo mismo que a la salida, en que nuevamente los buscan en el aula, y tienen frecuentes reuniones de estudio y de consultas. En primaria y secundaria, aportan abundante material y conocimientos de sus respectivas especialidades. Algunos, con formación pedagógica, colaboraron en la elaboración del proyecto educativo institucional de primaria. En el de secundaria, fue convocado e intervino todo el equipo docente. También, participan de los actos, a los que se da gran importancia, y de diversas actividades, en especial las frecuentes salidas con los niños a distintos ámbitos de la comunidad.

En el nivel inicial, se realizan algunas actividades integradas, en las que los niños se agrupan por intereses comunes y no por edad, como el taller de ciencias, el de cocina, o algunas actividades artísticas y artesanales.

En la primaria, las actividades integradas se dan, por ejemplo, en los viajes de estudio que comparten dos divisiones de distintas edades. También, se comparte el comedor (se considera que el tiempo de la comida es fundamental en la socialización y la integración entre todos los niveles), la pausa, los actos, los juegos "intertribu", muchas salidas educativas (playa, mar, campo, sierra, edificios históricos de la ciudad, emprendimientos locales, etc.) y los proyectos anuales institucionales. Algunos se llevan adelante durante un año y otros continúan a lo largo del tiempo. Algunos de estos proyectos son: Calidad de Vida, cuyo objetivo es que los chicos aprendan a cuidarse y a cuidar el lugar donde crecen; Proyecto Solidario, que consiste en la realización de colectas permanentes de ropa, libros, juguetes, artículos de higiene, que luego son donados a distintas entidades; Proyecto Recrearte, del que participan distintas agrupaciones artísticas brindando una vez por mes obras teatrales, musicales, títeres, circo y otros espectáculos artísticos dirigidos a todas las familias de la institución; Biblioteca Áulica, en el que se realizan préstamos, búsquedas, lectura en sala, y se ofrece, además del material bibliográfico, material lúdico, cartográfico y audiovisual; Aprende Jugando, que consiste en el intercambio entre salitas de 2, 3, 4 y 5 años para desarrollar, jugando, la socialización, la expresión y la creatividad; y Nutrición Saludable, un espacio de intercambio con los padres para informar, transmitir conocimientos, intercambiar recetas saludables y realizar un taller de cocina con padres y niños.

Modalidad de trabajo

El proyecto responde al diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires, incluso en la forma de implementarlo. Los siete grados de primaria se reúnen todas las mañanas en asamblea, formando una ronda en torno a la bandera. Primero, se saluda a la bandera con una canción que va cambiando en relación con las fechas a conmemorar. Por ejemplo, en marzo se comenzó con *Mira hacia tu alrededor*, de Alejandro Lerner, y luego *Canción con todos*, de Armando Tejada Gómez y César Isella (por el 24, Día de la Memoria). En abril se canta la *Marcha de Malvinas*, y así sucesivamente. Estas canciones se trabajan en los cursos, se investigan, se busca documentación y los chicos realizan dibujos que luego cuelgan en un gran banner en el patio común. Después del saludo se sientan en ronda y comentan situaciones de la escuela, proyectos, salidas educativas y todo lo que cada uno quiera traer. Si la directora tiene que decir algo a las maestras, o viceversa, lo hacen en la asamblea para que los chicos también escuchen. Si alguien tiene un problema, es este el espacio para contarlo y empezar la búsqueda de soluciones. En la secundaria, mantienen la misma modalidad, pero tienen su propia asamblea y su propio espacio de reunión.

Se trabaja siempre con objetos reales y situaciones concretas. En primer grado, se comienza con los ecosistemas de Mar del Plata. Salen a la playa, la sierra, la laguna, el campo, recolectan materiales y sacan fotos de animales, insectos, plantas. Luego en la clase investigan y trabajan sobre estos materiales. En segundo grado, se agrega la interacción entre el biosistema y los seres humanos que lo habitan, se visitan y estudian los circuitos productivos de Mar del Plata, los diferentes trabajos y ocupaciones, los modos de producción y comercialización. A partir de tercer grado, se suma la historia de la ciudad y sus alrededores, el patrimonio histórico, la arquitectura. No se usan manuales ni libros de texto sino que al comienzo del ciclo lectivo se compran para cada grado los textos adecuados a los contenidos que se trabajarán a lo largo del año. Estos libros quedan en la biblioteca áulica que está siempre a disposición de los estudiantes, y al finalizar el año pasan a enriquecer la biblioteca de la escuela, que es de uso común.

Dentro del aula se trabaja generalmente en grupos, pero también hay momentos de búsqueda individual. Se intenta mantener un ritmo que permita aprovechar los períodos de atención, intercalando actividades

que requieren un esfuerzo intelectual con otras más lúdicas o artísticas. Según explican los integrantes del equipo docente, esta modalidad, que vienen utilizando desde hace años, es avalada hoy por los avances de las neurociencias, que confirman el hecho fundamental de que el cuerpo no puede estar divorciado del aprendizaje. Como lo expresa una docente: “No se aprende de la cabeza para arriba, hay que despertar y utilizar todos los sentidos. Es necesario acompañar a los chicos desde muchos frentes, para que puedan desarrollar todo su potencial”. Otro punto vital para el aprendizaje es el tema de los vínculos, aquí se considera imprescindible construir relaciones de confianza y respeto mutuo para que se pueda enseñar y aprender. Se trabaja con los docentes para que haya una verdadera disponibilidad y una verdadera escucha. Los chicos perciben esto y a su vez lo replican en sus relaciones entre pares.

Desde sala de tres y a lo largo de toda la escolaridad, se incluye la educación sexual, no solo por ser un requisito curricular, sino porque se considera de vital importancia. Se dan también charlas y talleres dirigidos a los padres, para que ellos a su vez puedan acompañar a sus hijos en el desarrollo integral de su sexualidad. La pubertad hoy aparece muy tempranamente y en muchos casos los padres no toman conciencia de los cambios y procesos que atraviesan sus hijos, ni se percatan de sus intereses. “Como los chicos no vienen con folleto explicativo, eso nos llevó a implementar estos talleres para padres”, aclara una docente.

Los exámenes y evaluaciones se realizan en forma de actividades que tengan una utilidad para la vida de los chicos. Es necesario concientizar a cada nuevo docente que ingresa a la institución sobre este punto, para que las pruebas representen un desafío y una instancia de aprendizaje. Se intenta plantear actividades que luego les sirvan para resolver problemas reales de sus vidas. Y se trata de que no vivencien estas actividades como “evaluaciones”. También, muchas de estas “pruebas” se proponen en forma de redacción de historias o realización de pinturas, esculturas, videos, comentarios, y otras construcciones donde se plasme lo aprendido.

Se hacen agrupamientos flexibles de los alumnos (muchas veces de distintas edades, o con un profesor que no es quien habitualmente da esa materia) para trabajar y afianzar aspectos que necesitan ser reforzados.

Todos los años se realizan viajes educativos fuera de la ciudad con los alumnos de cuarto grado en adelante, en tres grupos de dos divisiones cada uno (cuarto y quinto, sexto y séptimo, primero y segundo año

de secundaria). En los últimos grados de primaria y en secundaria, se plantean trabajos de investigación que se realizan en grupo, por fuera del horario escolar. En general, si hay protestas, no provienen de los chicos, sino de los padres, que tienen que llevarlos y traerlos. Pero en la escuela se considera que esto aporta a la socialización de las familias, a que se conozcan, intercambien, compartan.

En secundaria, se trabaja mucho con el aula virtual. En primaria, también, pero se prioriza el contacto cara a cara. Cada profesor tiene su espacio en el aula virtual, donde los chicos hacen consultas y reciben devoluciones. Pero también socializan conocimientos que descubren y quieren compartir o debatir por medio de foros o de otras formas que ellos mismos inventan. Informática se aborda desde sala de cuatro, pero en secundaria trabajan en la programación de sus propios blogs y en diseño de páginas web. Uno de los alumnos, por ejemplo, creó un blog en el que comenta los textos literarios que van leyendo en la escuela, y otros que lee por su cuenta.

Las actividades artísticas, sobre todo teatro, plástica y música (en particular el cancionero que incluye cantos y poemas tradicionales y otros elaborados por los alumnos), acompañan y enriquecen todos los aprendizajes.

En la secundaria, además de las salidas a la comunidad para realizar trabajos de campo en distintas temáticas, salen también con los profesores para realizar educación física en un club. Esto marca una diferencia con la primaria, que realiza salidas de campo educativas pero limita las actividades de educación física a las que pueden llevarse a cabo dentro de la escuela. La secundaria va creciendo despacito, incorporando un año por vez, como se hizo con la primaria. En todos los niveles de la escuela, hay una sola división y no más de 25 alumnos por grupo (en jardín maternal el máximo es de 15).



Capítulo 3

Escuela de Educación Estética N° 1 de Olivos

Patricia Müller¹²

Sonó el teléfono.

Atendí. Era Mora, mi nieta de 7 años para decirme que había escrito tres poesías para mí:

(...) Te leo la primera: "Tú, que puedes volar como un ave o como un ángel hermoso /sino que también sos linda por siempre y para siempre". La segunda: "Te quiero con el corazón /y mi corazón vuela como un ángel". Ahora la última: "El aroma de las flores, tiene el perfume de vos".

Yo la escuchaba. Difícil explicar lo que sentía... como no podía abrazarla y darle mil besos, solo atiné a decirle que era el regalo más lindo que había recibido.

Un niño tiene dentro de sí, todo el universo.

Soy artista plástica, tengo una estrecha relación con ella y convive desde bebé con las diferentes actividades que se desarrollan en mi taller y en el de su madre, mi hija menor. Tuvo acceso siempre a todos los materiales que usamos y pintar, dibujar, coser, pegar y bordar es parte de su vida cotidiana.

Sin embargo, lo de las poesías me tomó por sorpresa.

En el horario a contraturno de su segundo grado, comenzó a cursar en la Escuela de Educación Estética N° 1 de Olivos. Tienen cuatro talleres: Música, Plástica, Literatura y Teatro.

En la Provincia de Buenos Aires, hay más de 40 escuelas de este tipo. La primera se creó en 1978 en la Ciudad de La Plata, y está destinada a niños de primaria, pero en algunos casos también incluyen niños de preescolar.

¹² Artista plástica. Primer Premio Categoría Artesanal del XXIV Salón de Arte Textil 2014-2015, Museo Eduardo Sívori. Contacto: <patgrehan43@hotmail.com>.

La Escuela de Estética es formal, vocacional y no obligatoria y pertenece a la rama artística, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Cada escuela en los diferentes distritos, organiza los grupos y la distribución de los talleres, de acuerdo a la visión particular de su directora, siempre en contacto con la inspectora y con las normas básicas de criterio de la modalidad original de estas instituciones.

En la N° 1 de Olivos, las clases son tres días por semana, en turnos de mañana y tarde y los niños están divididos en grupos, de acuerdo a la cantidad de inscriptos y las edades. Este año (2016), por la mañana son dos grupos, de 5 a 8 y de 9 a 12 años, y por la tarde, donde es mayor la cantidad de alumnos, los grupos son tres. En cambio, por ejemplo, en la Escuela N° 1 de San Martín se opta por módulos al inicio del ciclo lectivo, Teatro-Música o Literatura-Plástica, cuatro días a la semana y los niños son agrupados de 6 a 9 y de 10 a 12 años.

En la Escuela N° 1 de Olivos, los talleres de Literatura están abocados a hacer un recorrido desde otro lugar que el habitual en este tipo de experiencias. No es a través de la gramática ni las métricas, sino desde lo lúdico; desde la observación de un objeto o la descripción de un sentimiento, a veces también desde un cuento o un relato, el armado de una historia a partir de un títere creado en el taller de plástica, un juego de roles del taller de teatro, una melodía o canción grabada en el de música.

El taller de música se compone también de la construcción de instrumentos, utilizando materiales en desuso, reciclados y puestos en valor a fin de lograr descubrir en ellos sonidos y composiciones... buscar qué les sugieren estos sonidos y crear la letra para contar una historia. ¿Qué movimientos hacen sus cuerpos al escuchar la música? ¿Qué personajes surgen? ¿Cómo interactúan con aquellos que formaron parte de la obra interpretada en la clase de Teatro?

Así van confluyendo... unos con otros, van siguiendo un hilo que compone una narración que va interactuando con lo vivido e interpretado en el taller anterior y se va conectando con el próximo... así la mirada de la realidad del mundo de cada niño va relacionando lo vivido en su vida cotidiana con lo aprehendido.

Yo creo que el taller de literatura hizo mella en Mora; el mundo de los cuentos al que ella pertenecía cuando lee en su casa o le cuentan historias cambió de mirada, le dio otras herramientas y le abrió un

camino interno donde ella sintió que podía ser la narradora, donde su protagonismo salió del cuento que leía o escuchaba y la transformó en la que podía contar y decir. Y escribirle unas poesías a su abuela.

No me cabe ninguna duda que el compartir diariamente un espacio movilizador, en constante intercambio con otros niños, con diferentes sensibilidades y registros de la realidad, los sitúa, sin saberlo, inmersos en un lugar de percepción de su interior que les ayuda a expresarse y manifestar sus necesidades y talentos.

De esta forma, al abordar el conocimiento de los diferentes lenguajes artísticos, se busca que puedan aplicarlos a la propia experiencia.

En la producción de toda obra artística, existe una dialéctica entre acción y reflexión. En esta escuela, se potencia el desarrollo y el poder de observación y expresión, teniendo en cuenta el intercambio y fomentando a su vez los valores del compañerismo, igualdad, respeto y solidaridad, que se ponen en juego tanto en el ingreso irrestricto, como en la búsqueda de respuestas personales a las propuestas, la valoración de la opinión y del trabajo propio y del otro, así como en el uso compartido de todos los materiales, que se adquieren por compra comunitaria.

El gran desafío, a mi entender, al ser una escuela de asistencia no obligatoria, es la pasión que pueda tener y transmitir el docente, cada uno en su disciplina, para que el niño mantenga el interés y las ganas de concurrir, de participar y mantener encendida esa llama que les pertenece por el solo hecho de ser niños.

Un cambio de paradigma, donde la adultez no signifique renunciar a mantener la llama encendida.



SECCIÓN 2

EDUCACIONES ALTERNATIVAS

Capítulo 4

Escuela Experimental del Mar¹³

Mariana Buzeki¹⁴

En Mar del Plata, a fines del año 2012, un grupo de familias que había visto la película documental *La educación prohibida*, comenzó a investigar sobre pedagogías alternativas:

Vimos que había otras formas posibles y que mucha gente se preguntaba lo mismo que nosotros. Empezamos a juntarnos, a armar grupo, para no estar solos. Había otros padres, también había docentes, que estaban disconformes con el sistema tradicional... entonces empezamos a traer gente que nos explicara de qué se trataba cada pedagogía, cada método, porque nuestros hijos tenían que empezar ahora, no teníamos tanto tiempo para ponernos a estudiar a fondo todo. Así fue que hicimos el ciclo de charlas, trajimos gente que nos contara desde distintos ámbitos, desde distintos lugares, su experiencia. Trajimos a Ginés, trajimos a Sandra Majluff, trajimos a todos los de la película.

El ciclo se llevó a cabo durante el 2013 y se llamó “Buscando nuevos sentidos educativos”. Cada charla se publicó en el *Diario La Capital*: “Era para nosotros, pero lo abrimos para costearlo y para que más gente se sumara a nuestra inquietud, o hiciera lo que quisiera”. A partir de estos encuentros surgieron dos proyectos educativos: la Escuela Experimental del Mar y EnRonda, que se aborda en otro capítulo de este libro.

¹³ Una versión anterior de este capítulo fue presentada como ponencia en las III Jornadas de Investigación en Educación. Fac.Humanidades. UNMDP. 27 y 28 de junio del 2016.

¹⁴ Integrante del proyecto de investigación “Formas alternativas de educación en el siglo XXI”. GIEEC-CIMED-UNMDP. Contacto: <marianabuzeki@hotmail.com>.

La Escuela Experimental del Mar abrió sus puertas en marzo del 2015. Después de casi dos años de investigar sobre pedagogías alternativas, leer, debatir, viajar a conocer diferentes experiencias, las diez familias fundadoras se decidieron por el modelo del Speroni, descrito en el primer capítulo de este libro, porque querían una escuela que funcionara dentro del ámbito público y con el diseño curricular oficial, pero con una metodología diferente de enseñanza. La pedagogía experimental les pareció la más acorde con su proyecto. Luego otras familias se les unieron y comenzaron la búsqueda de los docentes. Finalmente, alquilaron una casita en el Bosque. Hoy el grupo está integrado por 31 familias y se encuentra gestionando el ingreso a la educación pública a través del sistema educativo municipal. Mientras tanto, la escuela se sostiene con emprendimientos gestionados por las familias para pagar el alquiler del espacio, los materiales didácticos y los salarios de los tres docentes.

Encuadre pedagógico

La escuela abrió sus puertas en marzo del 2015, con 31 niños de entre 3 y 10 años, sin pupitres, sin grados, sin notas ni exámenes. Como todas las escuelas enmarcadas en los lineamientos del Speroni, fundamenta su accionar pedagógico en las experiencias precursoras de Olga y Leticia Cossettini en la Escuela 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.

A uno de los maestros lo conocían algunas mamás del Reciclón, un proyecto de educación no formal que se lleva a cabo los sábados en la Escuela Municipal N° 5, donde él es docente titular. Lo convocaron y aceptó. Pidió licencia por un año y si la Escuela Experimental no ingresa en el sistema municipal, presentará su renuncia en la Escuela N° 5 para continuar aquí, porque esta forma de trabajo lo convoca. Pero lo que están gestionando es que se comisione su cargo y pase la titularidad a la Experimental.¹⁵ Otra docente es maestra especial y madre de una niña que concurre a la escuela y ha trabajado junto con el maestro en varios proyectos de educación no formal. Ambos realizaron la formación para trabajar en este espacio mediante una adscripción al Speroni durante el

¹⁵ Lamentablemente, esto no se logró y, a principios del 2016, Emiliano tuvo que renunciar a su cargo para poder continuar trabajando en la Escuela del Mar.

2014. Viajaron a La Plata una vez por mes todo el año para participar de charlas y talleres de capacitación. El maestro hizo además una pasantía en la Escuela Experimental de Mercedes, que toman como marco de referencia para la organización de muchos aspectos de la Escuela del Mar, entre ellos el económico. La maestra estuvo como observadora en la Escuela Experimental durante la primera mitad del año, y recién después de las vacaciones se incorporó como docente. La tercera docente hizo la formación completa de 4 años en el Speroni, y se instaló en Mar del Plata al abrirse esta escuela como anexo del Instituto. En el Speroni, la dinámica de trabajo en el magisterio es igual que la implementada en los niveles inicial, medio y secundario, en todo el recorrido de formación se trabaja de la misma manera (que es la que luego se aplica como docente en las escuelas experimentales).

Formación en el IES Speroni

La formación en el Instituto de Educación Superior Speroni consiste en que en los dos primeros años (en el segundo semestre de cada año) los futuros profesores realicen observaciones, concurriendo a las diferentes escuelas del Instituto, que son ocho. En los primeros semestres de cada año, tienen dos semanas de observaciones y dependiendo de la cantidad de escuelas que visiten (normalmente son dos), deben dar una clase en cada escuela a alguno de los grupos. En tercer año, tienen prácticas dos veces a la semana durante el primer semestre y durante el segundo semestre tres veces por semana. En cuarto año, tienen todas las semanas prácticas durante todo el año y las últimas dos horas estudian teoría. En todos los años se estudia entre diez y doce materias, las mismas que tienen los chicos: Lengua, Matemática, Ciencias e Historia, Música, Danzas Circulares (bailan danzas de todo el mundo), Fundamentos de la Educación, Religiones. No tienen parciales sino que durante toda la formación deben cumplir con la entrega de trabajos, además de las prácticas requeridas para cada año.

Los maestros te hacen formar parte de la problemática que está pasando en la escuela, por ejemplo: se descompuso un nene, ¿Te podés quedar con él?, o faltó un maestro y necesitan que vayas a cubrir un grupo y tenías preparada la clase para este grupo y te mandaron al otro grupo. No podés decir que no y por eso te dicen siempre que tengas un caballito de batalla.

En el Speroni, la formación es de cuatro años como en cualquier magisterio pero se obtiene un doble título, el de primaria y el de inicial.

Como nosotros trabajamos desde el grupo uno al nueve, necesitamos esos dos títulos. Tenemos una carga horaria que es mucho más elevada que en el resto de los Institutos de Formación Superior, de 14:00 a 20:00 horas todos los días. Son muy rigurosos con las faltas, son 15 faltas y si te pasás de esas faltas quedás libre y tenés que empezar nuevamente todo el año. Es como si fueras a la escuela y al jardín, y se comparte la jornada completa. Lo que trabajamos en el magisterio es eso mismo que hacemos con los chicos, poder hacer el aprendizaje con nosotros, para poder enseñárselo a ellos. La idea es que lo vivenciamos.

Practicantes

Desde el mes de junio del 2016, concurren asiduamente martes, jueves y viernes tres estudiantes del Instituto de Formación Docente N° 1 a realizar sus prácticas docentes. La iniciativa surgió a partir de las reuniones que vienen teniendo con la Secretaría de Educación del Municipio para lograr la gestión pública. Una de las propuestas efectuadas a la Secretaría de Educación era realizar un convenio para acercar la propuesta del Instituto Speroni a través de capacitaciones específicas dentro de la escuela con el ISFD N° 19 (Instituto Superior de Formación Docente N° 19).

La aceptación no fue con la Secretaría de Educación, sino directamente con las directoras del Instituto. De la Secretaría de Educación no tuvimos ninguna respuesta. No sabemos bien cómo se dio el proceso, son estudiantes de cuarto año y lo que vemos es "la sorpresa", el encontrarse con algo diferente. De alguna manera, saben con qué se van a encontrar porque los docentes que se encontraron primero con nosotros algo les transmitieron, pero vemos que les sorprende mucho la propuesta, pues todas sus prácticas anteriores fueron en escuela tradicional.

Asimismo, concurren dos estudiantes de la Carrera de Turismo que están haciendo sus prácticas. Ellas están organizando una salida al puerto con los dos grupos de alumnos más grandes.

Organización cotidiana

La casa que alquilaron tiene un pequeño jardín, un hall de entrada y un salón sin mobiliario y bien iluminado donde se realizan todas las actividades. En las paredes, cuelgan muchos dibujos y pinturas de los alumnos, y en los estantes bajos, al alcance de todos, bien ordenados, están los materiales de trabajo. Hay otros dos salones que se utilizan poco, porque prefieren que los grupos funcionen todos dentro de un mismo espacio, para desarrollar el respeto: “es mucho mejor trabajar todos juntos porque el silencio se genera mínimo por respetar al otro que está trabajando. Tratamos de que el silencio se genere y no que tengamos que buscarlo nosotros o tener que pedirlo”.

En uno de los salones, se guardan los instrumentos musicales, y se llevan a cabo las actividades musicales cuando solo un grupo las realiza, para no perturbar la tarea de los demás. Y el otro salón se reserva para ocasiones en que se plantea una actividad más ruidosa con los más chiquitos. Hay una cocina, un baño y un comedor, que es el lugar de reuniones de los padres, donde funciona la cooperativa. La limpieza se cuida muchísimo, ya que todas las actividades se realizan en el suelo.

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. Para ser docente en una escuela experimental hay que saber como mínimo cantar y tocar la guitarra. El cancionero inicial de las escuelas experimentales tiene mucha base en el romancero español, luego se fue incorporando música popular latinoamericana, folklore argentino y latinoamericano. Los chicos muchas veces piden “cantá esta” y la van aprendiendo mientras la cantan de oído, así es como van incorporando las canciones.

Se inicia con esta ronda para generar un clima para comenzar a trabajar. 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 para comenzar a trabajar y se ponen otros calzados para estar adentro. Se intenta de esta manera trabajar desde pequeños la autonomía. 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. El material lo compra la escuela y queda en la escuela.

Luego forman los grupos por edades: 3 y 4 años; 5 y 6 años; 7 y 8 años y 9 y 10 años. Concurren a la escuela 46 chicos, 15 más que en el año 2015. Este año (2016) se incorporaron chicos de todas las edades para que los grupos queden configurados de manera pareja. Luego de que se agrupan hacen cuatro rondas separadas, pero compartiendo el mismo espacio. Cada docente 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 en Matemáticas, otro puede estar realizando prácticas de Lenguaje y el tercero ahondando en Conocimiento del Mundo. Todos los docentes trabajan con todos los grupos, rotan en las distintas áreas y por los distintos grupos. A comienzos del ciclo lectivo, los docentes distribuyen los grupos y las áreas de acuerdo a sus preferencias y comodidades.

Esto de trabajar con grupos diferentes te hace estar todo el tiempo 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.

El cuarto cargo actualmente está cubierto por tres profesores que se encuentran realizando la adscripción en el Instituto Speroni, un maestro, una profesora de geografía y un profesor de arte que concurren dos días cada uno. Asimismo, hay adscriptos que están realizando sus prácticas en la escuela. "Si bien no están a cargo de los grupos acompañan, participan de las reuniones y la mirada de ellos es fundamental para nosotros, nos aporta muchísimo".

Se sigue a grandes rasgos el currículum oficial en cuanto a contenidos de lengua y de matemática, pero varía bastante en los de sociales y naturales. Se trabaja sin manuales, se usan muchas fuentes, enciclopedias, libros de historia, relatos de viajeros y cronistas, atlas. En literatura, no se usan los cuentos ilustrados para niños, más bien leyendas, mitos, cuentos de hadas. El trabajo es directivo, es decir, el docente plantea la actividad. Tal vez lo más importante de la propuesta es el involucramiento del docente en el quehacer diario, el compromiso.

En todas las materias, siempre hay alguna actividad relacionada con la pintura, los chicos pintan mucho con óleos al pastel. La pintura y la música están siempre presentes. Luego de la actividad, que dura un poco más de una hora, los chicos tienen un recreo de cuarenta minutos o a veces media hora, en el que se desarrolla el juego libre, al que se otorga una gran importancia, porque promueve la autorregulación y el desarrollo de pautas consensuadas entre los alumnos. Sin embargo, no están solos cuando juegan afuera, los docentes los acompañan e intervienen cuando se hace necesario.

Al terminar el recreo, vuelven al salón y forman otra vez las cuatro rondas en el suelo, para dar comienzo a una nueva actividad. Los docentes 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 docentes en cuanto a la producción de material didáctico, se usan tarjetas, imágenes con texto, materiales de madera, rompecabezas de matemática de distintas complejidades. También, se usan juegos de ingenio, de dados, de naipes. En todo el material, igual que en la planificación, hay una impronta muy fuerte de los maestros.

Para finalizar el día escolar, se forma una gran ronda y se comparte en silencio la merienda, que es preparada por los docentes y repartida por turnos por dos niños. Cuando terminan lavan y ordenan todo y esperan cantando –y algunos bailando– que los padres los vengan a buscar. 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.

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 docentes, incluso la inclusión de nuevos docentes se decide de esta manera.

Los padres se reúnen en asamblea con los docentes cada quince días. De ahí, surgen eventos, actividades, cosas para organizar. Hay

distintas comisiones: de eventos, de recursos, de mantenimiento, de comunicación.

La escuela por ahora no recibe ningún tipo de subsidio del Estado, pero la modalidad que eligieron para mantener el alquiler, el seguro y los sueldos docentes es un aporte en horas de trabajo por parte de las familias, que no es intercambiable por dinero. Cada familia aporta ocho horas semanales de trabajo en la Cooperativa de Alimentos. Hacen y venden empanadas y tartas. Una vez por mes se cocina con los chicos y se vende en otras escuelas. De ahí, se saca una caja chica para la compra de materiales. Además, el hecho de ver a los padres trabajando en la escuela hace que los niños estén de otra manera en este ámbito, sienten que es parte de su cotidianidad, de su vida familiar.

Esta modalidad de participación de las familias se eligió en asamblea desde el comienzo y es requisito ineludible para que los niños puedan concurrir. No es impulsada solo por la necesidad de sostener económicamente el proyecto. Es una decisión política, ideológica y pedagógica:

Ponele que mañana la Municipalidad nos cubre todos los gastos, igual vamos a seguir con el trabajo cooperativo de la familia, será de dos o tres horas semanales en lugar de ocho y esos recursos se usarán para viajes y otras actividades. Pero imaginate si eso fuera una política de las escuelas públicas, las cosas que se podrían hacer para mejorar la escolaridad de los chicos, porque en una escuela pública donde cada familia aporte dos horas de trabajo semanal a la cooperativa, ¡hacés desastre!

Capítulo 5

ERAP G-078: Escuela Rural Paso Córdoba Una escuela del nuevo milenio¹⁶

María Fernanda Neculman¹⁷

La Escuela Rural Área Protegida se encuentra en la zona de Paso Córdoba, General Roca, Provincia de Río Negro, lindera a la margen sur del Río Negro, en la colonia pastoril El Cuy. Es una escuela primaria que valora las voces de sus actores y promueve la participación activa de los padres en la educación de sus hijos, en pos de la unidad entre escuela y familia. Se consolida sobre los cimientos de una educación integral, que pretende desarrollar las múltiples inteligencias humanas (emocional, sensitiva, artística, corporal, lógico matemática, social, comunicacional, etc.), para dar sentido de unidad, respeto y convivencia con el ambiente y la naturaleza. No promueve el encierro, sino que activa la experiencia como método de conocimiento hacia la comunidad, la naturaleza y el mundo. Es una escuela pública de gestión social, es decir, gestionada por los padres.

La escuela nace por iniciativa de la Fundación Aldhyana y el Laboratorio Educativo ICEES (Instituto Comunal de Educación y Empresa Social) dependiente de esta fundación y de un colectivo de padres y profesionales que buscaban generar otro modelo de educación para las nuevas generaciones. Funciona a través de un comodato, en un terreno cedido por la familia Amaolo en el predio de la ecovilla Aldhyana.

Situada en un lugar de difícil acceso por las condiciones geográficas y climáticas, el uso de las TIC (redes sociales, modelos colaborativos, y campus virtuales) permite continuar la tarea educativa cuando la

¹⁶ Las notas aclaratorias que se insertan al pie de página en este capítulo han sido elaboradas por el equipo del proyecto de investigación "Formas alternativas de educación en el siglo XXI". La información se extrajo mayoritariamente del blog <escuelaerap.blogspot.com.ar>, realizado por Jorge Amaolo, coordinador académico de la ERAP y director del Instituto Comunal de Economía y Empresa Social de la Fundación Aldhyana.

¹⁷ Directora pedagógica y docente de grupo desde el año 2012.
Contacto: <ferneculmancultural@gmail.com>.

asistencia se dificulta, creando programas y herramientas pedagógicas para el trabajo con padres y familiares en el hogar como así también capacitando en forma permanente a los docentes y articulando propuestas educativas y de intercambio con otras instituciones educativas.¹⁸

Cruzar el puente Paso Córdova, a través, del Río Negro, es la postal que nos enmarca cada tarde, con las bardas y el cielo patagónico de fondo. Al adentrarse al Área Protegida, las construcciones de adobe (permacultura)¹⁹ que identifican a la ERAP están abriendo sus puertas, a la espera de las familias, niños y docentes que están llegando.

Los días de escuela rural tienen en común algunas rutinas, pero si algo los caracteriza, es la incertidumbre y la sorpresa que se manifiesta, dependiendo del clima, en las motivaciones de los estudiantes, en el contacto y el vínculo transversal pedagógico con la naturaleza.

No nos han enseñado a ser padres o a prepararnos para este crucial momento. Vemos a nuestros padres ya como adultos pero no podemos verlos como los niños que fueron; tampoco podemos ver que los condicionamientos en los que fueron criados determinan nuestros propios condicionamientos y así sucesivamente. Para nosotros, es prioritario que la escuela atienda esta necesidad.

En nuestra escuela, la inclusión de actividades de mediación, autoorganización y autodisciplina forman parte de un eje transversal que acompaña, potencia y nutre a los contenidos curriculares en prácticas pedagógicas concretas que nos permiten echar raíces, alcanzar un mayor desarrollo de la capacidad cognitiva y fundamentalmente bajar los niveles de estrés, posibilitando de esta manera el acceso al conocimiento en forma natural y consensuada.

Consideramos a estas prácticas de un alto valor democrático, favoreciendo la autoestima y el sentido de pertenencia a un sistema educativo comprensivo. Necesitamos en estos tiempos de cambio y renacimiento muchas escuelas chicas trabajando e interactuando en red. Una gran presencia de padres, abuelos, tíos, amigos, familiares, vecinos, estudiantes de docencia, universitarios, terciarios, realizando prácticas y experiencias aplicadas y un gran diseño de ingeniería informática que

¹⁸ Escuela Especial N° 1, Escuela N° 233 de Tiro Federal, Escuela N° 289, Escuela N° 344, Escuela Especial N° 12, Instituto Universitario Patagónico de Artes (IUPA), entre otras.

¹⁹ Sistema de diseño que aplica éticas y principios ecológicos en el planeamiento, diseño, desarrollo, mantenimiento, organización y preservación de espacios aptos para sostener la vida en el presente y el futuro.

redefine todo el concepto de las TIC en campus virtuales, redes sociales y plataformas de aprendizaje que propicien un modelo colaborativo.

Nuestra escuela ha dejado atrás el modelo competitivo de la escuela elitista (pública estatal y pública privada) de premiar al mejor, al más inteligente, al que mejor se porta, por un modelo colaborativo de aprendizaje que nos redefine hacia una profunda identidad local, nacional, latinoamericana y global.

Hemos despertado a la necesidad de acompañarnos en un camino como un colectivo educativo, con el foco puesto en el desarrollo de los dones particulares de cada uno. Pero cada uno es distinto y aquí el acompañamiento radica en potenciar estos dones y habilidades para aportar a este mundo y ponerlos al servicio de la experiencia colectiva o comunitaria.

Esto implica la necesidad de contar con espacios acordes, en contacto con la naturaleza, integrando de manera troncal e interdisciplinaria los contenidos curriculares de ciencias naturales, ciencias sociales, lengua y matemática en forma transdisciplinaria y cocreativa, contemplando los diversos puntos de vista y convirtiendo el aprendizaje en una experiencia de la propia vida y como dicen los pueblos originarios de América “de todas tus relaciones”.

En la historia educativa argentina, de Sarmiento en adelante, el conocimiento ancestral fue eliminado de raíz, se perdieron las prácticas de lenguas, tradiciones y conocimientos que representaron durante milenios formas de vida y organización social que apuntaban directamente a la experiencia de unidad. Unidad con uno mismo primero, unidad con tu clan o tribu, unidad con tu entorno natural incluyendo los elementos agua, tierra, aire, fuego, unidad con la Madre Tierra, unidad con el Padre Sol, con la Luna y La Gran Danza Cósmica del No Tiempo y el No Espacio para llegar a la unidad con Todo Lo que Es.

Este quite de raíz no fue casual y generó una cadena de divisiones, atomizaciones, prejuicios y su consecuencia natural: un estado permanente de miedo y sometimiento.

Miedo a verme tal cual soy, en lo que me he convertido o me han convertido, miedo a mi vecino, miedo a perder lo que tengo, miedo a lo desconocido, miedo, miedo, miedo. Del miedo, derivan el resto de las emociones: odio, celos, envidia, enojo, ira, etcétera.

Naturalmente, es mucho más fácil dominar a una sociedad fragmentada, al borde del ataque de pánico permanente, programada desde la educación, los medios de comunicación, la publicidad, el consumo irracional, a sostener ese estado de división que se manifiesta en el plano físico, emocional, psicológico y espiritual de cada individuo.

En la vereda de enfrente, ahí nomás, las experiencias de unidad expresadas en la multiculturalidad ancestral han tenido una sola finalidad: completarnos en el amor incondicional aceptándonos tal cual somos. Cuando nos aceptamos tal cual somos podemos perdonarnos y perdonar a otros expresando dicha y felicidad. El regreso a estas prácticas desde la escuela, atendiendo la experiencia-conocimiento del ser desde el momento de la gestación, el proceso en el vientre materno, las primeras horas después del parto, los primeros años de vida, el comienzo de la fertilidad, la juventud, la adultez y la ancianidad son partes indivisibles de esa experiencia a la que llamamos vida.

Los documentales, fotografías, animaciones y demás material didáctico-científico de fácil acceso favorecen los entendimientos de estos procesos que atraviesan los contenidos curriculares de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua, Matemática, TIC, Plástica, Música, Teatro, entre otros.

En nuestra experiencia, esto nos ha llevado a compartir un importante descubrimiento: cuando volvemos a nuestras raíces, a nuestros ancestros, parados desde donde estamos hoy, no desde un pasado remoto, no desde una proyección mental al futuro incierto, sino desde el presente continuo, emerge espontáneamente nuestra condición de Nativos.

Somos los Nativos de una transición entre lo viejo y lo nuevo. Tal vez no pertenecemos a una tradición o cultura en particular y por eso respetamos a todas. Somos Nativos Planetarios, experimentamos Unidad aun con la gente de las culturas aparentemente más disímiles y sentimos que tenemos mucho por aprender enriqueciéndonos unos a otros.

Contrariamente al fenómeno de la globalización, esto nos vuelve más locales, más enraizados con la tierra, con nuestro entorno, con su cuidado en todos y cada uno de los aprendizajes que hacemos allí.

La relación estudiantes-docentes aquí es fundamental, no solo en el equilibrio numérico-energético (un docente-doce estudiantes como máximo) sino en retomar y enriquecer la forma del multigrado como práctica pedagógica y sus derivados: el trabajo heterogéneo y diverso,

en el cual los estudiantes mayores ayudan a los menores o viceversa y la continuidad del docente guía a través de los ciclos.

Se manifiesta como algo inmanente canalizar las necesidades y experiencias de la energía femenina y de la energía masculina tanto en sus fases particulares como en su complementariedad. Experimentar esto desde pequeños nos permite comprender los condicionamientos biológicos, psicológicos y emocionales de las distintas etapas de crecimiento, estableciendo tres fases iniciales: de 0 a 6 años, de 7 a 12-14 años y de 15 a 18-21 años. En la ERAP, buscamos armonizar los programas de estudio con el biorritmo natural del crecimiento.

La escuela tardó siete años en construirse²⁰ y lleva once años funcionando, pero aún no hemos recibido ayuda del gobierno provincial ni nacional. Construimos nuestra escuela rural con fondos propios y mano de obra comunitaria, aportando también el terreno y la logística de luz, agua, leña, seguridad perimetral y demás. Fue diseñada con un concepto bioclimático que permite un aprovechamiento importante de la energía solar y el consecuente ahorro de energía y de biomasa. También, hemos aportado el equipamiento de muebles y tecnológico. Desde el año 2011 (a pesar de no haber contado con conexión a internet hasta el 2012), hemos construido bases de datos inteligentes multimediales de contenidos curriculares, capaces de ser compartidos y enriquecidos por toda la comunidad.

Contamos con el aporte de proyectos interinstitucionales que parten de este modelo de escuela multigrado, abierta y participativa en todos los niveles educativos: inicial, primario, secundario, terciario, universitario, y profesionales jóvenes de diversos oficios que aportan su conocimiento-experiencia en programas de trueque o intercambio educativo que fortalecen los vínculos internos y externos de la institución conformando un sistema integrado de educación cooperativa.²¹

²⁰ La escuela fue diseñada y construida para aprovechar la energía solar y la luz natural, por la Fundación Aldhyana, que nuclea a las familias participantes y otros miembros de la comunidad. Padres, docentes y niños participaron de la construcción, realizada en adobe, en forma manual.

²¹ Un ejemplo de esta modalidad de trabajo es el *Manual para uso de Plantas Silvestres Comestibles y Medicinales*, desarrollado junto con el Laboratorio Ecotono de la Universidad Nacional del Comahue, el Centro de Estudios Ecológicos y Sociales Tlahuilli de Michoacán, México, y el Centro Nacional Patagónico (CENPAT) de Puerto Madryn, dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Este libro fue publicado en 2008 por la Editorial Bitácora.

Otro aporte sustancial lo constituye la inclusión de los programas nacionales de Soberanía Alimentaria,²² que forman parte del eje transversal que recorre todas las asignaturas. La alimentación saludable constituye para nosotros un nodo tan fundamental como lo es la educación socioambiental en la formación de una conciencia crítica comprometida con un modelo de desarrollo, producción y consumo sustentable.²³

Este modelo organizacional nos permite abrazar una visión más amplia del nuevo paradigma educativo y la organización multinodal permitiendo una planificación áulica dinámica, flexible y adaptable a los cambios climáticos a lo largo del año escolar y a las necesidades individuales, producto de los cambios naturales en el crecimiento de cada uno de los estudiantes, en su proceso de aprendizaje-experiencia único.²⁴

Los docentes guías van interactuando con los estudiantes activando y creando condiciones pedagógicas para la incorporación de los contenidos curriculares en una práctica sostenida, no lineal, integradora, multinivel, comprensiva, auto-organizada en formatos tradicionales (cuadernos, carpetas, pizarra) y en formatos digitales colaborativos espiralados.

La actividad semanal se planifica por nodos centrales a partir de proyectos curriculares (ciencias naturales, matemáticas, lengua, ciencias sociales) y su complementariedad en aplicaciones empíricas (plástica, TIC, teatro, música, cocina, telar, huerta, herbario, actividades físicas).²⁵

El espacio áulico no está constituido solo por la parte edilicia de las aulas, sino que además ha integrado los espacios de huerta orgánica,

²² Programa de reconversión productiva con quinoa y amaranto en la Patagonia extra andina (Alto Valle, Cipolletti, General Roca, Mainqué, Villa Regina).

²³ En la escuela, se preparan y consumen alimentos naturales, hay una huerta en la que se plantaron árboles frutales, se siembra quinoa y amaranto desde el año 2006, hay una compostera orgánica, se elaboran pinturas naturales con cactus, sal, arcilla y agua, se realizan murales con barro, se llevan a cabo tareas de carpintería, cestería, arte con semillas, telar, reciclado de papel, y se participó de la primera y segunda Feria Nacional de Semillas (2011 y 2015) en el Parque Pereyra Iraola de la provincia de Buenos Aires, ocasiones en las se llevaron semillas de quinoa y amaranto y se compartió el trueque y comercio justo con productores locales y feriantes de toda la República Argentina.

²⁴ Vale la pena mencionar que algunos adultos (no necesariamente padres de niños que cursan en la escuela), se han incorporado para finalizar su escolaridad primaria en forma presencial y/o a distancia a través del programa E-Rural Río Negro, implementado con el apoyo de Fundesur (Fundación para el Desarrollo del Sur Argentino).

²⁵ Por ejemplo, se ha hecho una sistematización de contenidos curriculares en el Museo de Ciencias Naturales.

herbarios, siembra, forestación, carpintería artesanal, construcciones naturales, temazcal,²⁶ en un diseño permacultural.

Se produce entonces una sinergia o ecoempatía con el entorno natural en la cual los niños descargan sus energías, oxigenan sus células, juegan y se desarrollan en la forma en que les resulta natural y de allí pasamos a una fase de focalización, concentración y entendimiento en la cuales también incorporamos actividades de expresión corporal, yoga, meditación, cantos y música, entre otras.

Esta construcción del conocimiento propia del nuevo paradigma educativo crece y se desarrolla sobre el reconocimiento de la vida y obra de grandes educadores, filósofos, sabios que supieron unir el conocimiento ancestral o popular con la ciencia y técnica moderna creando un espacio-tiempo puente, tanto en el respeto por las tradiciones como en su permanente recreación o actualización a la vida presente, sin perder en ello la sacralidad, el compromiso y la entrega que la tarea educativa requiere.

La utilización de software libre potencia estos desarrollos, dándole a la tecnología de redes una identidad local tanto en su arquitectura informática como en su interfaz de comunicación.²⁷ Se potencia y se libera así la creatividad puesta al servicio de un modelo inclusivo y colaborativo de comunidad, región o país. Y naturalmente también se nos abre el mundo como experiencia de aprendizaje, vemos que no estamos solos con nuestros problemas, vemos que hay una enorme masa crítica de gente trabajando en las soluciones, vemos que el problema de la educación no es de Río Negro o Argentina sino que se da a escala mundial, planetaria, vemos que tenemos una misión para cumplir y despertamos a un infinito canal de posibilidades de acceso a recibir ayuda y colaboración de aquellos que han preparado el camino para este cambio necesario y trascendental en la historia humana.

²⁶ Construcción de piedra y argamasa, originaria del Imperio Azteca, donde se toman baños de vapor. Alimenta el espíritu, favoreciendo la vinculación con la tierra y el despertar de la memoria ancestral. Tiene propiedades curativas que se asocian a la alta temperatura (40 °C) y a las plantas medicinales que en él se utilizan. Estimula el sistema linfático, depura las vías respiratorias y el aparato digestivo, equilibra el PH ácido-alcalino de la sangre, tonifica el sistema nervioso, y es beneficioso para los problemas óseos, musculares y gineco-obstétricos.

²⁷ Se pueden mencionar, entre otros proyectos desarrollados, el taller de Diseño y Programación de videojuegos sobre plataforma Scratch, el taller de voces para la animación, el taller de diseño de casitas bioclimáticas en 3D, la revista digital de la ERAP, el taller de electrónica y programación, y el programa radial de música rural Música Cruda.

La incorporación en nuestro PEI-PCI (Proyecto Educativo Institucional-Proyecto Curricular Institucional) de los aportes del colectivo de la red Pedagogía 3000 coordinado por la antropóloga francesa Noemi Paymal y la red emAne; el modelo generalista, sistémico, transdisciplinario de la macrometanoia de Antonia Nemeth Baumgartner de Cambridge, Inglaterra; el Programa de Filosofía con Niños de la Universidad de Río de Janeiro coordinado por Walter Kohan; las teorías y métodos escolanovistas; las cuatro libertades de Richard Stallman en el uso del software libre; los programas de educación mapuche de las organizaciones locales; los programas del Centro de Estudios Tlahuilli de Michoacán, México, en la incorporación de la medicina tradicional en las escuelas y hospitales públicos del lago de Pátzcuaro, a través de Eduardo de la Garza; la naturopatía aplicada a la salud de Pablo de la Iglesia; la obra de Eduardo Rapoport y Bárbara Drausal sobre plantas silvestres comestibles de la Patagonia y los documentales didácticos de Jorge Belanko sobre construcciones naturales y vivienda popular, constituyen algunos de los aportes sobre los que construimos nuestra pedagogía. Por definición y elección, somos una escuela rural y parte de ese segmento marginado y desatendido del sistema educativo, político y económico, debido a su periferia, baja densidad poblacional y por ser parte de lo “viejo” alejado del supuesto confort y seguridad de la vida urbana.

Somos una escuela rural pero también somos una escuela puente entre lo urbano y lo campesino, con un tremendo potencial de desarrollo y crecimiento no solo puertas adentro sino al servicio de toda la comunidad educativa local, latinoamericana y global enraizada en este territorio al que amamos con especial sentido de adoración, llamado Patagonia, Argentina o América del Sur.

Capítulo 6

Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Agustín Tosco (carpeta de apertura)²⁸

Élida Vouilloz, representante del CEIP de Mar del Plata

CEIP y Bachilleratos Populares²⁹

La Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) inició en el año 2003 la experiencia de los Bachilleratos Populares y, en el 2009, llevó adelante seis bachilleratos en la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires.³⁰ La mayoría de estos bachilleratos se encuentran en fábricas recuperadas por sus trabajadores, agrupadas en el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER).

En el espacio educativo, la CEIP forma parte de la Coordinadora de Bachilleratos Populares que en conjunto lucha por la oficialización de los bachilleratos, así como por los salarios docentes y las becas estudiantiles y una normativa propia, que considere la especificidad de los Bachilleratos Populares.

También, forma parte de la Coordinadora Nacional de Trabajadores Autogestionados (CONTA) en la cual además participan empresas recuperadas, cooperativas independientes y Anta-CTA (sindicato Asociación Nacional de Trabajadores Autogestionados-Central de Trabajadores de

²⁸ El Bachillerato Popular Agustín Tosco se abrió en el año 2010 en el barrio Pueyrredón, trasladándose en el 2011 al Centro de Integración Comunitaria (CIC) del barrio El Martillo, situado a ocho cuadras del anterior, donde sigue funcionando en la actualidad.

²⁹ Los Bachilleratos Populares surgen en la República Argentina en la década de 1990, como respuesta de los movimientos sociales (organizaciones de desocupados, cooperativas de trabajadores de fábricas recuperadas) a la exclusión social y educativa, con el objetivo de que jóvenes y adultos accedan a la educación secundaria. Existen más de 60, distribuidos en la ciudad de Buenos Aires y las provincias de Buenos Aires y Córdoba. Son autogestionados, desde la infraestructura hasta los diseños curriculares, la selección de los docentes, los contenidos de las asignaturas y las formas de evaluación. Reclaman al Estado su oficialización y financiación. Algunos ya la han obtenido, otros continúan luchando.

³⁰ Son responsables de la CEIP: El Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA, el Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Maderera Córdoba, el Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos 19 de Diciembre, el Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Chilavert, el Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Paulo Freire y el Bachillerato Raíces, en el partido de Tigre.

la Argentina). Por otra parte, desarrolla junto al MNER la construcción de un espacio de coordinación y articulación de movimientos sociales, en los que se destaca la activa participación del Frente Popular Darío Santillán, agrupaciones de derechos humanos y organizaciones estudiantiles. Desde estos espacios y como trabajadores autogestionados, se reclama al Estado el cumplimiento de su deber en tanto garante del derecho a la educación y al trabajo.

Es en este sentido que los docentes de la CEIP nos consideramos trabajadores de la educación y luchamos por mejores condiciones de trabajo y por una educación para todos. En palabras de Paulo Freire (1997: 65), “la lucha de los profesores en defensa de sus derechos y de su dignidad debe ser entendida como un momento importante de su práctica docente, en cuanto práctica ética. No es algo externo a la actividad docente sino algo intrínseco a ella”. En esa consideración, se implica el reconocimiento del sindicato como histórica herramienta de lucha que logró llevar adelante las reivindicaciones del sector en defensa de la escuela pública y por los derechos de los trabajadores de la educación.

Sobre estos fundamentos, desde la CEIP Mar del Plata, nos proponemos la articulación con otras organizaciones políticas y sociales que coincidan en la necesidad de crear espacios educativos con la perspectiva de construcción de poder popular, materializando esa articulación en la apertura de un bachillerato popular.

Escuela pública popular

Partimos de la convicción de que el campo popular debe contar con espacios propios de producción de conocimiento, de acuerdo con sus intereses y necesidades, sin olvidar que existen conocimientos elaborados, socialmente construidos, que son patrimonio del pueblo y no exclusividad de élites ni de sectores medios acomodados. Por ello, nos afirmamos en la necesidad de hacer confluir ese conocimiento elaborado previamente, con las acciones, las ideas, las teorías de los movimientos sociales organizados en la lucha contra todo tipo de opresiones.

Consideramos al Bachillerato Popular como una herramienta político-pedagógica que permita elaborar una visión problematizadora de la realidad y posibilite un análisis crítico de las situaciones de dominación y explotación, materiales y simbólicas, explícitas o encubiertas. Pensamos

que esta comprensión crítica de la realidad es un aporte más para la acción colectiva de agrupaciones político-sociales en la lucha de clases.

Asumimos, por tanto, la no neutralidad de la educación, a través de un proyecto político-pedagógico que busca construir poder popular para la transformación social a través de la apropiación y la resignificación de los saberes hegemónicos por parte de los sujetos tradicionalmente excluidos u oprimidos, ampliando el espacio de participación, haciendo transparentes los mecanismos de gestión, desburocratizando la toma de decisiones, generando un vínculo de diálogo en la producción de saberes e innovando el currículum educativo.

Construir una herramienta político-pedagógica desde las organizaciones sociales implica reconocer a la educación como un campo de disputa donde es posible la construcción de poder popular. En este sentido, nuestra propuesta no implica alternativizar la escuela pública ni generar espacios por fuera del sistema público, sino hacernos un lugar dentro del espacio de lo público para crear una “escuela pública popular” que transforme lo público en popular democratizando el derecho a la educación y reclamando al Estado su responsabilidad en garantizar ese derecho.

La escuela pública popular debe ser un espacio de construcción de poder popular, un lugar clave para la lucha de la clase trabajadora.

Bachilleratos populares

Los bachilleratos populares son a la vez una propuesta y una búsqueda de un nuevo modelo dignificador y liberador en la educación de jóvenes y adultos. En este sentido, revisan la teoría educativa y pedagógica, y resignifican el rol de estudiantes y docentes.

Los bachilleratos populares están dirigidos a estudiantes a partir de los 17 años y sin límite de edad, con excepciones en lo que hace a la edad mínima de matriculación, y con una duración de tres años.

Como parte de la construcción colectiva, disputamos al Estado el reconocimiento oficial del Bachillerato y la facultad de otorgar títulos de nivel medio. Contamos para ello con la Coordinadora de Bachilleratos Populares como espacio de articulación y de lucha conjunta.

Desde lo pedagógico, rechazamos la visión tradicional de la educación, reproductora de las jerarquías y desigualdades sociales, donde la

relación entre estudiantes y docentes es la de transferencia de conocimientos de “los que saben a los que no saben”.

Partimos de la concepción de educación popular de Paulo Freire, considerando a los bachilleratos como espacios de circulación de conocimientos y experiencias mutuas, en un diálogo dinámico entre estudiantes y educadores. Solo solidariamente es como se generan las posibilidades en la educación popular, problematizando la realidad, desnaturalizando las relaciones sociales de dominación, sintetizando saberes, construyendo nuevos conocimientos.

Pensamos al conocimiento como factible de heredarse, construirse y resignificarse siempre a partir de la perspectiva crítica que significa considerarnos como sujetos políticos. Es por eso que la educación popular exige reconocerse como sujetos protagonistas de la Historia, sujetos capaces de transformar la realidad, sujetos inacabados, para poder así emprender una búsqueda permanente y colectiva. Entonces, pensamos que no solo hay una escuela que reproduce relaciones sociales de dominación sino que también puede haber una escuela popular que produzca nuevas relaciones sociales, nuevos valores, conocimientos, saberes, ideas y acciones que tiendan a la transformación social.

Población en situación educativa de riesgo

En las escuelas en las que trabajamos cotidianamente, vemos la gravísima realidad de estudiantes y docentes inmersos en una población que se halla en situación educativa de riesgo. Este concepto, según María Teresa Sirvent (2008), se refiere a la:

(...) probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado o excluido –de distintas maneras y en diferentes grados– de la vida social, política o económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones sociopolíticas y económicas impuestas. (...)

Y especifica que se trata de:

(...) la población de 15 años y más que asistió a la escuela y dejó de asistir a mitad de camino: que cayó o fue excluida con un nivel educativo alcanzado de primaria incompleta, primaria completa o que pudo traspasar el umbral de la secundaria, pero rápidamente la abandonó (...)

En Mar del Plata, algunos de los datos oficiales reafirman el diagnóstico de Sirvent puesto que indican que en las escuelas públicas hay 94 primarias con múltiples divisiones e importante matrícula por aula, en tanto que hay 78 escuelas Secundarias Básicas (ex séptimo a noveno), la mayoría de baja matrícula y pocas divisiones. Y apenas 35 de ellas dan continuidad al ciclo de Secundaria Superior. Según estadísticas oficiales, en la Secundaria Básica la deserción es cercana al 15 por ciento, y los índices de repitencia son aún mayores. Los que continúan tienen gran probabilidad de fracaso en el primer año del ciclo superior por las graves deficiencias en su formación. Todo el nivel Secundario Superior tiene un índice de abandono cercano al 30 por ciento. La realidad es mucho más grave: fuentes periodísticas calculan cercano al 50 por ciento el nivel de abandono en las zonas barriales, sumados el nivel inicial y la Escuela Secundaria Básica; eso sin contar el analfabetismo funcional de sus egresados.

Teniendo en cuenta este diagnóstico que nos muestra la realidad de la difícil situación económico-laboral que viven la mayoría de los estudiantes en la ciudad, la escasa adecuación de los planes de estudio a las particularidades de cada sujeto y región y al tipo de relaciones pedagógicas que se establecen entre las autoridades, docentes y estudiantes, nos proponemos establecer un bachillerato popular en Mar del Plata en articulación con las cooperativas de trabajo creadas en el seno de diferentes organizaciones sociales y políticas en coherencia con el trabajo realizado por la CEIP desde un principio.

Bachillerato popular y cooperativas de trabajo de organizaciones políticas y sociales

Los altísimos niveles de deserción escolar mencionados, producto de un sistema educativo deficiente y deficitario provocan, como hemos visto, las peores consecuencias en las clases populares. La falta de formación educativa constituye un obstáculo tanto para la formación política –no solo por la falta de conceptos culturales básicos, sino también por las profundas carencias en diversas áreas del conocimiento– como para las posibilidades de perfeccionamiento y especialización laboral.

La falta de formación en lo organizativo, en lo laboral, en la identificación de los problemas del grupo, en alguna medida, ha influido en

la no continuidad de muchos emprendimientos productivos ligados a organizaciones sociales. Es por eso que consideramos que esos colectivos de producción y cooperativas de trabajo son un espacio privilegiado para la construcción de un bachillerato popular: la educación popular posibilita la construcción de nuevos lazos sociales, desde la autovaloración y la organización, logrando además una vinculación directa con la actividad laboral.

La participación en el Bachillerato Popular, por su dinámica y práctica pedagógica permite considerar el espacio educativo como propio, elaborado por estudiantes y docentes en conjunto; estudiantes y docentes que además son parte de organizaciones en lucha. Sumado a esto, durante los tres años de estudios en el Bachillerato Popular, se trabaja en la construcción sistemática de conocimientos organizativos, administrativos y políticos, que redunden en el replanteo y autoanálisis del propio espacio laboral.

Es de esperar, además, que la participación de cooperativas de trabajo de distintas organizaciones posibilite la apertura de nuevos espacios de diálogo y organización.

Teniendo en cuenta lo expuesto y en conocimiento de la acción que se viene desarrollando en el Barrio El Martillo por parte de diversas cooperativas de trabajo pertenecientes a distintas organizaciones sociales y políticas, consideramos que la formación de un bachillerato popular en ese barrio implica una articulación posible en respuesta a las muchas necesidades y carencias antes planteadas. En efecto, este barrio ha sido y está siendo construido por diversos planes de vivienda, básicamente el Plan Dignidad y el Plan Techo y Trabajo, a cargo este último de las cooperativas de trabajo Libres del Sur, Renacer, A trabajar, Los Horneros, San Ameghino, Amanecer de la casa entre otras, y siendo sus integrantes asesorados técnicamente por la Cooperativa de Técnicos de Mar del Plata. En este sentido, consideramos que un bachillerato popular con orientación en cooperativismo viene a complementar un proyecto de educación y formación que puede fortalecer no solo a los integrantes de las diversas cooperativas sino además a las organizaciones populares sociales y políticas que los sostienen y les dan origen. Por otra parte, los beneficiarios de dichos planes, cuyas viviendas ya han sido adjudicadas, forman un conjunto considerable y potencial matrícula para el Bachillerato.

Finalmente, cabe aclarar que la oferta educativa oficial en la zona es considerablemente escasa para cubrir la expectativa y necesidad de la amplia población antes mencionada. Los datos oficiales tomados del Consejo Escolar de General Pueyrredón así lo confirman.

Propósitos político-educativos del Bachillerato Popular Agustín Tosco

- Constituirse como espacio educativo público popular en el que participen vecinos del barrio que no hayan terminados sus estudios secundarios.
- Revalorizar la palabra de los estudiantes en tanto sujetos activos de su formación secundaria y en tanto portadores de saberes que se ponen en diálogo en el aprendizaje colectivo.
- Promover el intercambio de saberes y actividades culturales con vecinos y organizaciones del barrio según los intereses y necesidades por ellos expresadas.
- Trabajar en forma articulada con los diferentes proyectos educativos y culturales que se desarrollan en el Centro de Integración Comunitaria (CIC).

Modalidad de trabajo y actividades previstas³¹

- Encuentros educativos de lunes a jueves de 16:00 a 20:00 horas.
- Asamblea de docentes y estudiantes los días viernes (frecuencia mensual). Este es el espacio natural de discusión, reflexión crítica y toma de decisiones del Bachillerato Popular (BP).
- Convocatoria a instituciones y/o entidades de formación y capacitación específica, talleres de formación profesional para estudiantes del bachillerato y abiertos al barrio.

³¹ Desde su apertura en 2010 hasta la actualidad, el BPAT (Bachillerato Popular Agustín Tosco) viene cumpliendo con los propósitos y actividades propuestos en la carpeta de apertura. Ha tenido variaciones en los planes y programas que se fueron adecuando a las características de los estudiantes. Inicialmente el eje de articulación de las materias fue el cooperativismo, que en su aspecto práctico organizó un vivero. En otro momento la edición de una revista cumplió con ese objetivo.

- Realización de actividades conjuntas con organizaciones vinculadas a la problemática de género.
- Participación en estudios y/o investigaciones referidas a temas de interés del barrio.
- Articulación con el área de salud del CIC (participación en actividades conjuntas con los programas de prevención y asistencia por adicciones dependientes del Sedronar).
- Articulación con el Programa NAC (Núcleos de Acceso al Conocimiento) dependiente de la Secretaría de Comunicación de la Nación.

En los últimos años, el Proyecto de Radio se ha afianzado en esa función a partir de los aportes multimediales de acceso a la tecnología provistos desde el Programa NAC (Núcleos de Acceso al Conocimiento) dependiente de la Secretaría de Comunicación de la Nación. Hemos mantenido el trabajo con parejas pedagógicas a pesar de los cambios de docentes y de los obstáculos económicos producidos por de la falta de reconocimiento estatal. Esta falta de reconocimiento por parte de la DGCyE (Dirección General de Cultura y Educación) nos impide por otra parte acreditar desde nuestro Bachillerato Popular los títulos, por este motivo la organización soluciona este inconveniente burocrático mediante convenios internos entre Bachilleratos Populares de la misma organización. En el año 2011 se presentó un proyecto de informática cuya aprobación por parte de Desarrollo Social de Nación nos proveyó de cinco computadoras. Desde el año 2013, articulamos con el NAC. El BPAT ha participado además de encuentros de Bachilleratos de Adultos organizados por la Escuela de Educación Agropecuaria (EEA) y de los encuentros de profesorado realizados en la facultad de Ciencias Exactas de la UNMdP durante el año 2010.

SECCIÓN 3

HACIA LAS ALTERNATIVAS A LA EDUCACIÓN

Capítulo 7

Tierra Fértil: una educación libre, autogestionada y “antipedagógica”

Francisco Ramallo, Margarita Guarín³²

*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?*

Guía de Tierra Fértil

Tierra Fértil (en adelante, TF) abrió sus puertas en marzo del 2013 con la iniciativa 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 las guías en su informe); pues este proyecto no se define como una escuela sino que se plantea como un ámbito educativo atravesado por 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 6 años, también se propone contribuir a que los adultos (tanto del grupo como de la comunidad en general de la que forman parte) se autoeduquen en el respeto de las necesidades de los seres humanos.

En estas páginas, compartimos una serie de aspectos que caracterizan a la experiencia educativa de TF. En un primer momento, hacemos hincapié en su historia institucional con el propósito de reflexionar sobre cómo se crea una escuela alternativa, cómo se organiza, qué problemas

³² Integrante del proyecto de investigación “Formas alternativas de educación en el siglo XXI”.
GIEEC-CIMED-UNMDP. Contacto: <mar.guarin@gmail.com>.

enfrenta y qué soluciones encuentra. En un segundo momento, indagamos su funcionamiento, en la experiencia cotidiana de construir una educación libre y autogestionada. Finalmente, nos preguntamos sobre cómo se propone el enseñar y el aprender en una experiencia de estas características, en términos de indagar las concepciones de enseñanza y de aprendizaje que la atraviesan. Asimismo, resaltamos aquí la experimentación y lo “antipedagógico” como rasgos que caracterizan a la propuesta de TF. En ese recorrido, nos valemos de conversaciones con sus integrantes (guías, educandos, padres y colaboradores externos) y observaciones *in situ*, como así también de informes de las guías y documentos institucionales (Proyecto Educativo Institucional, marco legal, autoevaluación institucional, fichas individuales de estudio, etcétera).

Historia institucional

Lo que todos los niños aprenden mejor, es lo que ningún maestro puede explicarles.

Jacques Rancière (2006: 9)

A mediados del año 2012, un grupo de familias, desconformes en algunos casos con las experiencias escolares de sus hijos y, en otros, con las opciones que ofrecían las escuelas que visitaban para inscribirlos, comenzó a reunirse con la idea de armar un proyecto educativo diferente. No sabían cómo hacerlo, pero sabían lo que querían: un lugar donde se respetara el ritmo de aprendizaje de cada uno y en el que todos participaran activamente en la construcción del conocimiento. Habían visto la película documental *La educación prohibida*³³ y estaban convencidos de que los niños “aprenden lo que quieren y no aprenden lo que no quieren” (informe de una madre fundadora, marzo 2013). Trabajaron varios meses en el proyecto, estudiando experiencias similares y entrevistando directores, docentes y psicopedagogas de diversas escuelas alternativas. En el mes de diciembre, eligieron a la guía, mediante

³³ Germán Doin estudió Producción y Dirección de Radio y Televisión. En el año 2009 combinó su pasión por el lenguaje audiovisual y su creciente interés por las experiencias de educación alternativa y elaboró un proyecto, que comenzó como corto para YouTube y fue creciendo hasta convertirse en un largometraje documental, *La educación prohibida*. La película muestra experiencias de educación alternativa en distintos países de Latinoamérica y de España. Fue financiada por 704 coproductores que apostaron al proyecto antes de la filmación. Se divulgó en internet en agosto del 2012 y simultáneamente se estrenó en 119 salas de 13 países. Hoy tiene más de 13 millones de reproducciones.

entrevistas personales a varias postulantes, entre más de doscientos maestros y maestras que enviaron su currículum. También acordaron un aporte mensual para cubrir los gastos (además del salario de la guía había que comprar materiales, fabricar mesas, bancos, estantes, pintar y acondicionar el espacio, etc.), e iniciaron los trámites para conformar una asociación civil sin fines de lucro.³⁴

Cada una de estas familias llegó por vías diferentes a la idea de crear una escuela para sus hijos:

Se me ocurrió organizar un ciclo de charlas sobre educación “alternativa” para familias y maestros, con la idea de seguir indagando sobre el tema, pero a la vez tratar de convocar a familias (...) El siguiente paso fue hacer reuniones con familias en el living de casa, cada dos meses aproximadamente. Lo contaba en el blog, hacía volantes que repartía yo misma y hablaba con otras familias en la plaza de mi barrio.

Empezamos a buscar alternativas. En este mismo período se estrenó la película *La educación prohibida* y, a través de un comentario en Facebook de una familia que deseaba empezar una propuesta educativa alternativa en nuestra zona, nos acercamos. Luego de un par de reuniones comenzamos a formar parte del proyecto.

Por esas cosas de la vida nos mudamos y a tres cuadras de la casa que alquilamos vive una madre que soñaba con algo parecido para su hijo. Nos juntamos, aunamos energía y fuimos moldeando junto a otros adultos un sueño compartido.

Otra de las familias ya había participado, en Bariloche, de la creación de una escuela con orientación Waldorf. Al trasladarse a Buenos Aires encontraron que en esa ciudad las cosas eran diferentes:

Las escuelas Waldorf son muy caras y el compromiso de la comunidad muy pobre. Yo no puedo pagar por mis tres hijos (...) Es en ese momento donde escucho a Germán Doin, director de *La educación prohibida*, y por primera vez oigo hablar de la educación libre, no directiva. Me parece muy acertada la idea de que uno aprende cuando algo le interesa (...) Poco después me encuentro con Tierra Fértil, un grupo de padres con las mismas inquietudes y con ganas de apostar al cambio. Siento que este es nuestro lugar y contra viento y marea apostamos al proyecto.

³⁴ Luego de mucha burocracia y demoras, finalmente optaron por formar una cooperativa de trabajo, y recién a fines del 2015 obtuvieron la personería jurídica.

(...) Siempre, al final del día, sentíamos una cuota de insatisfacción, de vacío, de incoherencia. (...)

(...) Con la cantidad de niños, las maestras no podían tener un conocimiento personalizado de cada uno de ellos, ni responder a sus necesidades individuales. (...)

(...) Siento que hay varias contradicciones entre el discurso que escuchamos en las reuniones escolares y lo que realmente sucede. (...)

En 2013, TF abrió sus puertas con cinco familias y una guía. Los educandos fueron ocho niñas y niños de edades comprendidas entre los 6 y los 9 años. Funcionaba de lunes a viernes de 9:00 a 13:00 horas, en el quincho de la casa de una de las familias participantes, hasta tanto se concretó el alquiler de un espacio propio.

La guía, que fue seleccionada por los padres mediante entrevistas personales, se había formado como profesora en educación primaria y realizó una pasantía en una escuela con orientación Waldorf. Fue enviada por el grupo Tierra Fértil a hacer una capacitación en Puerto Madryn con Velia Blanco y un curso de asistente Montessori, en Buenos Aires, junto con una de las madres que forman parte del proyecto.

El primer año de funcionamiento fue estable, aunque en el mes de octubre dos familias anunciaron que no continuarían el siguiente año. Esto significó un fuerte impacto para el grupo, que resolvió sin embargo continuar y desde allí abrió sus puertas una vez por semana para recibir nuevas familias que quisieran hacer la experiencia de participar por un día en Tierra Fértil. Así fue como en diciembre tres familias se incorporaron al proyecto, y una de ellas ofreció una casa para alquilar en el 2014.

Al comenzar el año 2014, se incorporó como auxiliar con salario la voluntaria que brindó el taller de arte el año anterior y además dos madres se turnaron para acompañar a la guía y a los niños. Se alquiló la nueva casa y se resolvió emplear el quincho como “ambiente preparado” y dos cuartos de la planta baja para oficina y biblioteca (que también se usa para las asambleas). Una nueva familia se incorporó al proyecto y las actividades comenzaron con un total de nueve niñas y niños de entre 5 y 8 años. A fines de marzo, se incorporó por dos meses una familia itinerante con dos hijos de 4 y 7 años, que partieron a España a fines de mayo pero los chicos continuaron (y aún continuaban, a la fecha

de la última observación) en contacto con sus amigos vía internet. En mayo, se incorporó una familia con un hijo de 7 años que venía de una escuela libre en España y dos meses después se mudaron a Córdoba a otro proyecto alternativo.

En junio, se incorporaron dos familias más, cada una con un hijo de 6 años. A partir de la demanda de algunos padres, se abrió en agosto una sala integrada de 4 y 5 años, con un grupo de tres niñas y tres niños, a cargo de una de las madres fundadoras del proyecto con formación Montessori. Se reservó para este grupo el ambiente preparado del quicho y se preparó un salón con materiales de mayor complejidad para los niños mayores de seis, dentro de la casa. Este grupo quedó conformado por tres niñas y nueve niños de entre 6 y 8 años.

La apertura del espacio de los más pequeños implicó una crisis importante. En forma similar a lo sucedido en otros emprendimientos del estilo, apareció en algunos padres el temor de la convivencia de niños de edades diversas. Otros conflictos surgieron porque algunos padres sentían que la mayor parte del trabajo recaía sobre sus espaldas y que muchos depositaban a sus niños en TF del mismo modo que lo harían en una escuela tradicional.

Por otra parte, al ser un grupo pequeño, cualquier atraso en el pago de los aportes por parte de una familia representa una sobrecarga para las demás y este fue un tercer motivo de crisis. Una vez al mes se empezaron a organizar reuniones de “puertas abiertas” con otros proyectos y familias a los que se invitaba a participar de una jornada en TF. También se organizó una feria en la que los niños vendieron el compost y jabones que fabricaron durante la primera mitad del año. Otros cambios en el segundo cuatrimestre del 2014 estuvieron vinculados con la renovación, compra y fabricación de materiales, junto con la compra de bibliotecas y libros. Además, se incorporaron dos nuevos talleres coordinados por voluntarios (yoga y teatro), y se estableció que todos los niños debían participar al menos una vez y luego decidir si deseaban continuar asistiendo o no (ya fuera como participantes o como observadores).

A comienzos del 2015, TF experimentó un crecimiento exponencial, iniciando el ciclo con un grupo de veintisiete niñas y niños. Por lo que se incorporó otra guía, formada como maestra inicial y luego como maestra experimental en el Speroni, que tenía la experiencia de haber fundado una escuela en Ushuaia. Según el relato de una de las madres fundadoras, durante ese año se sintieron dos grandes crisis. La primera

de ellas estuvo asociada a cuestiones presupuestarias (la discusión del pago de los aportes para el funcionamiento) y la segunda a una desconfianza en la calidad del aprendizaje (quizás debido a expectativas escolares formales) de un grupo de padres que decidió retirarse del proyecto. A lo que se sumó la partida de la auxiliar. En relación con el desgaste institucional que significaron los conflictos entre algunas de las familias, esta madre resaltó:

(...) diría que nuestro primer error fue equiparar libertad de expresión con poder de decisión. Comprendimos que los que toman las decisiones deben ser quienes viven y construyen el espacio de manera cotidiana. Volvimos a reescribir el proyecto poniendo este límite, identificando claramente que el grupo de fundadores y el núcleo pedagógico sería quien tome las decisiones.

En el comienzo del año 2016, continuaron solo siete niños del grupo anterior, aunque enseguida se sumaron, por unos meses, los dos hijos de una familia viajera, que ya habían participado del espacio en su anterior estadía en Argentina. Pese a la baja de algunas familias y la escasez de ingresos, las tres familias fundadoras y otra que se sumó al segundo año continuaron con el proyecto, en un aprendizaje que significó prestar mayor atención a un crecimiento cualitativo más que cuantitativo:

(...) a diferencia de los años anteriores, ya no nos desespera encontrar familias. Creemos que va a llegar quien deba llegar. Aprendimos que es mejor tener menos familias pero que elijan estar.

Otra guía y madre fundadora, bajo la consigna “resistencia: menos es más”, expresó que:

(...) solo un pequeño grupo se mantiene desde los inicios del proyecto. La mayoría de las familias viven este espacio como una “comunidad de paso”. Por lo tanto, fue necesario ir desarrollando una forma clara para comunicarnos lo mejor posible entre los que estamos y los que llegan.

Además, sumaron otra estrategia para generar recursos extras, como recibir a niños escolarizados que buscan un espacio para pasar la tarde y dar charlas aranceladas para padres y educadores (además de las mensuales de carácter gratuito que continúan realizando).

Una educación libre y autogestionada

La escena pedagógica de TF se constituye a partir de un “ambiente preparado”, siguiendo en esto la filosofía de María Montessori. Su funcionamiento se pone en práctica a partir de que la guía presenta el material en forma individual a cada niño y luego ellos pueden trabajar con el mismo cuando lo desean, a su propio ritmo y conforme a su interés. Además:

(...) el niño puede confiar en el adulto, que está para acompañarlo y no para ‘domesticarlo’, y la relación entre niño-adulto se da dentro de un respeto mutuo. Cuando esto sucede, se genera un clima de confianza y el aprendizaje es entre todos.

Más aún profundizó una de las guías:

El ambiente es, sin lugar a dudas, de vital importancia. Tierra Fértil se desarrolla en una casa y el interior y exterior adquieren la misma importancia. Los niños necesitan moverse. Es algo natural de la niñez. Si desean salir al exterior pueden hacerlo libremente o visitar todos los ambientes dentro de la casa. De esta forma, se apropian de un espacio que les ofrece seguridad y ya no queda más que seguir sus propios intereses. Tener los materiales a su alcance permite que, naturalmente, adquieran autonomía. Las reglas de cómo vivir este tipo de ambientes son puestas por ellos mismos en asamblea y esto es de vital importancia. Son ellos mismos los que van registrando y formalizando el mejor modo posible para la convivencia en un espacio común.

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.

Al principio, los niños circulaban libremente por los distintos espacios durante toda la jornada escolar, pero se observó que los que querían trabajar se dispersaban cuando los que estaban en el jardín los llamaban

y les proponían juegos. En base a esta experiencia, se organizó la distribución del tiempo, para favorecer la concentración y desarrollar el hábito de comenzar, seguir y terminar una actividad. La primera parte de la jornada se dedicó desde entonces al trabajo en el ambiente preparado, donde los niños pueden elegir qué material usar, pero deben completar la tarea y guardar lo que hayan empleado antes de retirarse o de tomar otro material. En la segunda franja horaria, se puede optar por continuar trabajando en el ambiente o jugar afuera.

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.

El hecho de compartir espacios y actividades colabora para que los más pequeños aprendan de los mayores y estos tengan la oportunidad de reforzar sus propios conocimientos ayudando a los menores. Las asambleas, la biblioteca y los talleres son compartidos por niños de todas las edades, al igual que las salidas semanales.

En TF, no hay exámenes ni calificaciones, pero hemos visto estudiantes trabajando con seriedad y concentración, en un ambiente distendido. Hay niños de 7 años que escriben cuentos que otros compañeros cuentan y que aún otros ilustran, mientras que varios participan en el armado de libros y cuadernos. Algunos dibujan grandes mapas del barrio o de lugares que visitaron, otros arman circuitos eléctricos para poner en funcionamiento juegos que inventan acompañados por padres o voluntarios.

Las guías organizan los ambientes, antes o después de horario y ofrecen propuestas lúdicas y didácticas teniendo 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 y maestro, 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 (Rancièrè, 2006). 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.

La última actividad de la jornada diaria es la asamblea, donde cada uno comenta cómo fue su día, si tienen algún tema de interés que quieran incorporar a las actividades de aprendizaje, si hubo algún problema, y cualquier otro tema que quieran compartir. Asimismo en la asamblea los niños y adultos deciden en forma consensuada las reglas para el uso de los espacios y los requisitos a tener en cuenta en las salidas. De este modo, se espera que los niños (y los adultos) aprendan a desarrollarse como seres responsables, desde un ejercicio cotidiano de la democracia.

Las actividades diarias se realizan en forma individual o grupal, según las necesidades y preferencias de los educandos, e incluyen contenidos de lectoescritura, matemática y ciencias naturales y sociales. Los padres participan en la experiencia educativa realizando talleres y otras actividades con los niños, tales como chi kung, expresión corporal, carpintería y costura. TF cuenta también con la figura del voluntariado, compuesto por colaboradores externos que, tras conocer la propuesta deciden participar *ad honorem*, enriqueciendo el espacio con el aporte de sus conocimientos y su presencia. Es muy habitual recibir viajeros o familias que quieren conocer el proyecto y esto sucede cuando están los niños. Son ellos quienes los reciben, les muestran el lugar y los invitan a usar materiales o los incluyen en sus juegos.

Respecto a los talleres, es importante destacar que actualmente son los niños los que proponen talleres, con la coordinación de las guías. Se los interpela a que cada uno arme un taller para ofrecer a los demás “algo que sabe”. Durante el 2016, los talleres que surgieron hasta el momento de las últimas observaciones son los siguientes: chistes y rifas (niño de 8 años), experimentos locos (niño de 8 años), baile (niña de 11 años), yoga (dos niñas de 9 y 10 años), cocina (niño de 10 años), fluidos no newtonianos (niño de 6 años), dorodango (arte japonés en bolas de barro que son lustradas a mano durante días, niño de 8 años), arco y flecha (niño de 11 años), origami (niño de 7 años), física: el péndulo (niña de 11 años). El niño que ofrece el taller convoca a los demás para avisar que dará comienzo y puede que solo uno participe o que vayan varios. En general, participan todos. Explicó al respecto una de las guías:

Notamos cómo se ilumina la mirada del niño que está ofreciendo algo que sabe y la pasión que dedica para que otros comprendan lo que quiere enseñar. Se da un aprendizaje desde lo colaborativo y no desde la competencia. Esta modalidad permite que los niños mejoren notablemente la comunicación y desarrollen el lenguaje

utilizando las palabras precisas según el tema que hayan elegido. Trabajan su autoestima y comprenden lo importante que es ser protagonistas de su propia educación. Todos los colaboradores entregan una devolución mensual escrita a la maestra, que sirve a modo de evaluación del proceso de aprendizaje individual.

Con respecto a la participación de los padres, se busca involucrarlos desde el inicio, de varias maneras. Por un lado, pueden participar de comisiones de trabajo (prensa y difusión, búsqueda de inmueble para la escuela, fabricación y compra de insumos y materiales didácticos, estudio de distintas líneas pedagógicas, búsqueda de voluntarios para los talleres, compra y elaboración de alimentos saludables). También ofrecen talleres y participan como acompañantes en muchas de las salidas de integración con la comunidad (bibliotecas y librerías, reserva ecológica, museos y centros culturales, bomberos, peluquería del barrio (donde los niños se lavaron mutuamente la cabeza y aprendieron acerca de la pediculosis), alfarería (donde hicieron sus propios cuencos y platos para la merienda) y plaza cercana, para jugar con otros niños del barrio.

Además, los adultos frecuentemente organizan ciclos de charlas abiertas a la comunidad, por ejemplo, entre ellos, el denominado "Pedagogías y escuelas alternativas: otras miradas sobre la escuela y el aprendizaje". En el marco de este ciclo, se presentaron las ideas y experiencias de las hermanas Cossettini en la Escuela Serena de Rosario, de Loris Malaguzzi y las escuelas Reggio Emilia de Italia, de Noemi Paymal y su Pedagogía 3000, de María Montessori, de Lorena Jáuregui y la Escuela libre de Piracanga (Brasil), de Francesco Tonucci (pedagogo italiano fundador de la Ciudad de los Niños) y de la escuela activa Inka Samana de Ecuador. Entre otras actividades, se proyectó el documental *La educación prohibida* y se realizó una charla con su director, Germán Doin. Se llevaron a cabo charlas con pedagogas argentinas de larga experiencia, como Virginia Blaistein (Planeta Juego, El Pezquepez, Flor de Juego, Ser para Educar) y Gabriela Bernardis.

También, resulta necesario destacar que la difusión y conectividad por medio de las redes sociales, como por ejemplo Facebook, es otra de las estrategias por medio de las cuales TF da a conocer su propuesta y la construcción que realiza día a día (actualmente cuenta con más de 8400 seguidores en Facebook, tanto de Argentina como de otros países). Lo que a su vez permite promover las actividades para la autogestión de los recursos y contactarse con otras experiencias similares, generando

un intercambio que contribuye al fortalecimiento de la iniciativa. De este modo, han tenido diversos reportajes y entrevistas realizadas en medio radiales y virtuales. Esta conectividad es la antesala de la siguiente estrategia a mencionar y que se puede denominar como el trueque solidario con otras propuestas, asociaciones, ONG e iniciativas sociales.

La experimentación y lo “antipedagógico”

Quien busca siempre encuentra. No encuentra necesariamente lo que busca, menos aun lo que es necesario encontrar. Pero encuentra algo nuevo para relacionar con la cosa que ya conoce.

Jacques Rancière (2006: p. 37)

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, podríamos proponer que existe un “antimétodo”, 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. Lo “antipedagógico” como método nos retrotrae a la obra del filósofo francés Jacques Rancière (2006) y a su “maestro ignorante”, que invierte la lógica del sistema explicador. Pues TF se inscribe en el trascender del mito del pedagogo y la pedagogía (la explicación) y cuestiona la parábola de un mundo dividido entre sabios e ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos (Rancière, 2006: 10).

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 alternativo 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 la propuesta de estar dispuestos a ofrecer “ambientes preparados” para que los niños y los adolescentes puedan aprender libremente.

Con relación a las concepciones de enseñanza, desde Tierra Fértil, se reconoce que ninguna metodología pedagógica es perfecta ni perdurable tal y como se presenta en sus inicios. Por eso, debe ser flexible, cambiante, adaptable a las características específicas del grupo con el que se trabaja y de la comunidad en la que se inserta. Partiendo desde un esquema referencial que incluye diversos aportes teóricos y experiencias de distintas épocas y lugares del mundo, recogen enfoques y tradiciones tanto de la pedagogía como de otras ideas y prácticas de los propios vínculos sociales. Desde el inicio, acordaron no ceñirse a una única línea teórica, sino continuar capacitándose y hacer un seguimiento constante de cada niño, implementando distintos dispositivos en función de las necesidades que van surgiendo. Autoeducación, currículum en casa y pedagogías libertarias son algunas de las articulaciones más pronunciadas. Se citan en las bases del proyecto a María Montessori, Rebeca y Mauricio Wild, Humberto Maturana, Francesco Tonucci, Olga y Leticia Cossettini, Luis Iglesias, Jean Piaget, Lev Vygotskij, Ivan Illich, Françoise Dolto, André Lapierre y Bernard Aucouturier, Emmi Pikler, John Holt, William Kilpatrick, John Taylor Gatto, Rudolf Steiner, Loris Malaguzzi, Alexander Sutherland Neill, Paulo Freire, Donald Winnicott, John Dewey, León Tolstoi, Claudio Naranjo, Jiddu Krishnamurti, Naomi Aldort, Alfie Kohn, Peter Gray, Cristina Corea, David Elkind, Amartya Sen, Francisco Ferrer i Guàrdia y diversos aportes actuales de la neurociencia del aprendizaje.

A su vez, constituidos a partir del ensayo y del error, van aprendiendo de la experiencia y consideran que la formación es constante:

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 TE, deberán estudiar constantemente, conocer y vincularse con otros

proyectos (formales o no formales), cuestionar su propia educación y revisar a cada momento su ser.

Entonces, no se sigue un método, sino que se sigue al niño y esto se lo hace experimentando. Con una creatividad que es necesaria para sobrevivir y que requiere de un aprender probando y una práctica flexible. Pues, en esta experiencia, se plantea la educación del niño y del joven desde una perspectiva no dogmática, discontinua, fragmentada y en construcción. Desde una diversidad de prácticas, de referencias a maestros y experiencias, la teoría es la no teoría y el método es el “antimétodo”. En una intención experimental que se plantea un seguimiento constante de cada niño, los “ambientes preparados” crean una modalidad pedagógica que fortalece la capacidad de pensar por uno mismo, de tomar decisiones y asumir las consecuencias de las mismas. Además, resulta claro que TF presenta un posicionamiento profundo de la mirada puesta en el proceso y no en el resultado. Posicionamiento en el que las familias que participan se reconocen como los primeros responsables de la crianza y educación de sus hijos, por lo que también se suman para autoeducarse en el respeto del desarrollo infantil.

El espacio de juego y de aprendizaje activo y libre que plantea TF defiende el derecho de los niños a vivir libremente, sin frenar su tendencia natural a desarrollarse y respetando su propio ritmo de realización de la labor de crearse a sí mismo. Es un espacio no graduado, lo que es diferente a lo multigradual, y no hay guías asignados a grupos etarios específicos:

Un multigrado es cuando una maestra tiene a cargo niños de distintas edades pero segmenta el aprendizaje por edad. Es decir, todos los de 6 años aprenderán conceptos que corresponden solo para esa edad. Es el caso de las escuelas rurales. Un espacio no graduado contempla el aprendizaje por intereses y no por la edad. Decidimos seguir esta modalidad porque consideramos que “la vida es no graduada”.

La autogestión otorga un margen de libertad y flexibilidad en cuanto a las formas y las estrategias y estimula el aprendizaje de una cultura democrática, en donde las normas y conflictos de la convivencia, así como las sugerencias y los proyectos, se tratan en asambleas con la participación de niños y adultos. En ellas, se toman las decisiones consensuadas y se tienen en cuenta tanto las opiniones de niños como de adultos.

Para finalizar, resaltamos que TF se propone un desaprender del educar. En el desafío cotidiano y espontáneo de construir una educación libre, sus propios miembros se preguntan por las posibilidades de una educación libre, o al menos sobre las maneras en las se pueden ir construyendo espacios para que lo sea. No olvidemos que, tal como señaló una guía, “no hemos sido educados para la autonomía, la democracia y la autogestión”, o como apuntó otra en su intención de correrse de lo conocido: “todos fuimos atravesados por una escuela tradicional, por una época histórica y un contexto cultural más o menos parecido, pero ¿qué pasa cuando queremos otra educación para nuestros hijos? Una que no hemos vivido. Una que desconocemos”.

Capítulo 8

La experiencia de UALALA: pedagogía libertaria para la desescolarización

Confiemos en los niños. Nada podría ser más fácil ni más difícil. Difícil, porque para confiar en los niños primero tenemos que confiar en nosotros mismos, y la mayoría de nosotros fuimos enseñados como niños en los que no se podía confiar. Y por tanto vamos a tratar a los niños de la misma manera en que nosotros fuimos tratados, llamándole a esto "realidad", o diciendo, con un punto de amargura, "si yo pude soportarlo, ellos también podrán".

John Holt, *How children learn*

Introducción

La experiencia colectiva que aquí ponemos de manifiesto busca aportar a otras construcciones similares a la nuestra, aquellas que desde una mirada disonante con las formas hegemónicas de educación se animan a hacer posibles formas otras de aprendizaje. El nuestro es un relato vivo que da cuenta de un proceso en constante construcción y que al momento de escribir estas líneas atraviesa un pujante proceso de transformaciones producto de un recorrido que lleva ya tres años.

Nuestra voz es plural y grupal, aportaron a este artículo algunos de los compañeros que gestaron la idea, otros que se sumaron al barco cuando ya estaba en marcha y varios que comenzaron a compartir este viaje hace relativamente poco. Todas las voces cuentan.

El texto que compartimos da cuenta de nuestro proceso de forma sincera, detallada y exhaustiva. Algunos lectores podrán encontrarlo tedioso por momentos. Ha sido elaborado intentando ser una herramienta útil para aquellos que quieran iniciar y llevar adelante un proyecto de educación alternativa. Nuestras idas y vueltas, aciertos y errores, podrán quizás aportarles algo en su camino hacia otras educaciones posibles.

Orígenes

Corría el año 2012 en la ciudad de Tandil. Protegida por sus sierras y explotada como fetiche turístico, minada de iglesias y hogar de

bases militares, Tandil es un lugar de gran belleza natural que busca distinguirse en la planicie pampeana y que, a pesar de su vertiginoso desarrollo, mantiene el alma y pensamiento del pueblo que supo ser. Como es esperable, no abundan las expresiones sociales contestatarias o divergentes. En ese marco, comienza esta historia.

Empezamos siendo dos, en lo que sería una “familia tipo”. Lo primero fue la queja y la convicción de que el sistema educativo oficial está en crisis. Luego vino la mater-paternidad y con ello, la incertidumbre que genera la proyección a ese momento trascendente e incómodo que implica el ingreso escolar... ¿o el abandono maternopaternal? Ahí, pasaron dos cosas: por un lado, apareció ese año la película documental *La educación prohibida* que, como a miles de personas, nos abrió un campo de posibilidades al momento desconocidas para nosotros. Por otro lado, por una de esas causalidades, conocimos a una pareja de Chascomús que pasaba por Tandil con la intención de acercarse a casas y espacios construidos de forma natural. Estaban viajando con su hija al sur, recorriendo experiencias de educación alternativa, investigando con la intención de armar algo en su ciudad. Tenían decidido desescolarizar, así que la charla terminó derivando en estos temas. Cuando volvieron a pasar, esta vez de visita, nos contaron sobre los diferentes proyectos educativos que visitaron y las entrevistas que pudieron hacer a quienes fueron encontrando en su viaje. Aquellos intercambios nos impulsaron fuertemente a activar, a hacer algo diferente, acorde a una visión alternativa de la educación y del aprendizaje a la que comenzábamos a darle forma.

Hacia la desescolarización comunitaria

Nuestro malestar con la educación hegemónica era profundo. Algunos de nosotros conocíamos el sistema formal no solo como ex alumnos, sino también como docentes. Al profundizar las reflexiones de aquellos primeros diálogos, nos convencimos de que la educación y el aprendizaje tenían lugar mayormente fuera de la escuela y de que esta podía resultar incluso un obstáculo. De alguna manera, la institución educativa formal, metáfora *orwelliana* del ojo que organiza y disciplina los cuerpos de quienes la integran, moldea una infancia cargada de estructura, competencia y miedo. Las verdades absolutas e irreprochables resultan necesarias para reproducir dicha estructura, que se impone como engranaje de

un mecanismo superior: el poder dominante. Se expresa a través de la mirada adulta, la de aquellos que ya han sido domesticados. Algunos adultos deben domesticar también, y por eso el rol del docente resulta jerárquico, unidireccional e impone tiempos, actividades y estímulos de acuerdo a una currícula muchas veces descontextualizada, desconectada de los intereses y gustos de los niños. Y el aula resulta un espacio de encierro que limita opciones, creatividad, diversidad, donde la cantidad de alumnos impide al docente acompañar las individualidades. Pero no se trata meramente de un problema de forma sino de fondo. No creemos que una institución educativa más abierta, amorosa, innovadora y edulcorada pueda remediar un problema que la contiene y la excede: la escuela es solo una de las tantas manifestaciones de la escolaridad y esta es un dispositivo de dominación de las sociedades postindustriales, de la ideología del progreso, la cual ha convencido a la mayoría de que las propias comunidades, colectividades y familias somos incapaces de autodeterminar nuestras formas de entender el mundo, la economía, la cultura y con esto, el aprendizaje.

Tempranamente, entonces, comprendimos que la escolarización compulsiva era algo que no elegiríamos para nuestros hijos y que había otros ahí afuera que compartían la visión de una educación sin escuela.

Más tarde, descubrimos que el movimiento de la no escolarización es un fenómeno mundial con fuerte presencia en varios países como Estados Unidos, Francia, Japón y otros. Estas experiencias no son nuevas, tampoco la crítica político-pedagógica que les da sustento, la cual tiene sus raíces en el Mayo Francés, el movimiento anarcopunk y en figuras como Paul Goodman, Ivan Illich, Everett Reimer, John Holt, entre otros. En las últimas dos décadas el fenómeno de no escolarizar de la forma convencional se propagó con gran velocidad. En Argentina, sigue siendo incipiente, pero hay cada vez más grupos y familias que por diversos motivos desarrollan esta práctica. En nuestro caso, no eran motivos religiosos o académicos, sino de orden político, de esa política que primero que nada se encarna en el cuerpo antes que en los panfletos.

Una primera y superficial indagación en esta tendencia educativa radical nos llevó a entender que la mayor parte de quienes la practican sacan a sus hijos de las escuelas para reproducir esa institución en sus propias casas. Se denomina *homeschooling*, la tendencia dominante dentro de las corrientes “no escolarizadas”. No era lo que queríamos. No queríamos el dispositivo áulico. Sabíamos que la alternativa a la

escuela no se daría en el ámbito de lo privado; que el escape individual al sistema no era un escape y que solo colectivamente podríamos llevar adelante una educación integral y liberadora.

No encontramos en la ciudad ninguna propuesta que se ajustara a nuestros deseos, así que decidimos comenzar a gestar un proyecto alternativo propio. Nos dimos cuenta enseguida, charlando con amigos y gente cercana, que el hablar de “lo alternativo” no significaba una idea en particular, que existían múltiples entendimientos, que los caminos se abren y varía la forma de posicionarse frente a lo que se critica y que el objeto de la crítica es también variable. La base principal de lo que en el futuro llamaríamos UALALA estaba clara: no sería una escuela, no sería escolar, no sería oficial, ni estatal ni privado. Intentaríamos una colectividad a contramano de las formas de poder dominantes.

De la idea a la práctica

Comenzamos a reunirnos en julio del 2013, siendo apenas unos pocos, con el fin de empezar a darle forma a algo concreto. Pero incluso siendo solo seis personas, encontramos claras diferencias de criterios e intenciones en torno a lo que cada uno quería llevar adelante. Luego de algunas reuniones, algunas personas dejaron de participar, pero entre quienes continuamos logramos esbozar las primeras líneas que serían una suerte de manifiesto sobre el que se iría dibujando la idea del proyecto. Con estas primeras ideas, presentamos en noviembre la propuesta a amigos y conocidos que, con hijos de la misma edad que los nuestros (el más grande en ese momento tenía casi 2 años), quisieran y pudieran sumarse. Lo importante fue, desde el comienzo, la participación activa y central de la familia. Y sin saberlo, en esas primeras bases ya había algunos indicios del ideario pedagógico que más tarde asumiríamos plenamente, pero que aún no lográbamos discernir: las pedagogías libertarias.

Se sumaron varias familias más y comenzamos a reunirnos de forma semanal, en espacios públicos o en casas particulares, donde surgían encuentros de juego entre los niños. Al mismo tiempo, los adultos empezamos a estudiar algunas corrientes pedagógicas no convencionales a fin de encontrar todo aquello que pudiera alimentar la concepción educativa a la que estábamos dando forma. Nos organizamos para estudiar y autoformarnos: nos dividíamos para buscar materiales de

texto, hacer punteos, tomar notas y luego ponerlas en común en asamblea, donde presentábamos lo investigado y lo debatíamos. Indagamos en pedagogías tales como la educación libre, Waldorf, Montessori, el socioconstructivismo, la educación holística e integral, el *homeschooling*, el *unschooling* y la educación biocéntrica. Hubo cosas que dejamos de lado en ese mismo momento, pues ya teníamos en claro que era lo que no queríamos y hubo otras ideas que sí fuimos tomando. No teníamos un nombre ni motivos para nombrarnos. Éramos simplemente un grupo de personas con “un sueño compartido”. Así lo entendimos en principio.

A principios del 2014, la experiencia nos llevó a evidenciar la necesidad de gestar momentos de encuentro para los niños, por fuera (y a la par) de las reuniones de adultos. Nos organizábamos según horarios disponibles y posibilidades personales para garantizar un espacio de juego libre. Comenzamos a tener dos encuentros semanales: uno con asamblea de todos los adultos y otro para los chicos. En estos últimos, una pareja de adultos acompañaban a los niños, haciéndose responsables de su bienestar durante dos horas. Entendíamos que esos acompañantes colaboraban y facilitaban la posibilidad del encuentro y el intercambio de los peques, pero sin ser parte del juego en sí. Fue por eso que nombramos a ese rol como el de “facilitador”. Cada semana las personas que asumían esa responsabilidad cambiaban mediante un sistema de rotación que nos permitía que todos ocupáramos ese lugar. Lo que siempre evitábamos es que la pareja estuviera compuesta por adultos que tuvieran hijos en común. No teníamos días fijos excepto para la asamblea. Íbamos definiendo el calendario sobre la marcha, lo que nos consumía bastante tiempo de la reunión semanal.

Siendo parte de un tejido que crece

En abril de aquel año, se organizó el primer Encuentro Provincial de Escuelas Posibles (EPEP) y viajamos a Chascomús³⁵ para participar. Fue una experiencia sumamente intensa y enriquecedora que nos dio un

³⁵ Más información sobre el evento en “Encuentro Provincial de Escuelas Posibles”, Reevo: <<http://evo.re/epep3>> [Consulta: 06/09/2017]. El evento lo organizaban en conjunto la Red de Educación Alternativa Reevo, con Akapacha: un proyecto gestado por los chicos a quienes habíamos conocido tiempo antes. En ese momento estaban pulsando una ecocomunidad e inaugurando un espacio de educación libre. Actualmente tienen avanzados ambos proyectos y se autogestionan con la producción de un almacén orgánico.

gran empuje y nos animó a pensarnos y contarnos como un proyecto con identidad propia, algo que hasta el momento no hacíamos, quizás por ciertos temores que nos generaba exponernos a los prejuicios sociales en torno a la idea de desescolarizar. El encuentro con otros grupos, escuchar las experiencias de colectivos con años de existencia y el poder contarlos y escucharnos a nosotros mismos, nos fortaleció, nos permitió crear lazos y entender que no estábamos solos. Al mismo tiempo, ubicarnos en esa gran red creciente nos permitió ganar confianza y comenzar a dimensionar lo que estábamos encarando. Comprendimos que somos muchos los que estamos pulsando el cambio.

En noviembre de ese año, viajamos a La Plata y participamos del segundo EPEP. Nos encontramos con algunas experiencias que habíamos conocido en el primer encuentro y conocimos nuevas. Si bien fue diferente del anterior desde lo vivencial, fue fructífero el intercambio y volvimos con ideas para enriquecer el proyecto y nuevos desafíos sobre los que pensar. Desde ese momento, empezamos a elaborar lo que sería el tercer EPEP.

Fue un gran reto tomar la posta de organizar el tercer Encuentro Provincial de Escuelas Posibles en Tandil. Al igual que en las ediciones anteriores, contábamos con el apoyo de la Red de Educación Alternativa Reevo. Teníamos un recorrido relativamente corto como proyecto y era necesario un gran esfuerzo, muchas manos y muchas voluntades para llevar adelante un evento de esa magnitud. Sin embargo, todo fluyó mágicamente y el encuentro, con campamento y fogón incluido, con las sierras como telón de fondo, fue todo un éxito. Más de doscientas personas confluyeron ese fin de semana del 21 y 22 de marzo del 2015 en el Campus Universitario.

Los participantes llegaron desde distintos puntos del país, algunos con experiencias concretas, con el objetivo de intercambiar ideas y resolver necesidades dialogando con otros grupos educativos; otros, con la intención de exponer proyectos y herramientas que pudieran servir de insumo a cada práctica; algunos más, con curiosidad y ganas de aportar al cambio.³⁶ El encuentro permitió establecer conversaciones en torno a problemáticas comunes de los proyectos educativos alternativos

³⁶ La diversidad de proyectos fue amplia: encontrándose tanto experiencias formales como no formales, con propuestas que variaron entre grupos conformados por familias, con intenciones de no escolarizar e iniciativas nacidas de comunidades que llevan adelante prácticas basadas en la pedagogía Waldorf, la educación popular, las pedagogías libres, la educación holística, entre otras.

como lo son la sustentabilidad, la relación con el Estado, los contenidos, los abordajes pedagógicos y la relación con la sociedad. Muchos niños también participaron y encontraron en el predio, además de una amplia zona verde digna de ser explorada, espacios preparados especialmente para ellos, con áreas de circo, plástica, música y lectura.

Consolidación del grupo y su identidad

Con el correr del tiempo, se sumaban familias y era importante tener en claro y comunicar las decisiones tomadas a partir de lo transitado. Durante ese proceso, varias familias dejaron el proyecto. Eso es algo que ha sido así desde sus comienzos: el cambio en el grupo, la entrada y salida de sus integrantes. Nos tomó bastante tiempo conformar un núcleo estable e implicó algunos desánimos en el camino. Reuniones canceladas y otros infortunios han sido también parte de nuestra historia. Entendimos que era cuestión de seguir adelante y darnos tiempo para conformar un colectivo humano, uno donde la organización fuera más allá de las buenas intenciones y estuviera claro que los niveles de compromiso para con el grupo se incrementarían a medida que avanzáramos.

Durante el 2014 y luego de las experiencias del primer EPEP, empezamos a nombrarnos como Experiencia Educativa Integral de Tandil. En la ciudad, poco a poco se empezó a saber de la existencia del colectivo. Un poco por el “boca a boca”, otro poco por algunas entrevistas que nos hicieron para diferentes medios y también por habernos incluido en el mapeo de Reevo,³⁷ al cual nos sumamos una vez definidos los criterios. Armamos una casilla de correo electrónico y allí empezamos a recibir consultas y direcciones de correo de interesados en sumarse al grupo.

La realización del tercer EPEP en nuestra ciudad generó un mayor impacto en el conocimiento que hasta el momento se tenía del grupo. El organizar un gran evento abierto, gratuito y autogestionado había sido solo el primer paso para ganar visibilidad y legitimidad social. Decididos a continuar accionando públicamente, la necesidad de un nombre propio se hacía cada vez más imperante. Pensamos y propusimos un montón de opciones, pero ninguna de ellas nos nombraba. Fue hasta

³⁷ Se trata de una iniciativa de mapeo colectivo donde los diferentes proyectos y escuelas alternativas del mundo se cuentan al mundo. Nuestra presencia en el mapa puede verse en “UALALA-experiencia educativa”, Reevo: <<http://evo.re/ualala>> [Consulta: 06/09/2017].

que uno de los niños mencionó la tan buscada palabra. “¿Cómo quieren que nos llamemos?”, les preguntamos. Sin titubear, uno de ellos dijo “UALALA”. La palabra resonó en el grupo y cobró absoluto sentido. Nos contenía, nos marcaba: un vocablo inventado por fuera del pensar adulto en un acto espontáneo y creativo: UALALA.

No pasó mucho hasta que el nombre se hizo imagen y la imagen se hizo insignia, conteniendo el símbolo de la acracia como un guiño hacia aquellos que con su legado nos inspiran, también como un juego, como una fuga a eso que siempre estamos queriendo ser.

De la práctica a la teoría

Para el 2015, ya habíamos ampliado la cantidad de encuentros a tres por semana, con horarios fijos pero en diferentes momentos del día. Rotábamos entre una serie de espacios fijos (casas de alguno de los participantes), alternando eventualmente con el uso de espacios públicos. Habíamos extendido también la duración de los encuentros a tres horas, porque notábamos que siendo más cortos muchos peques no lograban desenvolverse en el juego y la interacción. Comenzamos a registrar, durante las asambleas, un relato de lo acontecido en los encuentros como forma de exponer en común a todos la situación del grupo. Ese registro empezamos a hacerlo en una plataforma web propia³⁸ la cual desde entonces es nuestra principal herramienta de organización interna donde almacenamos resúmenes de asambleas, encuentros, tareas pendientes, movimientos de dinero, documentos de todo tipo y bastante más.

Sentíamos que estábamos mejor organizados a partir de pautar con anticipación la conformación de la pareja de facilitadores y de tener los lugares ya asignados. Al mismo tiempo, la incorporación y rotación constante de adultos evidenciaba la falta de formación pedagógica general y la necesidad de poder establecer criterios comunes y formas de desenvolvernos como facilitadores. A medida que pasaba el tiempo, surgían nuevas preguntas que daban cuenta de cuánto nos faltaba indagar en lo pedagógico, conocer otras experiencias sobre las que referenciar y definir a partir de ello los acuerdos para la práctica, para facilitar el encuentro de los peques. Al mismo tiempo, teníamos claro que nuestra

³⁸ Un wiki, una herramienta web que permite la edición colaborativa de textos. En particular usamos DokuWiki y Git, dos herramientas gratuitas y libres.

formación podría no ser solo provechosa para quienes hacíamos parte de UALALA, sino también para otras personas de la ciudad. Asumimos la tarea colectiva de profundizar nuestra formación y hacerlo con otros en una propuesta abierta y gratuita.

Fue entonces que organizamos el Ciclo de Conversatorios sobre Educación Alternativa, con ocho encuentros que se desarrollaron durante dos meses. La base para esta formación fue aportada por Reevo, cuya experiencia acumulada le había permitido sistematizar una suerte de formación general en pedagogías alternativas. Partiendo de esa base, elaboramos un ciclo de lecturas y encuentros que apuntaba a algunas cuestiones que como grupo nos interesaba explorar. Cada conversatorio se propuso como un espacio de autoformación orientado a abordar una temática vinculada al aprendizaje, la crianza y la educación desde la óptica de una corriente pedagógica alternativa en cada encuentro.³⁹

Los conversatorios fueron un espacio colectivo para repensar los aportes y las prácticas concretas de los proyectos educativos formales y no formales. En el espacio confluyeron personas de todas las edades que por distintos motivos tenían una postura crítica de la educación y, algunos, de la escuela como institución social. Además, los conversatorios fueron también un modo de dar a conocer nuestro proyecto a otros y sucedió que varios de los asistentes al ciclo se sumaron como participantes a UALALA. Este proceso de formación nos permitió afianzarnos en nuestro ideario pedagógico, ya para entonces claramente posicionado en torno a las pedagogías libres en general y a las corrientes libertarias y anarquistas en particular.

Espacio propio y surgimiento de nuestros principios

Lo aprendido y acumulado a partir del Ciclo de Conversatorios nos ayudó a consolidar una idea que veníamos evidenciando cada vez con más claridad: la necesidad de que el proyecto tuviera su propia

³⁹ Toda la información de este ciclo, las lecturas y videos usados están disponibles en “Ciclo de Conversatorios sobre Educación Alternativa-Tandil”, Reevo: <<http://red.reevo.org/g/ciclotandil>> [Consulta: 06/09/2017]. Los temas trabajados fueron: [0] Presentación e introducción general a la educación alternativa; [1] Educación activa y aprendizajes basados en la experiencia; [2] Educación integral en relación con el ambiente y el cosmos; [3] Educación libre y libertaria; [4] Educación democrática, participación colectiva y resolución de conflictos; [5] Educación popular y sentidos políticos de las prácticas educativas; [6] Desescolarización para posibilitar la educación más allá del Estado y del mercado; finalmente, abordamos el [7] Aquí y ahora: acciones y propuestas futuras.

sede física. Llegamos a esta conclusión a partir de las dificultades para sostener la alternancia de espacios, la necesidad de los peques de que el encuentro tuviera lugar en un espacio compartido y que no tuviera “un dueño” y el deseo de aumentar el número de participantes. Fue así que acordamos la búsqueda de un espacio propio, algo que estaba latente desde hacía tiempo pero que solo entonces se vio como una necesidad. No tardó en llegar la primer Casa UALALA, un pequeño departamento con patio verde, propiedad de un familiar de uno de los participantes, lo que nos permitió sostener económicamente el alquiler y servicios del espacio.

Trabajamos intensamente para poner en condiciones el lugar y comenzamos a recibir donaciones, muchas de ellas producto de los eventos públicos realizados. La pequeña casita nos permitía tener un espacio dispuesto con materiales didácticos, libros infantiles, elementos de pintura y manualidades, mesas de trabajo, un patio con árboles donde instalamos un arenero y otros recursos diversos ligados al juego constructivo, la motricidad y la experimentación sensorial.

El contar con una casa exclusiva para los encuentros fue un gran cambio que significó nuevos desafíos e implicó darnos otras formas de organización grupal. Esto nos llevó a realizar nuestro primer plenario: una jornada de seis horas intensas de trabajo en donde redefinimos muchos aspectos del proyecto pedagógico y comenzamos a dar forma a una estructura de trabajo en comisiones. El revisar y profundizar las bases pedagógicas del proyecto de forma intensiva y constructiva nos permitió proponernos una serie de principios sobre lo que éramos y lo que queríamos ser, como elementos ordenadores para la proyección futura.

Definimos seis principios que sostenemos hasta hoy, que nos permiten pensar a UALALA como una experiencia educativa:

- **Integral:** en tanto proponemos que los procesos de aprendizaje reconozcan las dimensiones intelectuales, físicas, biológicas, políticas, emocionales y espirituales; buscando el pleno desarrollo de las mismas en todos los integrantes; a la vez que logremos un entendimiento holístico de la realidad.
- **Libertaria:** ya que entendemos la libertad como una construcción colectiva, rechazamos toda forma de opresión y nos reconocemos en el legado histórico de las expresiones pedagógicas libertarias. En el

marco difuso de las llamadas “corrientes libres” elegimos posicionarnos política y pedagógicamente, reconociendo nuestra afinidad con las filosofías ácratas, el “hazlo tú mismo” y el aprendizaje autónomo autodirigido.

- **Antiautoritaria:** porque rechazamos toda forma de autoridad impuesta, coercitiva y arbitraria, como la estatal, económica, religiosa, etcétera. También, el rechazo a las jerarquías, como forma de promover la horizontalidad.
- **Autogestiva:** dado que somos un colectivo independiente que encuentra en la autogestión su sostenimiento, incluyendo lo pedagógico y lo económico, buscando siempre sostenernos autónomamente sin la intervención de los poderes hegemónicos.
- **Orgánica:** siendo un organismo colectivo vivo, dinámico y cambiante; aceptamos el cambio y rechazamos los dogmas, la institucionalización y aceptamos la posibilidad de dejar de existir.
- **Desescolarizante:** porque nos centramos en sostener colectivamente la educación no escolarizada de todos los participantes y buscamos acompañar la desescolarización de aquellos que se encuentren dentro de instituciones escolares, tanto formales como no formales.

Evolución de nuestra organización grupal

A las transformaciones y definiciones antes descritas, se le sumó la conclusión grupal de que el modelo de alternancia de facilitadores en los encuentros se estaba agotando, a partir de las dificultades para hacer un seguimiento cuidadoso de los procesos de cada uno de los peques y la incapacidad para llevar de forma más o menos consistente ciertos acuerdos pedagógicos ya asumidos por el colectivo. Fue entonces que decidimos organizarnos en cuatro comisiones de trabajo temáticas, en las que nos fuimos dividiendo voluntariamente (cada adulto se sumó en principio a dos comisiones) para así distribuir de forma equitativa las diferentes tareas que teníamos por delante.

Trabajo en comisiones

Comisión de pedagogía

Fue conformada por los facilitadores, cuyo número total se limitó a seis adultos. Fijamos las parejas pedagógicas para dos de los tres encuentros semanales y rotamos entre los miembros del grupo para los días de asamblea. A partir de esa modificación, pronto comenzamos a notar cambios positivos en las dinámicas de los peques, con una mejor comunicación y mayor vínculo con los adultos facilitadores. El funcionamiento de las parejas pedagógicas sirvió para que todos pudiéramos mejorar en ese rol, pautar acuerdos sobre las intervenciones y respetar más la libertad de los chicos. Además, comenzamos a realizar registros diarios de los encuentros en general y de cada peque en particular. Esto nos permitió socializar con todo el grupo lo ocurrido en cada encuentro de forma más detallada y también lo usamos como insumo para las reuniones de comisión.

La idea original que nos propusimos fue que los roles fueran rotativos, pero con la idea de mantener durante un tiempo prudencial el modelo de las parejas pedagógicas. Así fue por unos meses pero luego surgieron algunas modificaciones, a partir de la baja de algunos miembros y del deseo de otros por tomar diferentes compromisos dentro de la organización colectiva.

Comisión de economía

La pensamos como el grupo abocado a conseguir los recursos para cubrir las nuevas necesidades del proyecto: el alquiler y servicios de la casa, materiales, comida y otros. Hasta el surgimiento de esta comisión, habíamos financiado el proyecto con alguna actividad esporádica como varetés y ferias. A partir de la existencia de gastos fijos, nos vimos en la necesidad de generar un ingreso mensual. Fue entonces que elaboramos la propuesta de revender frutas y verduras en grandes cantidades. Dado que desde hacía un tiempo varios de los miembros nos organizábamos para comprar estos productos de forma conjunta a un mayorista, decidimos darle “una vuelta de rosca” y lo convertimos en insumo para el proyecto. Desde ese momento hasta el presente, el mismo se autofinancia con la venta quincenal de cajones de frutas y verduras que repartimos a más de treinta hogares.

Comisión de comunicación

Necesitábamos comunicar lo que estábamos haciendo. Teníamos que trabajar la comunicación interna, pues el dividirnos por comisiones implicaba que todos supiéramos lo que cada comisión estaba llevando adelante. La comunicación externa también se volvió esencial, así que nos propusimos sostener una presencia en internet y en las principales redes sociales.⁴⁰ Además, nuevas familias e interesados nos contactaban para sumarse o conocer más sobre el proyecto y había que dar respuestas. Esta comisión fue la responsable de llevar adelante estas tareas.

Comisión de infraestructura

A partir de contar con la casa tuvimos que afrontar refacciones y mejoras en la infraestructura. Por otro lado, se nos hacía imperioso enriquecer el espacio educativo con materiales y recursos de uso para los peques. Desde esta comisión, nos ocupamos de poner manos a la obra para llevar a cabo esas tareas.

Algunos aprendizajes y disolución de las comisiones

La división por comisiones funcionó bien durante algunos meses, sobre todo cuando la casa debía ponerse en condiciones para los encuentros. Una vez que alcanzamos cierta dinámica de funcionamiento y comenzaron a sucederse los encuentros allí, llegó el final del año y el receso de verano nos hizo disminuir la dedicación al proyecto. En el comienzo del 2016, hicimos una fuerte autocrítica al modelo de organización formulado, ya que sentimos que limitaba nuestro propio accionar adulto, la libertad de hacer y “burocratizaba” nuestra dinámica de relaciones y la práctica misma.

Estos malestares nos llevaron a desdibujar un poco la estructura rígida en que nos habíamos montado. Las comisiones devinieron en una suerte de tareas pendientes organizadas por temas. La comisión de pedagogía se sostuvo manteniendo el rol de los facilitadores fijos. En términos generales, hemos comenzado a transitar una forma de

⁴⁰ Desde el 2016, UALALA tiene su propio sitio web en <www.ualala.org>, desarrollado íntegramente por nosotros usando Jekyll, una herramienta de software libre.

organización más flexible y dinámica accionando como una suerte de “adhocracia”, término que recientemente comenzó a dar vueltas en el grupo, buscando poner en palabras el modo de organización que fuimos asumiendo de forma orgánica en los últimos tiempos. La adhocracia es la ausencia de jerarquía, y es por tanto lo opuesto a burocracia, donde todos los miembros de la organización tienen autoridad para tomar decisiones y llevar a cabo acciones que afectan al futuro de la misma. No se espera que los miembros aporten lo mismo ni en las mismas cantidades, sino que se promueve la colaboración libre, gozosa, espontánea, no meritocrática ni coercitiva.

Seguimos en el proceso de aprender haciendo, desde la reflexión-acción, teniendo claro que no encontraremos nunca un modelo único ni definitivo, nos movemos y cambiamos, sabiendo que es un proceso orgánico y complejo el que grupalmente elegimos llevar adelante.

Nuestra dinámica de funcionamiento actual

Actualmente, mantenemos el esquema de tres encuentros semanales. En cada uno de ellos, una pareja de facilitadores se encarga de generar las condiciones, materiales y útiles, para que los mismos se desarrollen con fluidez, bajo la máxima de intervenir lo menos posible en las dinámicas de los peques. Los encuentros son los días lunes, miércoles y viernes. El primero coincide con la asamblea de los adultos, que se da a la par, pero no en el mismo espacio donde están los peques. Este primer encuentro generalmente se cierra con una cena compartida entre adultos y niños. A veces, se cocina en el espacio, con los niños, otras se lleva “a la canasta” algo para compartir entre todos, y otras las familias a voluntad nos ofrecemos para cocinar algo para el colectivo.

Los miércoles se comparte un almuerzo, siendo esto parte importante del encuentro, pues es un momento en el que los peques frenan sus actividades (que son variadas y que no siempre incluyen a la totalidad del grupo) y se sientan alrededor de la mesa, donde se genera un espacio tranquilo en el cual poder intercambiar ideas, historias, opiniones o conversar sobre algún que otro conflicto que se pueda haber desarrollado previamente. El almuerzo no tiene un horario fijo, sino que se sirve a demanda. Cada niño lleva comida para compartir, permitiendo

esto la variedad de platos y opciones. Actualmente solo compartimos comida vegetariana. El último encuentro de la semana es por la tarde y se comparte entonces una merienda, muchas veces cocinada por los mismos peques.

Luego de cada encuentro, la pareja de facilitadores se ocupa de hacer un registro del mismo. En un primer momento lo realizábamos *in situ*, recién finalizado el encuentro, desde una perspectiva más o menos etnográfica y con cierta pretensión de objetividad, haciendo un seguimiento personalizado de cada uno de los niños participantes. Sin embargo, con el discurrir de los encuentros fuimos revisando esta práctica, la que continuamos considerando de suma importancia, pero flexibilizando esa supuesta objetividad y permitiéndonos más libertad creativa en la forma de registrar lo acontecido.

Por fuera de los encuentros de los niños, los martes cada 15 días quienes podemos nos juntamos para realizar las distintas tareas que implican el reparto de los cajones de frutas y verduras. Es un encuentro de trabajo, ya que a partir de él obtenemos el sustento económico de la experiencia, pero es también un encuentro humano, en el que intentamos desdibujar los límites entre trabajo y juego, y pasarla bien.

Cada 15 días también, los jueves (en la semana en que no hay reparto de cajones), quienes conformamos la comisión de pedagogía, tenemos un encuentro específico en el cual debatimos en torno a nuestras prácticas, realizamos autocríticas, buscamos fortalecernos en la obtención de nuevas y necesarias herramientas teóricas, y ponemos en común el proceso de cada uno de los niños.

A su vez, sin una periodicidad establecida, realizamos encuentros y jornadas de trabajo y goce, ya sea para realizar materiales, o para poner en condiciones los que poseemos. Son momentos compartidos entre todos, en los que el grupo se va volviendo más tribu, en los que nos divertimos, nos vamos animando a hablar ya no de “mis” hijos sino de los nuestros, en los que intentamos otras formas de ser en el hacer. Bajo ese mismo prisma, entre la necesidad y el deseo, hemos realizado también variedad de actividades artísticas y ferias, no como objetivos en sí mismos (más allá de la necesidad de conseguir el sustento en una experiencia autogestiva) sino como excusas para el encuentro.

Nuevos y futuros desafíos

El espacio, la organización y la visibilidad alcanzada hicieron que el grupo creciera en número de participantes. A fines del 2015, realizamos un nuevo plenario donde nos propusimos nuevas metas. No alcanzaba un UALALA solo para los peques ni tampoco limitado a encuentros de juego libre. A todo esto, los niños crecían y surgían nuevas demandas, nuevos intereses, nuevas necesidades. Hoy pretendemos que UALALA sea un espacio para todos, grandes y chicos, en el que poder estar y (aprender a) ser libres. Un espacio de aprendizaje intergeneracional, donde compartir saberes que nos empoderen desde y para la autonomía. Si algo hemos entendido en este tiempo, es que UALALA puede haber sido gestado como un espacio para los más pequeños, que es un espacio de y para ellos, pero que quienes más nos estamos transformando en la experiencia somos los adultos. Proyectamos a UALALA como un espacio pedagógico desde la convicción de que toda práctica es pedagógica y que toda pedagogía es política.

El 2016 nos encontró, además, siendo una tribu muy numerosa y diversa. Apostamos a ese “mestizaje” y a la vez también a la construcción de pisos de acuerdo, en los cuales cimentar la construcción de cada vez más “sueños compartidos”. Al andar de este año la primera Casa Ualala nos estaba quedando chica. Comenzamos a soñar entonces con un espacio más amplio, con varios ambientes y más verde. Nos organizamos para localizar espacios de la ciudad que estuvieran en desuso o abandonados para luego acercarlos a sus propietarios la invitación a que lo ofrecieran para nuestro proyecto social. A las pocas semanas de iniciar el rastillaje, surgieron varias oportunidades. Finalmente, en junio de este año, definimos nuestra nueva sede, la Casa UALALA 2.

Es una casona de más de un siglo, ubicada en calle Garibaldi 1350, con amplios espacios para realizar cómodamente los encuentros de los chicos y mucho más. Además de un gran potencial, cuenta con un enorme fondo verde que llega hasta el centro de la manzana, con arbustos y frutales. La casa y el espacio, en general, han sufrido los embates de los años y el abandono, pero fue acondicionada para poder usar todo el espacio a pleno.

Tenemos la seguridad de que este gran cambio traerá consigo un importante nuevo crecimiento, con otros desafíos y dificultades para seguir haciendo posible esta experiencia que continúa.

Recursos y materiales que recomendamos

Nuestro viaje lleva ya tres años de muchas alegrías y aprendizajes, también de pruebas, experimentos y errores. Muchas experiencias y aportes de otros colectivos, referentes e iniciativas nos han allanado el camino. En este breve listado, compartimos algunas de esas referencias, con la intención de ayudar a que otros puedan también iniciar su propia experiencia hacia la libertad educativa.

Películas

Gómez, D.; Campos, E. A.; Blanc, F.; Moreno, F. (productores); Doin, G. (director). (2012). *La educación prohibida* [documental]. Argentina: Eulam Producciones. Disponible: <<http://educacionprohibida.com>>. [Consulta: 09/09/2017].⁴¹

Piazza, M. (director). (1991). *La escuela de la Señorita Olga*. [documental]. Argentina.

Libros

Cuevas Noa, F. (2003): *Anarquismo y educación: la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Madrid, Fundación Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo.

Romero Miralles, C. (2017): *Una rEVolución en la escuela: despertando al Dragón Dormido*. Editorial OB STARE.

Illich, I: *La Sociedad Desescolarizada*. Disponible: <http://www.mundoliberal-tario.org/archivos/documentos/IvnIllich_lasociadadescolarizada.pdf>.

Neill, A. S. (1960): *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México, Fondo de Cultura Económica. Edición 2005.

Rodríguez, M. (2014): *Dejadnos aprender: reflexiones desde la pedagogía libertaria*. Guadalajara, Volapük Ediciones.

⁴¹ [Última consulta de todas las fuentes electrónicas en este apartado: 9/9/2017].

Proyectos

“Paidea, escuela libre”. Disponible: <<http://www.paideaescuelalibre.org/>>.

“La Casita”. Rosario, Santa Fe, Argentina.

Disponible: <<https://www.facebook.com/LaCasitaR/?fref=ts>>.

“Akapacha-Comunidad de Aprendizaje Colaborativo”. Chascomús, Buenos Aires, Argentina.

Disponible: <<https://www.facebook.com/AkapachaChascomus/?fref=ts>>.

“Reevo, Red de Educación Alternativa”. Disponible: <<http://reevo.org/>>.

Apéndice: voces de los ualalenses

Alejandra, mamá de Luna y Francisco

La primera vez que entré en UALALA me sorprendí, no entendía mucho lo que pasaba... En esa secuencia, visualizaba un grupo de peques que corría y gritaba por toda la casa, otros armaban una casita con telas y cajones con una de las facilitadoras, mientras otros más chiquitos jugaban en el arenero. Y un poco con el tiempo, empecé a entender y a formar parte de esas dinámicas de juego libre que siempre se arman espontáneamente y en las que se mezclan las princesas, las espadas, las pinturas, la masa, los trapecios y una manada de lobitos aulladores, entre otras muchas posibilidades. Es que en este espacio los peques pueden elegir día a día, libremente qué juego jugar y qué personaje quieren ser. Dos adultos suelen ser los facilitadores de los encuentros, pero no necesariamente son quienes proponen las actividades, ni se trata de que monopolicen el saber y la toma de decisiones. Los peques suelen hacer sus propios planes en pos de lo que les gusta y las actividades que más disfrutan. Tanto los facilitadores como el resto de los adultos nos mantenemos atentos a lo que sucede, pero desde un lugar de no intervención directa. Buscamos que los peques puedan reunir sus propios recursos y poner en práctica sus propias estrategias para resolver los conflictos y las dificultades que se les presentan. De este modo, se promueve la autonomía, la resolución colectiva de problemas y la autorregulación del grupo.

Edgardo, papá de Mainumby

De UALALA me gusta que somos cada vez más, y eso suma riqueza, diversidad, y necesaria complejidad... me gusta el grupo que hacen los peques, en el que empiezan a florecer lazos bellos, en el que afortunadamente hay roces, y los saben superar... que este año creo que nos reímos más que el año pasado... que asumimos nuestras falencias... que sin tenerla del todo clara, grupalmente se apuesta a UALALA.

Mora, 4 años

Ualala es una casa. Es una casa grande, grande. Tenemos algunos juguetes de UALALA, y los ponemos, hay otros juguetes nuevos... tenemos la casita y trajimos todas las cosas a la casa nueva. Trajimos más cosas, también trajimos la escoba. Antes una escoba en UALALA estaba rota.

Magdalena, mamá de Agatha y Samay

UALALA es esto para nosotros: ¡libertad de decir, emociones a pleno! Un oasis de sinceridad, construcción colectiva y amor por los peques. Un espejo en donde mirarnos como papás que siempre te devuelve una imagen creativa, conciliadora, esperanzadora. UALALA es UALALA: mocos, risas, juguetes, enojos, tiempo compartido en una experiencia que ya nos está dando anécdotas para toda la vida. La tranquilidad de saber que sea lo que sea y dure lo que dure, ya nos permitió alzar una bandera, crear un manifiesto, seguir un ideal. Una familia en la que uno sabe, con los ojos cerrados, que todos y cada uno cuidará de nuestros hijos como si fueran sus propios hijos, como lo haríamos nosotros mismos, aunque los criterios sean diversos.

Evaristo, 9 años

Para mí, UALALA es una casa donde los chicos juegan y se divierten.

Hernán, papá de Dante y Renata

UALALA para mí es cumplir un sueño. Es la sonrisa de mis compas, la alegría de los chicos. Es un lugar para concretar proyectos, para

compartir aprenderes, para realmente hacer algo diferente y vivir de otra manera, de acuerdo a nuestros ideales. Para mí, es **UALALA corazón de niño**.

Mainumby, 3 años

Es un lugar a donde sembramos cosas, jugamos y escribimos.

Elisa, mamá de Libertad

UALALA es un espacio de crecimiento, de juego, de diversión, de compartir. Compartimos crianzas, aprendizajes, juegos. Lo que más me gusta de UALALA es el grupo humano, la red. Yo soy facilitadora de un encuentro a la semana, estoy con ellos los viernes. Los encuentros son de juego libre: jugamos desde que llegamos... en general hacemos casas, muchas casas... tenemos muchos juegos de roles donde jugamos a ser lobos, a ser vampiros, a ser otras personas. Leemos y no hacemos nada también. Nos tiramos a descansar.

Dante, 4 años

Es una casa... la nueva UALALA y ahora nos mudamos a una bieeeeeen grandee. Lo que más me gusta de UALALA es que haya juegos y que vayan mis amigos y que hay "facilitadores" que nos cuiden.

Julieta, mamá de Mora

UALALA me gusta porque es parte de nuestra **esencia**, es una búsqueda constante, un replantearse en conjunto. Es grupo, unidad y a la vez subjetividad y diversidad. Es un lugar que reside en los **lazos** y no en los espacios físicos, que te hace ver la vida más cariñosamente...

Agatha, 4 años

UALALA es una casa donde se juega, se comparten las cosas, no se pega y no se rasguña.

Nelia, mamá de Mainumby

UALALA es un lugar, una forma de hacer... es un montón de cosas. Nos juntamos a hacer y ser, chicos y chicas. Se sostiene por la energía de todas las personas que participamos, de diferentes maneras. Cuando fui mamá y antes también, me parecía importante armar un espacio donde crear una educación distinta a la que yo experimenté, que me limitó. Me parece vital crear espacios de aprendizaje más libres para todos, repensar qué hacemos, cómo lo hacemos y qué sentimos.

Malena, 4 años

Para mí UALALA es jugar y divertirme. Jugar a las escondidas y a Frozen y... ehhh... jugar a tigres y a gatos y a Cenicienta... ¡ah! Y a El Gato con Botas y a todo lo que me gusta.

Georgina, mamá de Dante y Renata

UALALA es un hermoso espacio de aprendizajes para todos, niños y adultos, donde a través del espejo con los otros podemos mejorar como personas, transformarnos y hacer lo posible por ser lo más coherentes que podamos con nuestros ideales, con todo lo complejo que esto propone. Es un lugar donde sé que los niños pueden desarrollar sus intereses, sin directividad, sin un sistema que los estructure, limite y oprima. El mayor deseo es que nuestros hijos **sean**, lo que quieran, como quieran... y que sean felices transitando el camino de la vida.



Capítulo 9

EnRonda⁴²

Moira Alquezar

Historia del proyecto

En 2013, luego de ver la película documental *La educación prohibida* y organizar varias reuniones, parte del grupo que participaba en estos encuentros abrió un espacio para los niños en la casa de una de las familias interesadas por el proyecto EnRonda, en la ciudad de Mar del Plata. Al principio, eran tres familias con cuatro niños (el más grande tenía 5 años, dos concurrían a jardín de infantes). Pronto se les sumaron algunas familias más. El espacio funcionaba dos veces por semana con dos acompañantes que se autoproclamaban como referentes de la educación libre. No permitían a los padres estar presentes, “para preservar a los niños de sus exigencias y condicionamientos” y usaban técnicas de repetir en espejo, “para no condicionar lo que el niño piensa y siente”. Pero ese repetir constante provocaba el enojo de los chicos, que decían “me estás haciendo burla”, “pará de hacerme burla”. Esta situación conllevó a cambios en el grupo, y algunas familias decidieron dejar el proyecto, ya que no estaban de acuerdo con estos métodos y con el hecho de no poder participar.

Tres familias continuaron con el proyecto y en mayo del 2014 alquilaron una casa en el barrio El Alfar, con dos acompañantes y cuatro chicos. Uno de los acompañantes era docente y le habían pagado una capacitación para trabajar en espacios multigrado. Pero al mes renunció, alegando que no podía adaptarse a esta modalidad. La otra acompañante era artista plástica y trajo a un amigo, también artista, en reemplazo del docente que se fue. Al mismo tiempo, una de las madres comenzó una formación personal en la Asociación Claudio Naranjo de Buenos Aires y empezó a participar del espacio, para ofrecer una mirada global del devenir diario, y atender a los padres y a los talleristas que se acercaban

⁴² Una versión anterior de este capítulo fue presentada como ponencia en las III Jornadas de Investigación en Educación. CIMED-Facultad de Humanidades, UNMDP, 27 y 28 de junio del 2016.

a ofrecer sus servicios en forma voluntaria. Antes de finalizar el año ya eran diez familias y once niñas y niños. Pero en diciembre tuvieron que devolver la casa alquilada y los acompañantes artistas decidieron irse a vivir a Brasil.

Durante el verano, el grupo siguió reuniéndose para que los chicos continuaran juntos y para planear algún emprendimiento que les ayudara a sostener el proyecto económicamente. Surgió así la posibilidad de fabricar zapatillas, juegos didácticos, almohaditas calientes, y vender los productos en ferias y por Facebook. En febrero, se sumó una familia del Bosque Peralta Ramos que ofreció alquilar su casa a EnRonda a partir de marzo del 2015, y descontar la cuota de su hija del alquiler.

Funcionamiento cotidiano

La casa era de dos plantas, lo que permitió separar a los más grandes de los pequeños, y contaba con un parque con juegos, una pequeña pileta y hasta una huerta orgánica. A comienzos de marzo, el grupo estaba instalado y en funcionamiento, con once niños y tres acompañantes (una profesora de teatro y expresión corporal, un profesor de educación física que el día que se recibió pensó “nunca más me meto a hacer algo en una escuela” y la misma madre que ya participaba el año anterior). Además, dos de los padres coordinaban algunas actividades y una mamá enseñaba inglés.

Tres veces por semana había un taller de ciencia a través del arte, coordinado por un ingeniero en materiales que enseñaba electromecánica, ciencias naturales, física, química, todo a través de juegos, experimentos y distintas técnicas de dibujo y pintura. También, hacía con los chicos excursiones por el bosque y juntos analizaban los objetos que encontraban, metales, minerales, hojas, cortezas o insectos. Otro taller era el de acrobacia y malabares, coordinado por un voluntario que estudiaba circo. Al principio, iba a EnRonda como observador, para aprender, y fueron los mismos chicos los que pidieron que les diera un taller. Armó un trolabola, que es un aparato para hacer equilibrio, en el que la única forma de no caerse es quedarse quieto. A lo largo del tiempo, niños que al principio eran muy movedizos, incapaces de sostener una actividad o concentrarse en algo, a través de este juego se fueron tranquilizando y luego podían interesarse por escribir, o hacer juegos de letras y palabras, o mirar fotos. También, había un taller de costura, coordinado

por una mamá y una acompañante, en el que los chicos hacían sus propios muñecos. Y en distintos momentos se sumaron otros talleres, por la tarde, para los chicos junto con los padres: un espacio de bebés, un taller destinado a la realización de material didáctico, un taller de yoga, un taller de pileta y natación.

El espacio educativo EnRonda funcionaba de lunes a viernes de 9:00 a 13:00 horas. Una de sus características principales fue la búsqueda de sostener un ambiente equilibrado en cuanto a lo afectivo y lo relacional. Cuando llegaban, los chicos tenían una hora de juego libre en el jardín. Se le daba mucha importancia a esta instancia, como instancia de aprendizaje vincular. Luego, había actividades programadas, pero flexibles. Si alguien no quería participar tenía la libertad de no hacerlo, siempre que no molestara ni interrumpiera a los demás. Una de las reglas fundamentales era no interrumpir al otro, y otra terminar la actividad que uno elegía.

Los niños estaban separados en dos grupos, de 3 a 5 años y de 6 en adelante, aunque hubo algunas excepciones. A la planta alta de la casa, solo accedían los mayores (a partir de los 6 años), porque ahí estaban los materiales de juego lógico matemático, que requerían más concentración y durante más tiempo. Y también había una habitación con una gran mesa “para hacer desastre” donde se llevaban a cabo diferentes experimentos. Por ejemplo, hemos podido observar en este lugar el desarrollo de un taller de introducción a la tabla periódica de elementos, coordinado por un tallerista y con la presencia de dos acompañantes. Los chicos comenzaron recolectando carbón de la parrilla, ceniza, papel. Luego de preparar la mesa de trabajo, realizaron diversas experiencias, como prender fuego, mojar, moler, variando las condiciones de los materiales. Mientras trabajaban surgieron distintos temas que se fueron desarrollando con la intervención de todos: la toxicidad de algunos elementos, los volcanes, la lava, Pompeya, los mitos. El tallerista les relató algo sobre arqueología y el método utilizado para recuperar lo que había quedado cubierto por la lava.

En la planta baja, funcionaban dos ambientes de arte separados, uno con materiales más delicados, acrílicos, pinceles finos, pomos de témpera grandes, para los mayores, que manipulaban los materiales sin ayuda. En su propio espacio, los más chicos contaban con materiales adecuados a sus posibilidades, y si deseaban usar otros podían hacerlo, ayudados por los acompañantes o algún niño mayor. Pero todos se

integraban durante las actividades de juego libre, en las excursiones y en la colación, que era un momento importante del día. Los alimentos que se ofrecían eran elaborados por los padres en sus casas o en el mismo espacio educativo, y mientras comían, todos juntos, se hacía una “miniasamblea”, se contaban cosas, se charlaba, se compartía con los demás lo que cada cual quisiera decir.

Cuando ingresaban por primera vez, los pequeños tenían un período de adaptación, que era también para adaptar a los padres a un sistema tan distinto del tradicional. Un padre comentaba que aprendió mucho en ese tiempo. Por ejemplo, en un momento él le dijo a su hija que compartiera el material que estaba usando con otra niña que también lo quería, y la acompañante se le acercó y le sugirió que no la obligara: “ella tiene que decidir si quiere compartir o no, si tiene algo en este momento y no siente compartirlo, no tiene por qué hacerlo”. La idea que fundamentaba esta intervención, según explicó la acompañante al padre, es que si se obliga al niño a compartir, se impide que surjan los sentimientos gregarios genuinos que ellos desarrollarían “naturalmente” de no haber interferencia de los adultos. La educación, agregó, no se da solo en la escuela, es un proceso integral que abarca toda la vida de las personas. Por eso, para poder acompañar a los hijos en el proceso, es necesario que los padres aprendan a escucharlos, respetarlos, contenerlos, sin imponerles ideas de competencia y rivalidad.

Con el objetivo de trabajar con los padres para romper prejuicios y preconceptos, se fueron realizando talleres por la tarde. La intención era incorporar a las familias de EnRonda en el espacio y también abrir las puertas a otras familias que quisieran sumarse o estuvieran en la búsqueda.

Dentro de ciertas normas claras, consensuadas entre los adultos, se buscaba que los chicos hicieran lo que sentían, siguiendo su natural curiosidad y deseo de explorar. Los acuerdos no eran fijos, se podían modificar. Los chicos a veces participaban en las discusiones, o debatían entre ellos, y tenían el derecho de pedir que se abriera el debate para cambiar alguna norma. Pero cuando alguien (niño o adulto) quería que se tratara un acuerdo, tenía que plantear claramente su punto de vista. También entre los adultos había ciertos acuerdos básicos de convivencia, que tenían que ver con los modos de participar del espacio, el compromiso y el sostén económico.

A través del cambio en la forma de educar y acompañar a sus hijos, este grupo pretendía generar un cambio en la sociedad, despertar la conciencia social para crear un mundo mejor. 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 EnRonda 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.

Conflictos y disolución del espacio educativo

Lamentablemente, el sistema funcionó mejor para los niños que para los adultos, que nunca llegaron a ponerse de acuerdo en algunos puntos básicos. Por un lado, muchos sentían que ya no era un proyecto grupal, que se estaba convirtiendo en un espacio donde había una directora que tomaba las decisiones sin consultar. Otro punto en el que no lograron un consenso fue el tema económico: parte del grupo sostenía que no poder pagar la cuota no debía ser un impedimento para participar, y otros se quejaban de los que no aportaban ni con su dinero, ni con su tiempo, y solo traían quejas y propuestas que luego no desarrollaban. Esta situación fue vivida de modo diferente por los distintos participantes:

(...) en su momento una familia aportaba bastante dinero. Por otro lado, varios de los padres empezamos a aportar más, en la medida de las posibilidades de cada uno, justamente para que no existiera esa diferencia de porque yo pongo más plata yo decido todo sin consultar. Entonces varios empezamos a aportar más y ellos empezaron a aportar solo lo que les correspondía, pero eso no cambió la situación, ellos sentían que los demás siempre quedábamos en deuda. En un momento fue el dinero, en otro momento fue el trabajo, en otro momento fue no sé qué.

El grupo que sostiene este punto de vista está trabajando para abrir una escuela pública de gestión social. Se han puesto en contacto con la Escuela Rural Área Protegida Paso Córdova, que funciona desde el 2008 en la provincia de Río Negro, y se están capacitando con ellos. Para eso, organizan encuentros abiertos destinados a padres y docentes:

(...) queremos encontrar gente que sean docentes y no estén de acuerdo con la enseñanza tradicional, que quieran buscar opciones y alternativas. Pero que sean docentes, que tengan una capacitación de base. Y al mismo tiempo que los padres participemos. Lo que nos quedó en claro de la experiencia de EnRonda es que las familias tenemos que participar, tenemos que estar presentes en la educación de nuestros hijos, no podemos delegar solo en los acompañantes.

En cuanto a la otra facción, la persona que participaba diariamente del espacio y que muchos consideraban que tomaba las decisiones sin consultar, se queja a su vez de la falta de compromiso por parte de algunos padres:

Para mí los espacios de aprendizaje tienen que tener una armonía, una profundidad que no es tan fácil de lograr con padres que no acompañan, que responden al modelo de "dejo a mi hijo en un lugar que es un poco más abierto que la escuela tradicional". Pero de presencia nada... las familias no acompañaban. A mí ya no me daba la cara para que los talleristas siguieran viniendo sin pagarles ni el colectivo. ¡Algunos venían de Santa Clara! Se generó un ambiente horrible entre los adultos, por suerte los niños estaban bien, pero obviamente las peleas entre nosotros se reflejaban en ellos... Entonces hicimos una reunión, presentamos la propuesta, dijimos EnRonda va para acá, y no fue aceptada. Y así se cerró.

Esta familia, junto con la pareja de acompañantes artistas que estuvieron en EnRonda en el año 2014, comenzaron a diseñar un nuevo espacio, un taller de arte que sea algo más que eso:

(...) lo pensamos como un lugar de aprendizaje y de socialización para chicos que hacen *home schooling* u otras formas de educación alternativa, pero al que también puedan concurrir los chicos que están escolarizados y tienen que hacer los nefastos deberes, un espacio para hacer la tarea, donde se sientan acompañados, donde sea más lúdico, y donde no tengan que recibir de los padres el enojo y la impaciencia. Un lugar relajado, en contacto con la naturaleza y con gente que los respeta. No queremos que sea un espacio de apoyo escolar, porque no creemos en eso, pero algo que me hizo prender la lamparita es el hecho de aceptar la realidad tal cual es. Existen las escuelas, existe la tarea, y tiene que haber espacios para todos los chicos.

Capítulo 10

Encuentros Educativos. Un relato no educativo

Simón Martínez, Eduardo Chamorro, Mabel Oddone⁴³

Lo que te estoy escribiendo no es para leer, es para ser.

Clarice Lispector (1973)

Soy Meñique

Me llamo Meñique.

Soy diferente, distinto, chiquito, estoy en la punta de la mano izquierda y estoy solo.

Soy también conocido científicamente como quinto dedo, es decir, el último. Algunos dicen que sirvo nada más que para rascar el oído cuando pica mucho, ya que magistralmente posee la misma matriz, "hecho a medida", para que quepa en el orificio de la oreja.

Con el tiempo, conocí, en un oportuno y profundo apretón de manos, casual pero milagroso, al otro dedo meñique derecho de otra mano, de otra unívoca persona, con otros dedos, de otro color y de otro tamaño y me propuso una promesa vinculante:

—¡Cúmplela! Si la rompes, te cortarán y caerás en el vacío como castigo.

Mi sorpresa fue tal, que casi inmediatamente me di cuenta de que también existen otros dos equilibrados meñiques, los de los pies, que están más lejos de mí pero que, hablando un poco más fuerte, podrían escucharme y que si la persona hace un esfuerzo para agacharse podrían tocarme... y hasta mirarme, aunque estén abajo.

¡¡¡Ya éramos cardinales cruzados cuatro!!! Más el resto de los dedos de las manos, diez, más los de los pies, veinte, unidos y articulados para vivir o para sobrevivir.

(Meñique se dio cuenta de que en diversas culturas es el dedo de las relaciones y por lo tanto llevar un anillo en él es indicación de que

⁴³ Equipo de la Academia Encuentros Educativos EnEdu.

es abierto y cariñoso y en otras culturas es una señal de *katti* o amistad rota, un signo de que alguien está enojado).

Opuestamente a mí, está Pulgar y es el primero; y él, sí, ¡¡¡puede tocar a todos los otros dedos e incluso la parte superior de la captora palma de la mano!!! ¡Y él es quien puede aprobar o desaprobado una acción con solo ponerse para arriba o para abajo, qué suerte tiene! Bah... no sé si alguna vez me gustaría ocupar ese lugar. Índice es expresivo y siempre señala lo que los demás deben hacer. A mí me gustaría hacer eso, a veces solamente cuando estoy imperativo.

Y siempre hay alguien que está en el medio, a veces para conciliar y a veces para molestar. Es mi hermano del medio, pero él es más alto, y si todos nos agachamos él queda solo también e insulta y agrede. Y el más religioso de todos es Anular, el que va directo al corazón como un flechazo de sangre donde los enamorados sellan su amor eterno.

Me apena que no pueda acercarme a algunos de ellos directamente o por mis propios medios pero sé que están allí, que cada uno está en el lugar que le toca estar. Pero están allí, y porque ellos están allí... ya no estoy solo y sí... hay pocos y sí... **soy Meñique y celebro esa diferencia.**

Una tarde de EnEdu

En la Academia de Encuentros Educativos EnEdu, conviven chicos y chicas de diferentes edades y procedencias sociales, vienen a contraturno de la escuela, todas ellas y todos ellos tienen dificultades en sus procesos de aprendizaje, que se reflejan en las notas y en los problemas con los padres. Lucrecia y Mariel interactúan hace una semana, comparten dos horas en este espacio, sin el cual hubiera sido difícil que establecieran contacto. Una es hija de padres cartoneros que reman el día a día, la otra es hija de padres profesionales "exitosos". Aun así dialogan entre ellas: una cuenta de sus juguetes, la otra de sus fantasías; comienzan a ayudarse y prestarse cosas.

"Es un buen síntoma", pienso. Vuelvo a mí y a mi tarea, arrojo el disparador: "educar en la diversidad". Y les pregunto: ¿diversidad de qué? ¿De género? ¿De clase? ¿De religión? ¿De cultura? ¿De orientación sexual? ¿De origen?

—Todas. Contesta rápido Rocha, un estudiante universitario, que intenta con la velocidad de respuesta desactivar una larga explicación que sabe que se viene.

—Sí. Pero, ¿qué es lo común en todas las diversidades? —repregunto.
Los chicos me miran, se miran.

—La diferencia —completo yo.

—¿Y para qué es importante esto? —un esquivo Rocha pregunta sin ganas de saber qué se viene.

—Es que es la diferencia con los otros la que nos completa, la que nos habla de nosotros, es decir de yo y algunos otros.

En ese momento, me abstraigo: ¿cómo repensar la diferencia como valor positivo? ¿Qué desafío me espera? Vuelvo a la parla y arremeto:

—La diferencia exaltada como un valor negativo fue la excusa para todo tipo de enfrentamientos y guerras, una retórica del choque de civilizaciones, como instrumento de dominación e imposición de creencias y pensamientos que se presentan como verdades superadoras, reveladoras y únicas, escondiendo la diferencia.

—Pero entonces, ¿quién nos dijo que lo distinto es malo o peor? —pregunta Rocha.

—Tratemos de buscar la raíz de eso, dónde está instalado. Invocar la diferencia desde un lugar distinto, recreándola como un valor positivo. Una forma de abrir pensamientos, de llegar a entender “lo humano”.

Me cuelgo en esa idea, para adentro. El hombre nuevo se pregona por todos lados pero hay que construirlo en el presente y proyectarlo como bandera de un futuro pretendido. Solo deconstruyendo “lo único” y reflatando “lo polifónico”, “lo coral”, en la diversidad, se pueden construir nuevos sentidos. Vuelvo al cuerpo, vuelvo a la clase:

—Pero si somos todos iguales —intervienen algunos chicos.

—¿Lo son? —repregunto.

Se miran. Mariel y Lucrecia son mucho más chicas, pero escuchan con atención. Los más grandes se siguen mirando.

—Juan Martín es gordo, muy —continúa Pitu, uno de los chicos.

—Y vos sos muy negro —se defiende Juan Martín, mientras lucha con unos ejercicios de inglés.

Agustín agacha la cabeza, nadie se anima a decirlo pero flota en el aire, él está en silla de ruedas. A su lado, está Carlitos, lidiando con su identidad tras ser adoptado de grande, sufre ese proceso como nada más. Sus caras lo dicen todo, sienten que son dardos para ellos, contemplar

la diferencia en su centro es para ellos exponerse a la agresión de “lo normal”. Es necesario entonces transformar la condición del silencio del diferente.

—¡Somos todos diferentes! —Digo en forma de exclamación alegre—. Y por eso...

Intentaba continuar pero los chicos me interrumpen y me dicen de prepo:

—Nos dicen que somos todos iguales y que nos tenemos que llevar bien por eso. A ver: ¿qué pasaría si un día pudiéramos conectarnos todos unos con otros? Todas las personas. Y pudiéramos saber qué hacen, qué piensan, qué sienten todos los seres —agrego.

—Copado —dice el Cubano.

—¡O lo que les pasa! —agrega tímidamente Carlitos.

—Claro, si atravesamos la imagen de los cuerpos, podríamos ver que lo común es la diferencia —digo.

—¿Pero los sentimientos no son comunes? Lanza el Cubano ya cansado de la vuelta filosófica.

—Sí, Cuba, pero lo que sentimos y pensamos es único. Para que exista la diferencia hay un otro en el que me referencio. Me referencio en el otro, porque con él me completo. Pero no poniendo el eje en el otro, sino para comprenderme más profundamente en mis diferencias, conocerme en las diferencias con los otros —opino.

—Pero si es el otro el que es diferente —dice el Cuba, medio mareado.

—¡Yo no! —grita Tobías de pasada mientras resuelve unos problemas de física.

Risa de los más grandes y los más pequeños también.

—Diferencia no es desigualdad, diferencia no es indiferencia, no es distancia, no es rechazo ni miedo —argumento.

—¿Y qué mierda es? —pregunta el Cubano.

—Diferencia es una invitación a conocerse, a reafirmar que no hay un yo sin un otro. Es lo que hace que seamos seres singulares únicos, y a la vez nos invita a tratar de salvar esa distancia del lugar común —digo.

—¿Y eso? —dice el Cubano.

—¿Eso qué? —pregunto.

—El lugar común —me responde.

—Ah, bueno... ¿viste cuando alguien se queja y dice “en este país el subte no funciona” o “los políticos son todos corruptos”? Bueno, eso es un lugar común. Porque repite lo que escucha. No creo que esa persona se haya subido a un subte en San Pablo o en Japón en hora pico; ni mucho menos que conozca a todos los políticos de este y de los demás países. No hay un cuestionamiento de lo dado cuando se recibe de afuera. O como cuando simplemente insultamos a otro por ser diferente: “gordo”, “puto”, “negro”, “bolita”.

—¿Y entonces cómo hacemos con la diferencia, Edu? —me pregunta el Cubano.

—Deconstruyamos, desarmemos los lugares comunes primero; rompamos el silencio de la diferencia. Pongámonos orgullosos de esa diferencia, lancémonos a conocerla, que es la que va a darle forma a mi identidad. Se acuerdan de eso que les expliqué el otro día, ¿no? Diferente yo del otro, del otro que es su propio yo. Explorando la diferencia se encuentran la raíz y el origen, porque si los otros tienen historia que los hacen diferentes, ustedes, nosotros, también las tenemos. —respondo.

—¡No sirve de nada! Vos sos siempre el mismo hippie —me dice el Cubano.

Los más grandes se van revoloteando ideas en sus cabezas con Simón a Matemáticas, hoy están un rato con cada uno, son muchas las que se llevan este año.

Entre cientos de libros de inglés que nunca uso encuentro el celular, sonrío.

Un mensaje de mi amiga afrodescendiente que me invita a ver un festival de didyeridú.⁴⁴ Un mensajito de Facebook que dice “les extraño” escrito en un raro español, de una amiga coreana-francesa que vive en Ecuador. Mi vieja que me saluda en clave guaraní, su lengua natal y entre los apuntes de los pibes, la nota de mi compañero “*wô ài nî*”. No puedo evitar pensar cuánto empeño le pone al chino, y eso que su letra es ya como en chino para los chicos.

Ladridos que me traen al entorno. Levanto la mirada, ahí están Lucrecia y Mariel con los perros, ellas siguen conmigo. Ellas están contentas compartiendo una pera mientras los perros intentan interceptar

⁴⁴ *Didyeridú*: instrumento de viento ancestral utilizado por los aborígenes de Australia. Perteneció a la familia de las trompetas.

la fruta. Ahora son amigas. Lucrecia le regala el sacapuntas que compró en Disney. Mariel dibuja a ambas de la mano y sonrientes y se lo regala a Lucrecia.

—Lucrecia es la rubia y yo soy la más alta. Me dice con brillo en los ojos Mariel.

—¿En serio? —pregunto—. No me había dado cuenta.

Proyecto

Nuestra presentación al igual que el proyecto educativo que gestamos y compartimos estará lejos de las difíciles construcciones intelectualizadas y complejizadas que utilizan los académicos para referirse con frecuencia a situaciones de aprendizaje, ya sea desde lo pedagógico, lo escolar, o ese universo que algunos se animan a llamar la Educación. Elegimos esta forma que gestamos y que es un modo en el que decidimos transitar la vida, aunque bien podríamos hacer eso que tanto les gusta a algunos: escribir con firuletes. Nos resultaría sencillo porque el sistema educativo hegemónico de la modernidad ha esculpido nuestras propias vidas y confluimos aquí tres extraños y llamativos personajes; en orden de aparición: Mabel, fundadora y pionera de la experiencia, con 53 años (comenzó el proyecto con 45) es especialista en lingüística, le ha tocado leer y analizar literatura clásica en castellano, griego y latín, pero en la escuela secundaria del conurbano bonaerense donde desarrolló gran parte de su carrera docente charlaba con sus alumnos y alumnas en un lunfardo casi despojado de “eses”, entre otros de los muchos despojos que sufrió junto a niños, jóvenes y adultos en edad escolar, es decir, durante toda la vida. Simón, de 27 años (comenzó el proyecto con 19), ha cumplido los mandatos de un niño de esos que a los adultos les gusta llamar “prodigios”: nadaba en profundas piletas antes de cumplir el primer año de vida, competía por méritos escolares sin encontrar rival de su edad que se le asimilara, fue distinguido con honores muchas veces ligados a las insignias patrias desde los 5 años de vida en su jardín de infantes ininterrumpidamente hasta los 22 años en el auditorio de una prestigiosa y costosa universidad privada argentina. Esta prodigiosidad lo puso en el ruedo de lo escolar y lo ha llevado a extrañas situaciones: en el proyecto educativo del que les vamos a contar en estas líneas Simón ha estado “dando clases” en simultáneo a más de 20 estudiantes de entre 6

y 60 años, de áreas del conocimiento muy diversas como matemática, física, psicología, alfabetización básica, química analítica, finanzas, inglés, economía política, álgebra, sistemas mecánicos, contabilidad, gramática; yendo desde el nivel inicial hasta el nivel universitario, aprendiendo a la par con sus estudiantes. El último en incorporarse a la reunión fue Eduardo de 31 años (comenzó el proyecto a los 24), sin lugar a dudas el más bibliófilo de los tres personajes. Desde pequeño era amante de la mitología griega y de la lectura, desarrollando luego su pasión por diversas áreas del conocimiento, recorriendo primero los pasillos de la Universidad de Buenos Aires, cursando en simultáneo las carreras de Filosofía y Bibliotecología, luego continuó como autodidacta, al tiempo que daba sus primeros pasos en experiencias de educación popular en el conurbano bonaerense.

No será difícil con esta breve presentación hacer notar a quien nos lee que podríamos sin dificultades jugar el juego de “la ficción” que motiva los actos escolares, y escribir para que solo entiendan “los que saben” y seguir así reproduciendo un modo de apropiación de los saberes que sería contrario al espíritu que ha motivado nuestro quehacer desde el comienzo: el espíritu del amor que nos ayuda a sanar las heridas de la vida, y principalmente las heridas de la domesticación escolar, heridas que se notan en el cuerpo, en la mirada y en las estadísticas de la Unesco.

Está claro que si siguiéramos presentándonos caeríamos en lugares obvios, ego-reproductivos, así que vamos a los bifés, presentando a la vedette del espectáculo por su nombre artístico: Academia Encuentros Educativos, ese es el nombre de esta experiencia educativa que una profesora de Lengua –autoexiliada del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires– soñó durante gran parte de su vida, pero pudo concretar poco tiempo antes de jubilarse en su cargo como profesora.

¿De qué se trata? ¿Qué es esto de “experiencia educativa”?

Intentaremos ser breves también en estas cuestiones: comenzó siendo una academia de apoyo escolar donde Mabel quería poner en práctica muchos de los métodos alternativos de enseñanza que ella había desarrollado durante más de tres décadas. Pero tardó menos de un año en convertirse en un fenómeno social de pequeña escala, pero de mucha profundidad. Una profundidad que se ubica dentro de un contexto

político y social latinoamericano, corriendo el año 2008 con todo lo que ello implicaba. No es este un proyecto revolucionario, ni de luchas de oprimidos, tampoco de ideologías fundantes. Este ha sido un proyecto de emergencia para rescatar heridas y heridos de la guerra escolar; la primera rescatada fue Mabel, que estaba enferma física y psicológicamente de sufrir los avatares de muchas profesoras y mujeres de la región. Luego, llegaron enfermeros y enfermeras y entonces se conformó un modelo de quirófano permanente para atender a heridos graves. Más tarde, se conformaron otras áreas donde dar tratamientos paliativos a quienes salían del quirófano y a otros que llegaban con heridas más leves. Este modelo del “equipo sanador” con cierto parecido a lo que sucede en un hospital, es una adaptación que la misma Mabel ha hecho de diferentes modelos de gestión, del mundo de la planificación estratégica. Pero eso es irse ya de lo específico de esta presentación. Sigamos entonces, esta “academia de apoyo escolar” ofrecía ese “servicio básico” a la comunidad de la ciudad de Moreno, un partido de la provincia de Buenos Aires. La gente llegaba porque a su hijo le iba mal en el colegio, o porque habían tenido un problema con algún aspecto específico de la escuela, o también, en menor medida, porque querían mejorar el rendimiento en algún área específica; y algunos pocos casos llegaban para mantener la excelencia. Todos los estudiantes y sus familias eran recibidos por alguno de nosotros, y nos concentrábamos en defender al estudiante, basándonos ahora en el principio jurídico de la inocencia, y siempre dudando de los habituales “victimarios” que son los adultos que participan activa y pasivamente de la masacre que para muchas niñas y niños implica crecer en la escuela.

Aquí vamos a detener el relato para hacer una aclaración: no es que nosotros tengamos un resentimiento particular con las escuelas, los trabajadores y las trabajadoras de la educación, los profesionales periféricos que trabajan por o para el sistema escolar, los funcionarios del sistemas de educación pública. Nosotros hemos sido observadores pasivos y activos de los sufrimientos que suceden alrededor del aprendizaje escolarizado, y hemos intentado desde el amor rescatar a quienes sufrían en mayor o menor medida. Muchas veces para lograr frenar el sangrado de una herida hemos utilizado recursos de hackeo, como hacen los ladrones informáticos, pero en este caso al modo Robin Hood, nos burlábamos de los maestros, directivos, y profesores que infligían dolor desde su lugar de poder, conscientemente o ignorando su posición cual

gigante que pisa una hormiga pero no lo nota. Esa burla nunca buscaba ridiculizar al sistema educativo, al cual consideramos obsoleto, ridículo y en muchas instancias corrupto y perverso; sino que buscaba dar un nuevo sentido al camino de la vida de un niño, una adolescente, o un adulto que estaba siendo frenado con un rótulo invalidante que un otro con un título escolar le adjudicaba.

Un claro ejemplo de esto son las notas en los cuadernos de comunicados en los que las maestras de primaria, sugieren a los padres consultar a un psicólogo, o su versión precarizada del psicopedagogo por el desarrollo de su hijo; recomendación que casi siempre carece de un criterio “profesional” de los maestros y maestras cuya formaciones empobrecidas en institutos superiores precarios y hasta de facto, distan mucho de acercarlos a conocer la realidad emocional y psicológica de los niños.

En esas ocasiones, nos tocaba, desde nuestro lugar sobrio y humano, acercar a los padres al discurso escolarizado y desapegado de las maestras y maestros, para generar un acto sanador y para que al analizar el discurso versus la realidad, pudieran tener una mirada atenta y de amor con sus hijos.

Este oficio de ser defensores y enfermeros de los estudiantes, fue forjando el espacio (el físico y el emocional) de una manera muy especial: tuvimos varias mudanzas porque todos los espacios nos quedaban chicos, tuvimos varios equipos de trabajo porque en la construcción desde la diferencia encontramos a veces ritmos que fluían, otros que tenían paradas momentáneas y continuaban, otros que se detenían para no volver a comenzar. Eso continúa así fluctuante hasta el presente. A veces teníamos lugares muy pequeños, otras lugares muy grandes. Pero siempre recibíamos con cariño a quien llegara. Si no había espacio, se lo creaba. Seguros o dudosos, pero hoy creemos que de eso se trata, de crear espacios. También tuvimos siempre diferentes modalidades de reciprocidad: no existió nunca una cuota específica, ni una homogeneidad de actores económicos. Sí hubo aranceles y “planes de pago” con los que sosteníamos el espacio. Pero siempre fue muy diverso: familias que podían pagar mucho dinero, y familias que no podían pagar nada; en el medio todo. Siempre fue un proyecto donde la ambición tenía lugar de un modo libidinal pero no de un modo obsesivo. Siempre queríamos hacer cosas nuevas y crecer, pero nunca nos enloquecimos por el crecimiento, aunque hemos tenido jornadas trabajando con más de 150

estudiantes. Como en casi cualquier proyecto “a pulmón”, las cosas a veces se ponían complicadas, se rompía el aire acondicionado con 45 °C de calor y 100 personas estudiando; se cortaba el agua porque la casa donde funcionábamos tenía muchas imperfecciones; alguno se olvidaba la llave y entonces esperábamos todos 45 minutos en la puerta; nos confundíamos en la no organización horaria y colapsaban los turnos, etcéteras de todo tipo.

Poco a poco, fuimos notando que nuestro trabajo era muy inusual, y que el discurso que promovíamos a las familias “les cerraba”, aunque tuviera algo de muy disruptivo. Una noche clave fue cuando decidimos ir a una fiesta de egresados de estudiantes, en una disco de moda, y cuando llegamos, notamos que la gran mayoría de las cientos de personas que estaban en esa disco, todos adolescentes provenientes de escuelas públicas, privadas y de gestión social de la zona, habían sido estudiantes con nosotros. Como si ponderáramos la frecuencia estadística que ahí se dejaba ver, podíamos inferir el impacto social de micro escala de nuestro proyecto. Estos hallazgos de hacer sociología de la vida misma, los celebrábamos en nuestras reuniones de equipo, que eran cenas informales en casa o en restaurantes, pero siempre relajados, a nuestra forma.

Pero ya vamos a dejar aquí la presentación para darle voz a las voces altas de este relato: los estudiantes y sus familias.

Testimonios de estudiantes

Este apartado incluye testimonios de estudiantes, familias, profesionales que conocieron y/o vivenciaron la experiencia; los mismos están colocados exactamente como fueron compartidos por ellos. Nos pareció la forma de fotografía más genuina.

Nicolás Seregni, 22 años

Al día de hoy fue una experiencia única en mi vida, no por lo aprendido, sino por cómo se aprendió. Las metodologías muy distintas a la de cualquier colegio y/o profesor particular.

Gonzalo Domínguez, 21 años

Es imposible escribir algo concreto y no tan extenso, porque viví años maravillosos con estas personas, el primer día llegué y no entendía esa loca idea de enseñar con tantos chicos, y ellos al servicio de igual a igual con todos.

Nina Masci (mamá)

En esta era en donde muchos miden resultados (numéricos) se me ocurre que lo más valioso de la Academia EnEdu, justamente tiene poco que ver con eso. Cuando fui por primera vez con mi hijo Juan Ignacio, debo reconocer que me dio un poco de desconfianza el aspecto desordenado y bullicioso con el que me encontré. Muchos chicos, mucho ruido, los profesores con menos pinta de profesores que había conocido. Pero al ir a buscar a mi hijo, ya ese primer día, me di cuenta que en esas características estaba lo especial y valioso de EnEdu. Los alumnos se sienten tratados como pares, no como alumnos. Entre puteadas, abrazos, besos, son acompañados por pares en el camino del conocimiento. Y los resultados son muy positivos, no solo porque consiguen el objetivo por el que allí llegaron (preparar una o más materias para examen) sino porque allí son felices. ¿Qué más se puede pedir? Deberían llamarse “Encuentros Educativos con amigos” (la palabra academia no me gusta nada...).

Micaela Gianico, 21 años

Recuerdo la primera vez que fui, yo tenía 16 años, hacía bastante frío y no había dormido la siesta por lo cual tenía un malhumor y un desgano enorme. Al entrar estaban Simón, Edu y Mabel. Y al contrario de la mayoría de los profesores a los que había ido antes me encontré con una especie de “escuela-casa” encontré los límites y la exigencia de una escuela, y el amor y la contención de un hogar. Me senté con una amiga y mientras Simón nos explicaba los ejercicios merendamos galletitas y té. Mi humor cambió por completo (...) gracias por las charlas sobre la vida y el amor, sobre las buenas vibras y por transmitir las, sobre historia argentina y política, felices del momento histórico que vivíamos, pensando cómo ayudar a nuestro pueblo a estar un poco mejor, preocupados por el futuro, y diciéndonos siempre militantes de la vida.

Brenda Mercado

Mi experiencia con la academia fue muy positiva, ya que apenas comencé a tomar clases particulares me di cuenta que era distinto al tipo de educación estricta que te impone el sistema, es un ámbito en el cual me sentía cómoda, donde podía opinar y no ser juzgada, donde compartías el tiempo con mucha gente de distintas edades (...).

Matías Krasnowski

Yo llegué a la academia un año después de haber repetido el segundo año de secundaria, y estoy completamente seguro de que no volví a repetir gracias a la academia y a cada uno de los profes. Pero lo que más destaco es la parte humana, profesores completamente dispuestos, con muchísimas ganas de enseñar y de ayudar a los pibes, no solo con la parte del estudio, sino también escuchando sus problemas personales, sus quilombos, que en muchos casos eran la razón del por qué no estudiaban en la escuela (...).

Christian Fernández

Todo comenzó en la secundaria, momentos en los cuales uno necesita una mano, una persona fuera del ámbito escolar que pueda orientarte, o mejor dicho salvarte, de un examen. Después de pasar por diferentes "profesores particulares", me llegó el dato de un lugar donde explicaban muy bien, y no me costaba mucho intentar en un lugar nuevo. (...)

En dos clases logré aprender lo que no aprendí en un mes en la escuela, tal vez por su forma de explicar, por su dedicación, no sé, pero el objetivo estaba logrado, con un "sos muy inteligente" me fui a casa. (...)

El mecanismo de estudio se basaba según el profesor. Simón, insistente, lo llamabas, se sentaba al lado, te sacaba la lapicera (nunca volvías a verla), te explicaba hasta que entendieras y seguía su paso para ayudar a alguien más.

Edu, en Historia, con paz y amor, hacía cuadros sinópticos en los cuales englobaba todo el hecho histórico, y mágicamente, solo quedaba sentarse a estudiar, para después darle lección y que corrobore que te ibas a casa sabiendo. Y que no se te ocurra decirle "hippie", porque se volvía loco diciendo que no lo era.

Una vez, cortísimo de tiempo, tenía que rendir la única materia que había desaprobado. Desesperado me comuniqué con Simón y ¿cuál fue la respuesta?: “vení mañana a las 16:00, traé cuatro papeles afiche y un marcador”. Al día siguiente estuve nueve horas en la academia haciendo un súper cuadro sinóptico para rendir la materia.

Obviamente no pasa un día en que no piense en ellos, ya que fueron una parte de mí, y lo siguen siendo, más allá de la distancia que nos separa, tengo la mejor relación con ellos.

Sofía Villegas Fidalgo

Cuando llegué, y vi algo tan desestructurado y colorido me sorprendió bastante, ya que no era como un lugar de aprendizaje común y corriente. Además de que saca ese peso que tenés encima cuando te llevás una materia, siempre te dan a entender que porque te llesves una materia no significa que no puedas aprender o seas más o menos inteligente.

Emma Riobo

Cuando llegué a la academia quizás no estaba tan segura de cómo iba a ser, pero en muy poco tiempo todos se volvieron compañeros. Estuvieron para mí, no solo como muy buenos educadores, sino como amigos. (...) Mucho amor. Mucha contención. Una casa para todos.

Mariana Pepe

A diferencia de la escuela ellos te apoyan mucho, y siempre te están enseñando sin la presión de que vos tenés que saber ciertas cosas, dejan que seas libre.

Ludmi Aguirre

El día que llegué estaba lleno de chicos. (...) Lo que más me gustaba era el amor que nos brindaban más allá de las clases particulares, y que cuando te explicaban se aseguraban de que hayas entendido.

Ariel Pasmíño

(...) me sentí incluido como en una familia en donde nos ayudamos

entre todos, lo que más me gustaba de la academia era reír y, “celebrar” con ellos por cada materia aprobada, lo que no me gustaba.

Ivonne Cardozo

Siempre tienen un momento cuando los necesitamos no importa la hora ni el lugar, ellos están para apoyarte.

Solange Cayoja

(...) la diferencia de cuando llegué a la academia es el trato, la enseñanza, la táctica de estudio y el cariño rápido que te toman. Dan ganas de no irte nunca.

Lautaro Lahitte

Lo único que puedo decir que no me gusta es la cantidad de gente, pero eso no se puede controlar. Si va tanta gente es porque son buenos en lo que hacen.

Hermanos Bianchini

Cómo no íbamos a escribir algo sobre nuestra querida academia, ese lugar donde pasamos varias horas de nuestras vidas, ese lugar donde vivimos de todo. Aprendimos más que cosas escolares, aprendimos valores, formas de ver el mundo y de comprenderlo entre muchas otras cosas.

Claudia Bañay

Siempre encontré un ambiente familiar en la academia. Era como hacer la tarea y estudiar en casa, pero en este caso con amigos. La segunda vez que fui ya amaba esa academia.

Federico Diez

Y por fin Simón se vengó de nosotros, los que íbamos un día antes de la prueba y él hacía magia. Ahora me entero que tengo menos de un día para escribir mi experiencia en la academia. (...) Con ustedes, aprendí cosas del colegio pero más aprendí de las hermosas personas que son.

Me llevo los mejores recuerdos de la academia y de ustedes los mejores profes particulares y amigos. El pequeño burgués.

Natasha Montenegro

Me encontré con personas con ganas de ayudar, con un espacio en el cual todos éramos bien recibidos sin importar diversidad alguna. (...) No se debe prejuizar sino entender que el único camino para que la educación progrese es la inclusión.

Análisis conclusorio de la experiencia

Esto desde luego es una síntesis de los tratados extensísimos que podríamos relatar de siete años de acompañamiento a cientos de familias y estudiantes. Intentaremos ser concretos y pragmáticos, en los núcleos elegidos y en el desarrollo de los mismos.

Sobre modelo de quirófano

Cuando recibíamos niños y adolescentes heridos, no teníamos dudas: *shock room*. Eso significaba que más allá de las discrepancias metodológicas o en lo vincular afectivo que podríamos tener respecto del abordaje del caso teníamos que actuar con un protocolo, medio tácito al comienzo, después más estructural.

No era más que interesarnos verdaderamente en el dolor de ese sujeto, eso era lo “mágico” que hacíamos en el *shock room*, que era un espacio simbólico, porque todo sucedía en los mismos espacios físicos comunes, poblados de singularidades –niñas, niños, adolescentes, galletitas, perros, útiles escolares, padres, calculadoras, frutas, mochilas, etcéteras por doquier– que hacían que intervenir en la situación de emergente emergencia fuera más complejo de lo esperado por cualquier especialista en pedagogía. Desde luego esto que para muchos discursos escolarizados sería un potencial factor agravante, para nosotros era parte de nuestra esencia: la capacidad de aceptar las realidades como venían dadas, sin juzgamientos intervencionistas. En pocas palabras, si llegaba alguien herido, manos a la obra.

No es nuestra intención, en ninguno de los apartados de este capítulo, indicar un “modo correcto de hacer”, ni evangelizar a nadie, solo

compartir. Y lo que compartimos acá es un cúmulo de situaciones vividas enmarcadas en una metodología experimental. En lo procedimental recibíamos al niño, niña, adolescente, adulto, adulta, joven, o cualquier otra taxonomía etaria sentipensante que pudiéramos enunciar, lo recibíamos con muchísima agilidad para hacerle sentir que las cosas estaban sucediendo, que él o ella ya era parte de esta curiosa máquina bastante poco académica pero tan efectiva. Lo recibíamos para hacerle confiar en que era posible lograr eso que ya parecía imposible. Realmente las personas que no atravesaron dificultades en lo académico no logran dimensionar lo muy doloroso que puede ser para algunos atravesar los devenires de la escuela, la universidad, el profesorado. Esa confianza a veces se ganaba rápido con algún truquito psicoanalítico, o simplemente con hablar el lunfardo que esa persona sentía como propio, o mucho más sencillo aun compartiéndole un mate o un té con un cachito de pan casero, de igual a igual. No era necesario llevarse aparte a la persona, ni otorgarle una "cita individual", tampoco había tiempo ni espacio destinado a ello: en épocas de exámenes todo es vértigo, los calendarios académicos marcan el pulso, y ponen un claro límite: aprobás, estás adentro; desaprobás, estás afuera. Y era ese vértigo lo que nosotros aprovechábamos como marcapasos del ritmo de estudio, esto desde luego era agotador para nuestros cuerpos que en ocasiones estaban expuestos a la erosión escolar, no a esa que sufren los maestros y maestras que gritan y gritan desde un pizarrón; en nuestro espacio no había ni pupitres, ni pizarrón, ni gritoneos. A veces había un bullicio imposible de los adolescentes en general. El que también tratábamos de pilotear aunque en ocasiones nos tocaba pedir silencio. La asepsia la poníamos en nuestra actitud, en la tesitura de quien lleva un bisturí y puede sanar o herir. También, nuestra frialdad para manejar los límites, cuando estábamos operando no había posibilidad de que nos interrumpían, y nuestros compañeros de equipo tenían que estar atentos a lo específico de la operación y a lo periférico que sucedía en el espacio. En un mismo día, podíamos recibir varios casos de emergencia, mientras teníamos una terapia intensiva de 40 o 50 personas diarias, y un piso de atención media de unas 60 a 100 personas. Esto desde luego exigía niveles de atención altos, un flujo de dinero significativo a veces y otras, bastante discordante con el flujo energético, también muchos momentos de tensión.

Lo que quizá más podemos destacar es el potencial transformador de nuestro modelo, con un fuerte instinto de supervivencia, donde se

pasaba de una persona con un rendimiento académico deficitario, a una que se acerca al rendimiento establecido como mínimo esperado (60 por ciento) o incluso superior. No era para nosotros el resultado lo importante, y eso queda más que claro en los relatos de los estudiantes; nosotros estábamos interesados en el vínculo afectivo (ya nos da algo de náuseas hablar de “vínculo pedagógico” por el necesario rasgo colonizador que este tiene).

El modelo de quirófano hace que los enseñantes se focalicen en enseñar y en el unívoco vínculo entre el conocimiento y esa relación.

No se delimita quién es. De dónde proviene. Si sus padres están separados, o si su hijo se droga o cualquier otra cuestión. Creemos que ahí está la clave de respetar las diferencias de una convivencia feliz: no juzgar. No rasgarse las vestiduras, no fingir un asombro horrorizante con cuestiones privadas, como si el docente fuera un ser **no humano que nunca vivió algo cruel, ridículo o amoral**.

Se lo contempla, se lo comprende o no, pero buscamos la aceptación y tratamos de incluir un paréntesis en esa realidad, una especie de anestesia sanadora de verdad y abstracción.

Y ahí todos somos iguales. No ante la ley, sino ante el cúmulo del conocimiento y los múltiples yoes. Aprendemos juntos pero así: así como somos y como nos ven.

Sobre el modelo de amor y respeto en la diversidad de los adultos

Niñas y niños diagnosticados, medicados, institucionalizados en diferentes contextos, llegaban también a nuestro convivio; desde luego decenas de adolescentes con sus diferentes emocionales: amores adolescentes, masturbación compulsiva, amor a la marihuana, dificultades en el vínculo con sus padres, dependencia de las telecomunicaciones, consumo de drogas duras, violencia física (infligida o recibida), exposición reiterada a basura televisiva, compulsión por la comida, afecciones en la función materna, odio a la escuela, agotamiento por sus noches sin dormir en la PlayStation, hambre por no haber comido nada desde la mañana, etcétera. También, niñas y niños en extremo neurotizados entre la escuela y la familia. Adultos que llegaban exhaustos de llevar una vida de estas que la posmodernidad exhibe en las vidrieras, marcados a fuego por la frustración y la exigencia, autoimpuesta a veces, exógena otras.

¿Cómo hacíamos para convivir esas realidades? ¿Cómo es que estos niños problema no detonaban el caos como lo hacían en la escuela?

En este punto, nos toca ser sinceros de acuerdo a la historia de vida de quienes conformábamos el equipo. Mabel, directora y fundadora del espacio tenía 30 años de escuela encima, desde un lugar otro, rupturizador y sin ninguna naturalización del horror: una mujer frenética en su denuncia y en su enunciación de lo putrefacto de la escuela. Eduardo con una cercanía natural con el dolor de los más oprimidos y una frescura de quien se siente desafiado por su tarea, valorado en su quehacer, y convencido en su rol. Simón con cierto fanatismo obsesivo por el psicoanálisis, una formación crítica de los procedimientos escolarizados y clínicos con los que se deforma a los profesionales. La cintura que esta mixtura generaba era una cintura de lo colectivo, que contagiaba muchas veces a los más jóvenes del equipo que eran fluctuantes, pero que siempre disfrutaban divertidos de esta locura del trío, o a veces más bien sufrían un poco nuestra desestructurada forma de abordaje. Ahora bien, cuando los estudiantes nos veían relacionarnos tan distintos pero tan respetuosos de nosotros mismos y de ellos, realmente esto surtía un efecto sanador.

Además, creemos que nuestra sinceridad para reconocer y denunciar la farsa de lo escolar, fue fundante en la armonía convivencial que se respiraba en Encuentros Educativos. Algo revelador sucedía cuando los adolescentes escuchaban de boca de quien los ayudaba en matemática: “esto es una porquería, posiblemente no te va a servir para nada en la vida, pero lo necesitás para aprobar”; o escuchaba del maestro de Inglés: “vos en la escuela posiblemente nunca aprendas inglés porque lo que enseñan son ejercicios mecánicos para completar”, o de la profe de Lengua “sí, esto de las proposiciones es un embole total, pero cuando yo nací ya existía, ni vos ni yo tenemos la culpa”, y desde allí había cierta legitimación de la persona que estaba enfrente, cual si fuera la palabra clave para que nos aceptaran como interlocutores válidos. Ellos están acostumbrados a las respuestas automáticas de los lenguajes semisocializados, tales como “las matemáticas son necesarias para todos los ámbitos de la vida”, o “el inglés es el idioma del futuro”, o “este clásico es belleza pura”; los cuales no reconocen como ciertos, y además son anacrónicos y vetustos para las realidades de estos estudiantes.

También, la sinceridad en nuestro deseo, nuestras ganas, nuestras motivaciones. No éramos la maestra perfecta “siempre lista” para hacer,

a veces no teníamos ganas de cumplir, y lo poníamos sobre la mesa, eso daba lugar a que los estudiantes también mostraran sus verdaderos deseos y pudiéramos coincidir en que muchas veces sacarse de encima “las tareas” era el precio de nuestra libertad. Desnaturalizábamos lo robótico que se imprime en los actos de lo más domésticos que suceden en la escuela. Denunciábamos los errores conceptuales que abundan en los profesores que emanan una autoridad carente de fuente, de confianza, en más ilegítima. Exigíamos que se cumplieran plazos y procedimientos legales y administrativos, aunque aborreciéramos la burocracia de lo académico, culpable de la muerte de muchas de las buenas iniciativas que sucedieron en los 300 años de historia de la escuela, desde nuestro diminuto y fractal punto de vista.

No restringíamos nuestras afectividades a “la normativa vigente”, aceptábamos el cariño y lo expresábamos sin los tapujos tabúes de las sociedades hipócritas que intentan con buenos modales ocultar pésimas intenciones (en épocas de gobiernos de derecha esto puede verse en lo más absurdo de la farsa institucional). Si alguien necesitaba un abrazo, se lo dábamos, si queríamos ser tratados con cariño lo expresábamos. Si un adolescente quería dormir la siesta, lo despertábamos con la merienda. Si alguien necesitaba dejar correr sus lágrimas en nuestro hombro, no había nada más importante que eso. Si un adolescente se comunicaba con un golpe inocente, lo recibíamos fluidamente, sin espantarnos. Si una “vieja” de 70 años llegaba con la merienda para todos, la agarrábamos a los besos y le cantábamos una canción, todo esto sucedía mientras aprendíamos filosofía, gramática, estadística, álgebra, las vocales, proceso de hominización, homeostasis, genética, dibujo técnico, completábamos actividades del verbo *To Be*. No necesitábamos segmentar la vida en compartimientos estancos, no éramos cómplices del discurso esquizofrénico de la modernidad.

Brindábamos un modelo adulto haciéndose cargo del aprendizaje sin derivar, sin evadir, sin culpar. Amándonos así como somos. Asumiendo que el don de cada uno puede reflotar el interés existencial y la vocación.

Emparejándonos, apapachándonos. “Con mi profe y lo que me toque estudiar”. La magia del vínculo amoroso lo puede todo. En esta transición de que no sabemos cómo va a ser la escuela ideal, nosotros curamos, mientras tanto.

Éramos como Los Locos Adams del conocimiento, en nuestro pequeño contexto barrial, de ciudad dormitorio, no estábamos cambiando el

mundo, ni corriendo el límite de lo posible. Simplemente estábamos creando nuestra alternativa.

Sobre los contextos de aprendizaje

¡Es tan fuerte la dominación, el disciplinamiento, las vueltas de la ultraderecha en el mundo, que mientras tanto paliamos! Disminuimos daños. Un educador nos dijo que éramos gendarmes de la escuela... y a nosotros nos sorprendió. Al correr de las horas se dio cuenta de que sí somos gendarmes, pero del amor y de la ilusión.

Sucedía que nuestra presencia en la vida de los estudiantes era accidental, muchas veces nuestra vinculación era *ad hoc*, para ocasiones de fracaso escolar o aledaños. Lo cierto es que la mayoría del tiempo los estudiantes estaban expuestos a una realidad otra, menos disponible quizá para que sanaran las heridas. Nosotros habíamos encontrado una especie de botiquín de primeros auxilios que permitiera seguir lo que comenzaba en Encuentros Educativos, cuando ya hubieran partido del espacio. Era fácil saber lo que **no** teníamos que hacer: no teníamos que dar tareas, ni mandarlos a memorizar cosas, ni pretender darles un horario fijo inamovible, ni proponerles difíciles trabajos de abstracción y simbolización. La escuela tal y como estaba nos mostraba lo que **no** teníamos que hacer. Nosotros usábamos nuestra creatividad para lo que sí tenían que hacer: les proponíamos que se armaran una actividad familiar divertida que los entusiasmara, que usaran el tiempo que hubieran perdido en “hacer la tarea” (que se la llevaban hecha con nosotros) en algo que les diera placer y les permitiera disfrutar sin estar recriminándose mutuamente por ser los adultos policías y los jóvenes rebeldes, o los niños directamente parias del conocimiento. También, les pedíamos por favor a los padres que se olvidaran del cumplir, que no les tomaran lección, ni les preguntaran nada de cómo les fue, porque esa gran expectativa era una gran presión. A los más grandes les recomendábamos que se imaginaran a los integrantes de la mesa examinadora en situaciones ridículas, o les contábamos intimidades (a veces ciertas, a veces no) de los que iban a examinarlos para que perdieran ese miedo insólito y totalitario que se ejerce entre los muros de las instituciones escolares. Pedíamos por favor que fueran a hablar con la maestra para preguntarle por su formación, por sus motivaciones, por sus pretensiones para una niña o niño de 6 años. Compartíamos largas charlas telefónicas para

contextualizar a las mamás, a los papás, o incluso a los profesionales que trataban a nuestros estudiantes.

El mundo seguía rodando de la misma manera, y en el marco de cierto piso mínimo de progresismo que estaba garantizado por una oleada de pensamiento crítico latinoamericano en auge en la región. No obstante, los discursos sociales de desprestigio, miedo, sacrificio, clasismo, menosprecio por la diferencia, estaban vigentes incluso en muchas familias que elegían venir a nuestro espacio, venían “porque éramos buenos” (eso decía el *vox populi*), pero no acordaban con nuestro modo “popular” de afrontar los vínculos y nuestro principal quehacer: nuestro proyecto político pedagógico.

No había nada que no se pudiera hacer o decir en Encuentros Educativos. Realmente habíamos creado un espacio abierto a la posibilidad, alejado de la ficción ridícula que sucede sin cesar en muchísimos ámbitos educativos. La reciprocidad aparecía, con padres que se prestaban a revisar su visión política de algún tema, con niños que lloraban si sus padres se negaban a volverlos a traer, con adultos sorprendidos por las ganas de volver de sus hijos. Nos decían “no lo puedo creer, me pide por favor venir a la academia”.

Éramos invitados hasta de vacaciones por las familias, nunca nos animamos a ir a algo de esto. La confianza era plena en muchos casos: “te lo dejo”. Pero no lo decían en el sentido de depósito o guardería, realmente la tranquilidad de lo hogareño se sentía en cada vínculo, en cada encuentro. Las visitas abundaban, bastante dionisiacas en ocasiones con cenas ricas, o meriendas que ellos mismos se motivaban a traer, aunque de nuestra parte siempre estaba puesta la atención en garantizar los insumos de las meriendas diarias. Conversábamos sobre todo esto siempre, y muchos nos querían recompensar por hacer eso que para nosotros era parte del mínimo no imponible. En ocasiones, nos brotaban lágrimas cuando aquellos que quizá más dificultades económicas atravesaban, aparecían con una bolsa de rosquitas amasadas a mano para compartir.

Sobre nuestra mirada de la escuela

La escuela enferma. Ofende almas, necrofilia dones. Enferma a los padres pidiéndoles que se hagan cargo de lo que realmente ella debería hacer. “Patea”: a los psicólogos para solamente cajonear su certificado;

sacralizar los papeles; rendir culto a la burocracia y a los inspectores a quienes temen cual alerta meteorológico, cuando anuncian su visita. Todo cháchara e hipocresía. Y en ese espectáculo adulto ostentosamente mediocre e inconveniente, está nuestra preciada y atesorada niñez y juventud, pavorosamente criticada por ese temerario modelo adulto. Eso es lo que les brindan. Necesariamente, se debe cambiar la formación docente obsoleta, ridícula y dictatorial.

Pero mientras tanto, nosotros curamos.

Sobre nuestro rol

En este aspecto, brindamos asesoramiento a los padres en el técnico administrativo, buscando la protección de los hijos. Los mensajes burocráticos de la escuela no condicen con los pregones moralistas.

El pibe recibe: "llevate todas las que quieras". Firma diciembre, firma marzo, ¡sin estudiar! Y eso es criticado por el mismo modelo adulto que lo implementa; lo permite.

La fuerza de la cultura es innegable, y eso hace que a pesar de ser pares, y que la mayoría de los relatos de nuestros estudiantes reconocen esa condición de "amigos", de pares, también en todos se presenta la palabra "profe" y parece que solo por ser poseedores de cierto conocimiento, adquirimos cierto estatus. El mito colonizador se extiende por todo el globo, y los grandes maestros se espera que salven al nuevo mundo.

Simón, en alguno de sus ataques de excentricismo gritaba graciosamente "¡si me volvés a decir profesor, me voy a tirar al piso y patear hasta que me salga espuma por la boca, decime Simón!". No obstante, sigue estando presente esa asimetría irreversible que causa el acceso al conocimiento, que legitima desde luego una cuestión de clase; pero principalmente una métrica vincular.

Mostrarnos humanos en todas nuestras aristas, llegar con el almuerzo para almorzar juntos, o contarles nuestros problemas cotidianos, ir con ellos a la parada del bondi, ir al médico a la clínica del papá de Ema, o comprar las plantas en el vivero de Rodri, o el alimento para perros en el negocio de Fati; también llamar a una mamá a altas horas de la noche, grabar audios de *WhatsApp* con vocabulario grosero, ser cómplices de las travesuras de nuestros niños, y encubridores de la valentía adolescente. Alguna vez hemos sido pescados *in fraganti* en nuestras miserias

humanas más ciertas, y nos hemos hecho cargo de ello. Desde luego que esto determina que la asimetría sea menos marcada.

El conocimiento lo situábamos siempre por fuera de nosotros mismos, y nos enunciábamos como vehículo de este, siempre al servicio de una educación que lo que quiere es un cartón pintado que dice **aprobado**.

No usábamos lo jerárquico de los roles más que para “el como si” de los recién llegados: “ella es Mabel, la directora de la Academia” decíamos, y desde luego eso impartía un estatus que hacía que los adultos, totalmente formateados por la forma meritocracia del siglo XX, creyeran más en nosotros, porque teníamos una señora con arrugas, que era “Directora”. Lo más posible era que la primera en decir alguna barbaridad fuera esta viejecita siempre dispuesta a reírse de sí misma. No faltaba la vez que tomara una botella como micrófono y cantara “Mabel, se te ve arruinada” como si fuera un personaje de una *sitcom* berreta. La directora que frenaba la clase para proponer una guerra de bombuchas, o para bailar música disco con Simón, o cantar Sandro con un estudiante de secundaria. Todo esto sucedía sin solución de continuidad, mientras el hippie del grupo daba clases descalzo parado encima de la mesa, o llegaba en pleno otoño con una bolsa de hojas secas para desparramarlas en el suelo y jugar a dibujar figuras con los más pequeños, desestructurando la dinámica hasta ahí delineada.

Éramos todo eso que existe: amigos, profes, padrinos, compañeros, amores; nuevamente confluía la vida misma. Y además estábamos completamente enamorados de nuestra academia.



Capítulo 11

El pequeño jaibaná: saber ancestral y resistencia infantil ante el saber impuesto⁴⁵

Danis Cueto⁴⁶

Un niño jaibaná

Allá venía, tan confundido como ayer, y como todas las lunas que han pasado desde que su abuela Cleotilde tuvo la idea de matricularlo en el jardín Uba Rhua.⁴⁷ ¿Ayer?, ¿lunas? Lo vi cruzar la vasta llanura aluvial que separa su casa de la escuela. Caminó en paralelo por el canal de las aguas negras, fétidas, del río Tujuelo;⁴⁸ su cabeza era una mar de leva, agitada, una sensación feroz sin reposo que sacudía su espíritu, mitigable solo cuando asistía al cabildo.⁴⁹ Sus tormentos llevan con él cuatro años julianos. ¿Años julianos? Hoy, Wilfer Smith, tiene 12.

⁴⁵ Este trabajo fue presentado como ponencia en las III Jornadas de Investigación en Educación. CIMED-Facultad de Humanidades. UNMDP, 27 y 28 de junio 2016. Constituye un apartado de una investigación mayor denominada: Ciclos naturales, ciclos culturales: conocimientos y saberes ancestrales de los muiscas del cabildo de Bosa frente al cambio climático.

⁴⁶ Adscripto a la Unidad de Investigaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia, Bogotá, D. C. Colombia. Contacto: <dannis.cueto@ugc.edu.co>.

⁴⁷ La voz *Uba Rhua* significa para los *mhuyqsas*: “Espíritu de la Semilla”. Con esta denominación llaman a un jardín infantil de pensamiento intercultural al que asisten los niños y las niñas indígenas envueltos en una mezcla cultural entre el saber ancestral y el conocimiento occidental, cuyo objetivo es preservar la identidad del pueblo originario *mhuyqa*. En el jardín Uba Rhua, los niños y las niñas *mhuyqsas* aprenden la conexión con la Madre Tierra y el respeto por las plantas. Aprenden agricultura, tejidos, cerámica, orfebrería, música, danza, medicina tradicional y su lengua vernácula. Además, aprenden la idea del buen vivir/vivir bien, así como la comprensión de la vida como un multiverso compuesto de cuatro ejes: silencio, emociones, acción y consejo.

⁴⁸ El río Tunjuelo nace en el embalse de Chisacá, Páramo de Sumapaz, costado suroriental de Bogotá, recorre 73 kilómetros atravesando las localidades de Sumapaz, Tunjuelito, Usme, Ciudad Bolívar, Bosa y el municipio de Soacha, Cundinamarca, hasta desembocar en el río Bogotá. Desde 1960 sus aguas empezaron a contaminarse por la construcción de canteras, la instalación de curtiembres y el crecimiento desordenado de la ciudad, lo que provoca terribles desbordamientos durante los períodos lluviosos. Hoy el caudal del río Tunjuelo, por lo menos en lo que a Bosa se refiere, es un espectáculo de aguas negras y fétidas donde la vida ha desaparecido.

⁴⁹ Según el Ministerio del Interior Nacional: un cabildo indígena es una entidad pública integrada por miembros pertenecientes a una comunidad indígena, con organización política tradicional, con la intención de preservar sus costumbres.

Lo conocí hace apenas algunos meses. Por aquellos días, conformaba un semillero de investigación con los estudiantes pertenecientes a las minorías étnicas: muiscas, pijaos, paeces y afrocolombianos, de la institución educativa ubicada en el suroccidente de la ciudad donde laboro como profesor en horas de la mañana. Sus ojos grandes, claros y saltones, eran el signo de su energía infantil. Cuando les conté a los que asistieron a esa primera reunión de lo que se trataba el semillero, noté un brillo singular en los ojos de Smith, y sus labios, sin dejar ver sus dientes, describieron una sonrisa de complacencia. Después, exhorté a los asistentes a “bautizar” nuestro naciente semillero. El silencio se hizo eterno, por un momento pensé que ese día no iba a ser bueno para la denominación que buscaba. Sin embargo, el pequeño Smith levantó su mano derecha como pidiendo autorización para hablar:

—Jaibaná —dijo con voz firme. Confieso que hasta ese momento no tenía mayor conocimiento de lo que significaba la palabra *jaibaná*, y creo que tampoco los otros miembros del semillero lo sabían.

—¿Qué significa *jaibaná*? —pregunté con incredulidad.

—Es un médico ancestral, brujo de la noche y muchas otras cosas más —dijo. Eso es lo que he escuchado de labios de los sabedores y poporeros⁵⁰ del cabildo. Los otros estudiantes del semillero asintieron y creamos un grupo en Facebook. Desde ese día trabé con el pequeño una amistad mediada por un sentimiento de admiración y respeto; lo sentía muy cercano, como si fuera mi hijo. En las horas del descanso hablábamos sin parar, él se fascinaba al contarme las bondades de las plantas medicinales, su sabiduría; su interés por el conocimiento de estas era como un poderoso embrujo que me convertía en su aprendiz.

⁵⁰ La figura del “sabedor” ancestral *mhysqa* es por sí misma fascinante. En ellos descansan la tradición, las costumbres y la memoria de la comunidad indígena; por ello, gozan de mucho respeto al interior del cabildo, son también los abuelos del territorio ancestral. Alrededor del Fuego Sagrado recuerdan y ofrendan a la Madre Tierra, transmiten el saber, la danza, la palabra y la medicina ancestral. Cuando le pregunté a Efrigerio Neuta por qué humedecían con saliva la barita y raspaban la parte más delgada del poporo, dijo que: “esta representaba un lápiz, con el cual se podía escribir sobre la parte cilíndrica de este”. ¿Escribir qué? Las palabras que se tejen, intercambian, en todo el Ritual de la Palabra. La saliva es el vehículo por donde transita la sabiduría del *jallo*, el tabaco y todas las otras plantas medicinales. En el intercambio del saber ancestral, los sabedores *mhysqas* han recibido, a una edad avanzada y luego de una rigurosa preparación, de los pueblos originarios que habitan la Sierra Nevada de Santa Marta el poporo. En principio, el poporo funcionaba como recipiente, le agregan cal para luego extraerla a través de un palito al que humedecían con saliva y mezclaban con la hoja de coca que masticaban. Al recibir el poporo, los sabedores *mhysqas* demuestran ser dignos de la comunidad, se convierten en hombres con experiencia, madurez, responsabilidad y conocimiento. Es una doble relación de identidad y reconocimiento que ya está implícita en la figura del sabedor.

Es intuitivo y creativo, poseedor de una inteligencia única, diferente a la de todos los estudiantes que había conocido en mis primeros 20 años de ejercicio pedagógico. Por ello, se convirtió en un líder al interior del semillero.

El pequeño había aprendido que para tratar la hinchazón en los pies bastaba con un baño de tina, tibio, con hojas de caléndula; para aliviar un dolor de muelas solo era necesario un empaste húmedo de hojas de tabaco; que la diarrea se curaba con una taza de agua en la que se mezclaban apio, hierba buena y una pizca de azúcar; un dolor de cabeza se trataba realizando, con los dedos, círculos concéntricos en la abertura que separa el pulgar y el índice de la mano izquierda; también sabe que un dolor de barriga no se cura realizando círculos alrededor de la panza sino con movimientos verticales de arriba hacia abajo. Un día, mientras desayunábamos en la cafetería escolar, le pregunté por el nombre de las plantas ancestrales que le llamaban más la atención, él con la solvencia del que sabe de lo que habla, dijo que el tabaco⁵¹ y el jallo⁵² pero que también la quinua⁵³ era muy importante. Otro, le pregunté por lo que más le gustaba de lo que aprendía de los rituales ancestrales que lideraban los sabedores, me respondió que los rituales de sanación⁵⁴ y el cambio de fuego.⁵⁵ Otro día le escuché decir que el espectáculo, que contemplaba todas las mañanas camino al colegio, de las aguas negras y podridas en las que se había convertido el río Tunjuelo, era muy triste, que la Madre Tierra estaba enferma, que sus abuelos y ancestros deben estar muy preocupados con lo que hemos hecho con el territorio.

Wilfer Smith no conoció a su padre, y la madre un buen día se marchó dejándolo al cuidado de su abuela Cleotilde. A través de él, conocí a Mónica Cobos, alcaldesa del cabildo, quien me ha permitido asistir

⁵¹ Hoja de coca.

⁵² El tabaco es, junto con el *jallo*, una de las plantas más importante en el ritual de la palabra. Tanto el uno como el otro se introducen en la boca, se “mambean”, es decir: no se masca sino que se chupa.

⁵³ Planta con poderosas propiedades nutritivas que se cultiva en la cordillera de los Andes.

⁵⁴ Los rituales de sanación se realizan en el *Qhusmhuuy*, involucran la mente, el corazón, el pensamiento y la armonía con la naturaleza. En este ritual se emplean el tabaco, los cuarzos de purificación y el Fuego Sagrado. Desde la cosmovisión *mhuyysqa*, la enfermedad no solo es corporal sino que también obedece a errados comportamientos espirituales y sociales.

⁵⁵ El Cambio del Fuego es un ritual en el que se le da la bienvenida al Tiempo del Fuego. Luego de agradecer a los abuelos, terrenales y espirituales, los participantes dan gracias por todo lo recibido durante el ciclo del agua. Los Hermanos Mayores comparten la palabra, y al aproximarse la media noche, comparten la Medicina de Osca para aliviar las enfermedades de las que sufren los espíritus de los asistentes.

con mis estudiantes del semillero al *Qhusmhuy mhuysqa* de Bosa⁵⁶ y acercarme al conocimiento del significado de la palabra *jaibaná*. Smith, había aprendido bien, un *jaibaná* no solo es un curandero que alivia las dolencias del cuerpo, su influjo va más allá, se extiende hasta la vida social y natural de su comunidad. El etnógrafo Luis Guillermo Vasco (2010: 1) afirma:

(...). Antes de hacer una rocería de maíz, el *jaibaná* viene para ahuyentar los “achaques” aquellas *jais* que pueden hacer que caigan las plagas en los sembrados o que los animales del monte los devoren o que las enfermedades enviadas por otro *jaibaná* destruyan las cosechas. También puede curar un río si en él escasea la pesca o el monte cuando faltan los animales de cacería o limpiar un nuevo territorio que se ocupa y que, como lugar hasta entonces deshabitado por los hombres, está poblado por los numerosos seres que los embera denominan monstruos, peligrosos para los humanos.

Dos meses después, el pequeño Smith no volvió al semillero y tampoco volvimos a compartir nuestros descansos. Preocupado, indagué con otros niños del grupo por él. Me dijeron que venía al colegio y a sus clases normalmente; con los días, me olvidé de la situación hasta que un viernes del mes de abril, mientras caminaba por uno de los pasillos de la institución, sentí que alguien me haló con fuerza de mi brazo derecho, era él, me había arrastrado hasta un sitio del corredor en el que se ocultan los niños cuando quieren evadir sus clases. Lo noté nervioso y muy inquieto, miraba para los lados como si estuviera escondiéndose de alguien. Me dijo que se había retirado del semillero porque iba muy mal académicamente, su profesora le recomendó a su abuela Cleotilde que estuviera más pendiente del desempeño de su nieto, ella no tuvo más que conminarlo a mejorar so pena de una buena *muenda*. Aunque preocupado por la temeridad que vi en los ojos del pequeño no le conté a nadie del encuentro. Sin embargo, me di a la tarea de indagar y consultar su registro escolar. Descubrí que todos sus años escolares los había cursado en el mismo colegio: en segundo grado, aunque alcanzó

⁵⁶ El Cabildo *mhuysqa* de Bosa obtuvo su reconocimiento oficial en 1999. Se encuentra ubicado en el barrio San Bernardino de la Localidad Séptima, Bosa. La zona actualmente enfrenta una agresiva transformación urbana cambiando el uso del suelo. “La reorganización de la comunidad en un cabildo ha permitido la implementación de diferentes programas internos e interinstitucionales con miras al fortalecimiento de su organización y a la reconstrucción de su identidad cultural” (Martínez, 2005: 14).

los desempeños básicos, le recomendaron a Cleotilde volverlo a matricular en este grado, pues no sabía leer. Ella atendió la sugerencia; en cuarto año, presentó dificultades, cuatro notas de su director de grupo dicen: “su desempeño académico es deficiente”; en 2015, no alcanzó los desempeños básicos, fue reprobado. En lo que va corrido del año 2016, su segundo quinto grado, ya hay una nota de su profesora que dice: “su desempeño académico y convivencial son buenos. Repasar conceptos de ciencias”.

No podía dar crédito a mis hallazgos, así que les pregunté a los profesores que le habían enseñado años atrás, y ellos terminaron por confirmarlos. Además, acotaron que Smith era un niño tímido, se distraía con mucha facilidad en las clases, se le dificultaban las matemáticas, las ciencias naturales y sociales. En general, era un mal estudiante. Las pruebas eran contundentes, sin embargo, un observador debe someter a examen todas las evidencias, incluso sus propias convicciones, así que le pregunté a Smith por las causas de sus bajos desempeños académicos. Fue muy lacónico, habló entrecortado y titubeó para darme una respuesta. Creo que hasta ese momento ni siquiera él mismo se había confrontado por sus propios desempeños. En lo poco que dijo creo haber entendido que tiene un profundo respeto y admiración por sus profesores, por unos más que por otros, valoraba que se preocuparan por él, creía que lo que aprendía de ellos debería servir para algo, de lo contrario no lo enseñarían, aunque era muy diferente de lo que escuchaba y aprendía de los sabedores y hermanos mayores en el cabildo. Recordé, entonces, que el pequeño Smith había sido iniciado cuatro años atrás en las artes del saber y de la medicina ancestral en el jardín intercultural Uba Rhua y participaba regularmente de las actividades del cabildo. Su abuela materna, Cleotilde, es descendiente de los muiscas, lo que por línea materna hace de Smith un heredero de este pueblo originario que otrora ocupó la meseta cundiboyacense, donde además se encuentra ubicada la localidad de Bosa, sede del cabildo.⁵⁷

⁵⁷ Bosa es la localidad séptima de las veinte que conforman el Distrito Capital. Fue un importante poblado indígena, su nombre significa en lengua chibcha “cercado para guardar y defender las mieses”. La mayoría de su población pertenece a estratos socioeconómicos bajos.

El círculo de la palabra⁵⁸

El viernes 29 de abril amaneció frío pero sin lluvia. Una suave brisa descendió de los Cerros Orientales, se abrió paso entre los enormes rascacielos del centro de la ciudad, recorrió las calles troncales y avenidas capitalinas y llegó al extremo más occidental de Bosa. Allí logró dispersar la espesa bruma de la mañana que desde bien temprano dificultaba la visibilidad. Salí con mi colega Wilmar Ortiz y doce estudiantes: cuatro afrocolombianos, cuatro indígenas y cuatro mestizos. Recorrimos la llanura, caminamos en paralelo por el canal del río Tunjuelo, sus aguas negras despedían un olor a muerte, la vida había desaparecido de su rivera. Tiempo después, cruzamos un imponente puente metálico que nos condujo al otro costado, seguimos nuestra avanzada, siempre en paralelo al río, pero ahora un enorme jarillón impedía que lo viéramos; este servía para evitar los desbordamientos de sus aguas durante los dos períodos lluviosos del año. El sector era deprimido: calles sin pavimentar, llenas de lodo, casas sin terminar, sin sistema de alcantarillado. Smith no nos acompañó aquel día de abril. Creo, incluso, que hubiera dado cualquier cosa para asistir al *Qhusmhuy*. Por fin, estaba en los zapatos de él, sabía que esta visita me daría mayores elementos de juicio para comprender lo que pasaba por la cabeza del pequeño.

Luego, ingresamos por una callejuela estrecha. Allí apareció ante nuestros ojos un bohío redondo, construido con bahareque, caña brava y techo de paja, cónico, ubicado justo detrás del jardín Uba Rhua. Un hombre mayor de tez morena, vestido totalmente de blanco con dos mochilas terciadas a lado y lado de su cuerpo, salió de su interior, se abrió paso entre una frondosa planta de cacao, se presentó bajo el nombre de Efrigerio y me recomendó que le indicara a mis estudiantes mujeres que si había alguna de ellas que estuviera en luna no podía ingresar al *Qhusmhuy*, que el ingreso al lugar se hacía de espalda en reverencia al Dios Sol y se salía, por la otra puerta, de la misma manera, en reverencia a la Diosa Luna. Hice lo correspondiente, aunque con mucho pudor. Karen y Daniela dijeron estar en su menstruación, al instante otro hombre salió del interior del bohío y las condujo al costado opuesto.

⁵⁸ Círculo de la palabra: un ritual que se realiza todos los viernes en el *Qhusmhuy*. Se lleva a cabo en presencia del Fuego Sagrado, masticando tabaco y *jallo*. Es, en todo caso, un diálogo intercultural en el que se reflexiona sobre el saber ancestral de los pueblos originarios. Los sabedores tejen la palabra, a través de esta hilan el pensamiento ancestral en clara confrontación con el conocimiento eurocéntrico. La ceremonia es una fuente inagotable de la palabra.

Efrigerio cruzó el umbral de la estrecha puerta del *Qhusmhuy*, después me conminó a hacer lo mismo, también crucé de espalda. Allí, entre una hoguera artesanal ardiente y la puerta, el hombre me detuvo, en sus manos tenía un puñado de plumas negras y blancas, las que hundía en un recipiente lleno de agua verde en el que se asomaban tímidamente unas hierbas que no pude identificar. Luego rociaba el plumero por todo mi cuerpo desde la cabeza hasta los pies. Indicó que me sentara en una de las múltiples butacas de madera dispuestas circularmente que había en el lugar. Wilmar y mis estudiantes hicieron lo propio. Daniela y Karen aparecieron minutos después, también habían sido “limpiadas”. Confieso que no entendí el rito, tiempo después Efrigerio me explicó que nuestros cuerpos llegaban contaminados y para poder ingresar al *Qhusmhuy*, lugar sagrado, necesitábamos de una “limpia”.

El suelo era negro, aluvial. En el centro, cuatro resistentes horcones se levantaban desde el piso hasta lo más alto del sitio, sobre ellos recaía todo el peso del pajar; al costado derecho de estos yacía la hoguera, al izquierdo la puerta de ingreso, en tanto al derecho, la puerta de salida. Sentados, en silencio, los rostros de algunos de mis estudiantes eran de incertidumbre, el de Wilmar, de expectativa. Mi corazón latía muy rápido, estaba fascinado, tomando apuntes de todo lo que observaba en el lugar. En el extremo norte del bohío, se sentó Efrigerio y dos hombres más, también con dos mochilas terciadas, entrecruzadas. Cada uno de ellos tenía en su mano izquierda un poporo y en la derecha un palillo de madera de unos 20 centímetros aproximadamente, a veces lo metían en el poporo pero la mayoría de las veces raspaban la parte cilíndrica de este luego de humedecer con su lengua la punta del palito al tiempo que masticaban *jallo*. Realizaron este ejercicio durante todo el ritual de la palabra, de principio a fin.

—Le damos gracias al Dios Padre, Todopoderoso, Creador de todo lo que existe: Chiminigagua,⁵⁹ a la Madre Tierra, al Universo, al Fuego Sagrado. Mi nombre es Efrigerio Neuta Tunjo —dijo con voz dulce pero firme—. Sean todos bienvenidos a nuestro *Qusmuy*, lugar sagrado para nuestros ancestros y para toda la nación *Mhuysqa*, templo de agua, aire, fuego y tierra. El *Qusmuy* es la representación del Universo, aquí compartimos el saber ancestral, el que aprendemos de los antiguos, es el sitio donde vivimos la armonía que yace en el Universo, en la Naturaleza;

⁵⁹ Chiminigagua es el Dios Creador del mundo. Divinidad solar.

aquí Tío Tabaco convive en armonía con Tía Rosa y todas las tías plantas. Vivir en armonía es volver al origen, a donde pertenecemos, es decir, a la Madre Tierra; estar en armonía es vivir al Creador. De los médicos ancestrales, aprendimos que nuestros antiguos sembraban la placenta en el patio trasero con la idea de mantener a la familia unida. Afuera, encontrarán nuestra *chagra*, huerta, en la que cultivamos nuestras plantas medicinales para realizar nuestras purgas y limpiezas sagradas, con estas limpiamos a las mujeres que están en luna, limpiamos su templo, es decir, su cuerpo. La ciencia moderna no enseña el origen del agua sino su estructura química. Cuando la tierra tiembla es porque está enferma, nos está enviando señales de su enfermedad, el cambio climático se presenta porque la Madre Tierra no puede respirar.

Un hombre joven, no muy alto, de tez morena, ingresó al *Qusmuy*, los tres poporeros se levantaron y lo saludaron, balbucearon unas palabras entre ellos y el visitante se sentó al costado de derecho de Efrigerio. Minutos después, compartió la palabra con este.

— ¡Gracias por compartirme la palabra, hermano Efrigerio! — dijo—. Mi nombre es Carlos Alfredo Casamindoy, vengo de Santiago, Putumayo, al sur del país, en el valle del Sibundoy, pertenezco al pueblo Inga.⁶⁰ Vivimos en un lugar de grandes yacimientos de aguas cristalinas, rico en plantas medicinales, alrededor de 3000, desde hace muchos años tejemos la palabra, es decir, compartimos nuestro saber, con nuestros hermanos *mhuysqas*. A través de la palabra, compartimos nuestras cosmovisiones, nuestras experiencias, compartimos la medicina, la buena palabra. Después metió su mano en una bolsa de color negro que había traído y le entregó a Efrigerio unas semillas.

— ¿Qué le ha entregado? — interpeló Bryan, uno de mis estudiantes.

— Semillas de cebolleta, una planta medicinal que se da en el valle del Sibundoy. Nuestros pueblos además de intercambiar el saber ancestral,

⁶⁰ El pueblo Inga es una de las comunidades ancestrales del territorio colombiano. Ubicado en el departamento del Putumayo, al sur del país. Son médicos ancestrales, poseen un conocimiento profundo de las plantas. El yagé lo dominan de múltiples formas, a través de él encuentran la relación entre el mundo terrenal y espiritual, también el chamán entra en contacto con los creadores.

a través de la palabra, también realizamos un *trueque*.⁶¹ La cebolleta es la entrada al conocimiento de la Amazonía, sirve para limpiar o realizar purgas internas, limpia los pulmones, el hígado.

Efrigerio metió su mano en una de las mochilas que tenía terciada y le entregó algo a Carlos Alfredo.

—¿Qué le ha dado usted? —volvió a interpelar Bryan.

—Hojas de tabaco para mojar la palabra, para que pueda adquirir el saber que subyace en la Madre Tierra —dijo Efrigerio—. El tabaco tiene muchas propiedades: puede curar la sinusitis, rinitis, entre otras enfermedades. Su preparación es un ritual que hemos heredado de nuestros ancianos, es una armonía en la que utilizamos instrumentos musicales como la quena, maracas, guitarra, hasta que logramos la preparación adecuada para curar. La preparación de las plantas medicinales nos ayuda a obtener sabiduría para compartir la palabra. No sé si mis hermanos quieren compartir su palabra —dijo, miró a los otros dos poporeros y guardó silencio.

—Mi nombre es José Luis Tunjo —dijo otro de los poporeros con voz gastada—. Cada vez que compartimos la palabra lo que hacemos es alimentar la palabra. Masticar la hoja de tabaco hace que la palabra fluya, también le pedimos al Fuego Sagrado que la palabra del Abuelo Tabaco nos permita seguir tejiendo la palabra. Ahora bien, el poporo es vida. En su interior hemos agregado una mezcla de *ambir*, *chipila*, *chucuna* y cal.⁶² Representa el vientre de la mujer, en tanto el pincel constituye el pene. La cal es la tinta, la sangre. Por eso, lo raspamos con el pincel, al hacerlo obtenemos de él la sabiduría y hablamos con sabiduría. José Luis Tunjo se levantó y agitó con su mano derecha un bastón adornado con unos pequeños saquitos: este es un bastón de semillas, semillas de fiesta. Semillas originales, estas nos recuerdan la necesidad de volver a la tierra. Cultivarla es volver al origen —agregó—. Todas las plantas tienen una sabiduría natural y un espíritu sanador. El cabello del maíz, por ejemplo, puede curar la próstata, también es la materia prima para la

⁶¹ En *Ensayo sobre el don*, publicado por primera vez en 1925, Marcel Mauss explora un sistema de intercambio primitivo en el que se hace presente una importante cadena lógica compuesta por tres eslabones: La obligación de dar, la obligación de recibir y la obligación de devolver. Según Mauss, en las sociedades arcaicas no existen solo intercambios de riquezas, bienes o productos comerciales entre individuos, sino que estos intercambios son colectivos y se intercambia todo lo que es susceptible de ser intercambiado (Mauss, 2006).

⁶² Aún sigo en la búsqueda de esta mezcla ancestral.

elaboración de la chicha, con esta calmamos el hambre y la sed. Cuando uno vomita después de ingerir chicha es porque estamos siendo purificados. La coca y la borrachera, así como el yagé del Putumayo, tienen además de la facultad de transmitirnos la sabiduría de la Madre Tierra, el poder de curarnos.

Después, el poporero se levantó de su puesto, llegó hasta el fuego y arrojó a él unas hojas secas que, incluso hoy, siguen siendo un misterio para mí y todos mis acompañantes.

—Mi nombre es Jimy Corredor Chiguazuque. El año nuevo *Mhuysqa* comienza el 21 de marzo —dijo el tercer poporero. Se desplazó al centro del *Qusmuy*, justo al lado de la hoguera—. Nuestro tiempo es circular: inicia con el Tiempo del Fuego, en este momento, la Madre Tierra está alterada, por ello se le pide, se le paga —hizo un desplazamiento de 90 grados por fuera del área de los cuatro horcones y continuó: el segundo, es el Tiempo del Agua, la Madre Tierra empieza a ser humedecida, ha vuelto a la calma —se desplazó otros 90 grados; el tercero, es el Tiempo de la Tierra, es el momento de fecundarla, cultivarla —recorrió otros 90 grados y el último, es el Tiempo del Aire, la Madre Tierra empieza a refrescarse —caminó otros 90 grados y llegó nuevamente al lugar de partida. El hombre había descrito un círculo alrededor de los listones de madera. El movimiento circular es la representación de la armonía del Universo, la vida necesita de cada uno de los cuatro tiempos. Finalmente, los cuatro se desplazan al centro del círculo que describen a lo largo del año solar para fundirse, es el Centro del Equilibrio, porque la Madre Tierra debe recuperarse, ello ocurre, en el mes de diciembre. El Centro del Equilibrio es el Tiempo sin Tiempo, es el nuevo comienzo, el origen de la cosmovisión *Mhuysqa*.

Acto seguido, Efrigerio tomó la palabra y dio por terminado el ritual.

—Agradecemos al Padre Celestial *Chiminigagua* por habernos permitido tejer la palabra con estos jóvenes y sus profesores. Les deseamos buen camino.

Vivir, existir y resistir

Sobre los hombros de Wilfer Smith Contreras, El Pequeño Jaibaná, descansa el peso de dos sombras: una proviene del otro lado del Mar Océano; la otra, ha estado aquí desde mucho antes que llegara la primera.

La foránea, soportada desde el siglo XVI, sobre un modelo de racionalidad, constituida a partir de una revolución científica, es totalitaria, pues “niega el carácter racional de todas las formas de conocimientos que no se pautaran por sus principios epistemológicos y por sus reglas metodológicas” (Santos, 2009: 21). La vernácula, constituye la visión de los pueblos ancestrales originarios, basada en un **paradigma comunitario de la cultura de la vida para vivir bien** –más antiguo que el que proviene del otro lado del Mar Océano–, se sustenta en “el respeto, armonía y equilibrio con todo lo que existe, comprendiendo que en la vida todo está interconectado, es interdependiente y está interrelacionado” (Huanacuni, 2010: 6). La sombra que llegó es occidental, en tanto la autóctona, ancestral. Esta es emergente mientras aquella es dominante. Estas dos realidades de la noche tienen al pequeño jaibaná confundido, cualquiera a su corta edad lo estaría.

Sus confusiones no son gratuitas. En la escuela, le imponen el conocimiento occidental, colonizador, le enseñan la historia, ciencia, matemáticas, religión y filosofía europeas, disciplinantes y especializantes; en el *Qusmuy*, en cambio, aprende el saber ancestral, respetuoso, armónico y equilibrado, comprende que en la vida existe una interconexión mágica con todo. Las confusiones de Smith son el sino de sus reprobaciones escolares, su manera de resistir y resistirse al conocimiento impuesto (Walsh, 2013), un llamado pedagógico a continuar la lucha que iniciaron sus ancestros que en última instancia es su propia lucha. Las luchas del pequeño jaibaná “son luchas por la existencia y el vivir” (ibídem: 19). Por ello, agrietan las prácticas escolares cimentadas en instituciones de formación básica con raíces profundamente modernas, socavan el sustrato mismo de la modernidad y de la colonialidad occidental. También cuestionan la colonización de las mentalidades de sus compañeros de clases, las de sus profesores y las de todos los sujetos que conforman el universo educativo nacional. Las confusiones del pequeño jaibaná “hacen posible otras maneras de ser, estar, pensar y saber, resistir y vivir-con” (ibídem: 19).

Smith es un espíritu sin reposo, indignado con lo que se le desea imponer. Quizá no lo sabe pero intuye que el fin del colonialismo político europeo en el siglo XIX, no significó el fin del colonialismo de las mentalidades y subjetividades en la cultura de su país ni de los países latinoamericanos (Santos, 2010: 7); Quizá no lo sabe pero intuye que su fascinación por el saber ancestral y su desencanto por el conocimiento

occidental, es la forma de resistir, es también su *Wasáse*: revolución espiritual de guerra Rotinoshonni, el Thunder Dance. Es el viaje y el compromiso social del guerrero comprometido con la acción y el cambio (Alfred, 2005). Quizá no lo sabe pero sospecha, como Dussel, que la filosofía europea no es universal (Navarrete, 2015). Quizá no o lo sabe pero algún día llegará a descubrir que:

Los incas, con diez millones de habitantes, tenían un Estado legendario bien constituido, con ciudades monumentales en las cumbres andinas para tocar al dios solar. Tenían sistemas magistrales de cuenta y razón, y archivos y memorias de uso popular, que sorprendieron a los matemáticos de Europa, y un culto laborioso de las artes públicas, cuya obra magna fue el jardín del palacio imperial, con árboles y animales de oro y plata en tamaño natural. Los aztecas y los mayas habían plasmado su conciencia histórica en pirámides sagradas entre volcanes acezantes, y tenían emperadores clarividentes, astrónomos insignes y artesanos sabios que desconocían el uso industrial de la rueda, pero la utilizaban en los juguetes de los niños (García Márquez, 1994: 1).

En el *Qusmuy*, El Pequeño Jaibaná aprende que la armonía y el equilibrio son las coordenadas básicas de la cosmovisión de su pueblo y que los conceptos de justicia, libertad y democracia, que le enseñan en la escuela, son el sino trágico del modelo civilizatorio y progresista de la historia de Occidente. También, aprende que el tiempo es circular –como creía José Arcadio Buendía que era el mundo–, es un eterno ir y venir en el que las noches se suceden interminablemente con el día y viceversa, los cuatro tiempos: Fuego, Agua, Tierra y Aire son la metáfora mágica de este movimiento circular y los cuatro siguen a su vez la búsqueda de otro centro, acaso el único centro, donde todo vuelve a empezar: el tiempo sin tiempo.

La racionalidad moderna sobre la cual se cimenta la escuela colombiana hace que:

Nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan. Semejante despropósito restringe la creatividad y la intuición congénitas, y contraría la imaginación, la clarividencia precoz y la sabiduría del corazón, hasta que los niños olviden lo que sin duda saben de nacimiento: que la realidad no termina donde dicen los textos, que su concepción del mundo es

más acorde con la naturaleza que la de los adultos, y que la vida sería más larga y feliz si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta (García Márquez, 1994: 3).

Ahora bien, dicen que la escuela es un mal necesario. Lo que la escuela moderna y racional hace con Smith, me hace pensar en la obra que publicara Robert Kiyosaki en 2005: *Si desea ser rico y feliz: no vaya a la escuela*, en la que critica con severidad a la institución escolar; en Álvaro Mutis, quien abandonó la escuela antes de obtener el título de bachiller “porque tenía mucho que aprender” y en Albert Einstein, quien dijo alguna vez que “La educación es lo que queda después de que uno ha olvidado lo que aprendió en la escuela” (Sandri, 2015: 1). Sin embargo, la forma de vivir, existir y resistir que veo a través de los dos ojos claros que le sirven para leer el mundo al pequeño jaibaná me devuelven la confianza, atajan mis evasiones de la memoria para recordar aquel primer día que mi madre me llevó agarrado de la mano a una casita encantada a la que ella llamaba escuela. Para mí, sigue siendo una casita encantada, para ella sigue siendo la escuela.



Capítulo 12

Recuento y balance. Se hace camino al andar...

Patricia Weissmann

Hemos llegado, por el momento,⁶³ al final del recorrido. En las páginas que siguen haremos primero un recuento de los aspectos singulares de cada una de las experiencias abordadas. En segundo lugar, resaltaremos lo que tienen en común, más allá –o más acá– de sus diferencias. Luego, mencionaremos algunos de los debates y conflictos que se presentan a quienes buscan poner en práctica una educación alternativa. Finalmente, intentaremos realizar un balance de los retos y las posibilidades de otra educación en la República Argentina de las primeras décadas del siglo XXI.

Escuela Cooperativa Amuyen

Se trata de la primera escuela cooperativa de la ciudad de Mar del Plata y ya tiene un recorrido de 30 años, en los que nunca se desvirtuaron los fundamentos del cooperativismo en la gestión del establecimiento, un modo de gestión en el que las decisiones se toman en común, con la participación de adolescentes y adultos, y, en menor escala, de los niños. Si bien los actores particulares cambian permanentemente, porque la cooperativa está formada por los padres de los alumnos, se sostiene a lo largo del tiempo una tónica de esfuerzo y trabajo solidario, incluso en los aportes económicos, de toda la comunidad educativa.

También, se remarca una fundamentación pedagógica sólida y coherente, basada en los desarrollos de Jean Piaget y del psicoanálisis, y una formación y capacitación continua de los docentes.

⁶³ El proyecto continúa en ejecución. Esperamos presentar el año próximo los avances de las más nuevas de estas experiencias y sumar el relato de otras que vayamos recorriendo o se acerquen a nosotros para compartir su historia.

Escuela Loris Malaguzzi

Se destaca el modo de desarrollar los contenidos curriculares a partir de situaciones concretas y cercanas. Se estudia Historia, Geografía, Ciencias Naturales, Matemática, Lengua y Literatura y el resto de las materias de la currícula, saliendo a la ciudad, a la playa, a la sierra, a la laguna y al campo, observando e investigando desde los insectos de la zona hasta los monumentos, la arquitectura y los circuitos productivos.

Otra particularidad es el modo de realizar los exámenes y evaluaciones, en forma de actividades que tengan una utilidad en la vida de los chicos, que les sirvan para resolver situaciones cotidianas. O también la evaluación a través de pinturas, esculturas, construcciones, videos, comentarios, historias y otras producciones de los alumnos.

Escuela de Educación Estética N° 1 de Olivos

Se destaca por ser una iniciativa estatal, pública y de carácter gratuito, a la que los niños asisten por placer, para disfrutar, no por obligación.

También, el hecho de que a través del arte se potencia el desarrollo, el poder de observación, el uso de todos los lenguajes, la libertad de expresión y la dialéctica entre acción y reflexión.

Escuela Experimental del Mar

Impacta la formación específica, vivencial, intensiva que reciben los docentes de las escuelas experimentales, ya sea como cursantes o como adscriptos al IES Speroni, y el rol protagónico que tienen en la organización de las actividades (incluyendo la limpieza del lugar), en la selección y elaboración del material didáctico, en el seguimiento conjunto del desempeño de los niños, y en la toma de todas las decisiones, en una escuela donde no hay directivos ni auxiliares. También llama la atención el modo de trabajo sin bancos ni mesas. Sentados en el piso en rondas, divididos en grupos por edades, comparten todos un mismo espacio, sin molestarse ni distraerse mutuamente.

No hay boletines, ni calificaciones, ni evaluaciones escritas, pero no están por fuera de los requerimientos curriculares. Cada niño va

cambiando de nivel a medida que logra ciertos objetivos. Si bien las actividades son pautadas por los docentes, la producción de los alumnos es personal, cada uno a su propio ritmo.

Otra particularidad es la obligación de los padres de aportar ocho horas semanales de trabajo en la cooperativa de alimentos para el sostén económico del proyecto. Estas horas no son intercambiables por dinero.

ERAP Paso Córdova

Se destaca la participación de los padres junto a los hijos y los docentes en la edificación del espacio, respetando los preceptos de la permacultura; el uso de las TIC para acercar un paraje solitario y aislado a proyectos educativos y culturales del resto del mundo, y para resolver el problema de las distancias y las condiciones climáticas adversas, implementando dispositivos de educación presencial y a distancia para grandes y chicos; la recuperación de saberes no occidentales, alejados de la lógica formal y asociados en la mente positivista al pensamiento mágico; la participación en programas de biodiversidad para recuperar el cultivo de alimentos milenarios (quinua y amaranto); el intercambio con otras instituciones educativas y con empresas locales; el cuidado de su entorno y la aceptación de que el sol, el río, el viento, puedan ser protagonistas de la enseñanza; la combinación entre los saberes ancestrales y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación: “Somos los Nativos de una transición entre lo viejo y lo nuevo... Somos Nativos Planetarios”.

Bachillerato Popular Agustín Tosco

La característica principal de esta escuela, compartida con todos los bachilleratos populares, es una pedagogía libertaria donde educadores y educandos trabajan juntos para desarrollar una visión crítica del mundo en que viven. Esto incluye la lucha por los derechos y la dignidad como intrínseca a la tarea docente y a la educación y espacios de producción de conocimientos de acuerdo a las necesidades e intereses de los alumnos, sin descartar la apropiación de los conocimientos socialmente construidos, herencia cultural de todos.

También, se destaca un modo de gestión en el que todo se gesta y se discute en la asamblea y es colectivo: el espacio, el trabajo, la planificación y la producción; y el rechazo de la educación tradicional, “reproductora de las jerarquías y las desigualdades sociales”.

Otra particularidad compartida con el resto de los “bachis” es que está destinado a todos los vecinos del barrio que no hayan terminado el secundario y orientado al cooperativismo, para fortalecer a las cooperativas y organizaciones sociales que le dieron origen y lo sostienen.

Tierra Fértil

Lo más significativo, vislumbrado ya en el hecho de que no haya “maestros” sino “guías”, es el rechazo a una transmisión vertical del saber, y la experiencia cotidiana –con sus riquezas y sus complicaciones, que no se intenta ocultar– de construir una educación no graduada, libre y autogestada. En concordancia con estos principios, se destaca la libertad de los niños para moverse en todos los espacios y usar todos los materiales, que siempre se conservan ordenados y ubicados a su alcance; los ambientes preparados para despertar el interés por manipular e investigar; la ausencia de exámenes y calificaciones; y un sistema de gestión donde las reglas de convivencia en el espacio común las deciden los niños en asamblea.

UALALA

La particularidad de esta experiencia educativa está muy bien captada en la descripción que de ella que hacen sus protagonistas, como integral, libertaria, antiautoritaria, autogestiva, orgánica y desescolarizante. Se trata de un colectivo independiente, dinámico, cambiante, no dogmático. También, se destaca el modo en que resolvieron el sustento económico del proyecto, por medio de la venta de cajones de frutas y verduras a los vecinos, y el rechazo a la obligación de pagar una cuota igualitaria: “no se espera que los miembros aporten lo mismo ni en las mismas cantidades, sino que se promueve la colaboración libre, gozosa, espontánea, no meritocrática ni coercitiva”.

EnRonda

Si bien esta experiencia solo duró dos años, decidimos incluirla porque los conflictos que llevaron a su desmembramiento no fueron exclusivos de este grupo. Por el contrario, representan las principales causas de desacuerdos y disolución de gran parte de las experiencias de educación alternativa.

Estos conflictos son de dos órdenes: por un lado, en relación con la autoridad (se disputa el poder, a quién corresponde tomar las decisiones), y, por otro, en relación con el financiamiento (¿se puede participar sin pagar?, ¿todos deben pagar lo mismo?) y al trabajo de los padres en el espacio (¿todos deben aportar el mismo tiempo?, ¿deben rotarse las tareas o dividirse?, ¿se puede “depositar” los niños y no participar?).

EnEdu

Lo propio de esta experiencia es lo que en el capítulo 2 se describe como “una pedagogía del amor y de los afectos”. El éxito indudable de la academia⁶⁴ parece radicar en la integración de las dimensiones del sentir en la educación: abrir posibilidades, crear confianza, manejarse con sinceridad, respeto, aceptación, no juzgar ni condenar, sanar heridas del alma, descubrir la alegría y el placer en el estudio que, quienes llegan por problemas de “fracaso escolar”, evidentemente no encontraron en la escuela tradicional.

El pequeño jaibaná

Jaibaná, en palabras del niño protagonista de esta narración verídica, significa “médico, brujo de la noche y muchas cosas más”. A este pequeño, inteligente, curioso, ávido por aprender, se lo retira del “semillero de investigación” –actividad escolar extraprogramática y electiva– por consejo de la directora de la escuela, debido a su bajo desempeño académico en las materias curriculares.

⁶⁴ La versión original del relato incluía muchos testimonios completos, de estudiantes y padres, que dan cuenta de este éxito y que no pudimos incluir en el libro, debido a su extensión (se pusieron extractos).

El drama de este niño se juega desde el inicio, en el nombre mismo que se le dio al nacer: ¡Wilfer Smith! A los 12 años, había repetido de grado dos veces. A los 8, había sido iniciado por los maestros muiscas –el pueblo originario al que pertenecía– en las artes ancestrales, y sabía de medicina, de plantas medicinales, de rituales de sanación. Este saber lo comprendía. Del otro, el que enseñaban en la escuela, decía “para algo ha de servir, sino no lo enseñarían”, pero él no entendía cuál era su utilidad. La visión individualista y competitiva del saber occidental entraba en contradicción con lo que aprendía en su pueblo, una concepción comunitaria sustentada en el respeto, la armonía y el equilibrio con todo lo existente.

Más allá –o más acá– de las diferencias

Habiendo realizado una síntesis de las características particulares de cada experiencia presentada, queremos centrarnos en este apartado en destacar los aspectos comunes a todas ellas, que nos han llevado a encuadrarlas en el marco de lo que desde hace algunas décadas se denomina “la otra educación”:

- Búsqueda de sustituir la rivalidad por la solidaridad.
- Participación activa de toda la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familias).
- Ronda y la asamblea como dispositivos para interactuar, compartir, aprender y tomar decisiones.
- Importancia asignada a despertar el deseo de saber y estimular la libre expresión y la curiosidad.
- Institucionalización del respeto y la tolerancia a través de todas las prácticas en el espacio educativo.
- Concepción del aprendizaje que incluye el aprender a través de actividades artísticas, que respeta los tiempos de cada niño, que busca desarrollar las potencialidades creativas, que no exige “hacer todos juntos las mismas cosas todo el tiempo”.
- Constante ida y vuelta con la comunidad de inserción, para aprender, para compartir, para colaborar, para dar y recibir.
- Importancia, materializada en tiempo asignado para esta actividad, del juego libre dentro del espacio educativo.

- Material didáctico, que se compra o se fabrica en el espacio educativo y es de uso compartido.
- Uso de enciclopedias, atlas, libros de viaje, biografías, y libros de distintas especialidades, en lugar de manuales, libros de texto y adaptaciones escolares de obras originales.
- Talleres electivos propuestos en algunos casos por los padres y voluntarios de la comunidad, en otros por los docentes y en otros por los mismos alumnos.
- Intención de despertar la conciencia social y generar un cambio en la sociedad.
- Implementación de actividades concretas para la preservación y cuidado del planeta y de los habitantes.
- Valoración de la palabra de los estudiantes.
- Política de sostener la modalidad de pocos alumnos (se los conoce bien y se hace un seguimiento personalizado de cada uno).

En los emprendimientos de mayor antigüedad (Amuyen; Loris Magluzzi), se suma a estas características una que a nuestro juicio tiene un peso fundamental: la continuidad y sentido de pertenencia de los docentes en el establecimiento.

Conflictos

Los conflictos recurrentes en estos emprendimientos giran en torno a tres ejes: autoridad, financiamiento y expansión. En relación con el primer eje, el problema concreto surge ante la necesidad de tomar decisiones y de establecer ciertas normas básicas de convivencia. Aparecen frente a esta situación –como es esperable– distintos puntos de vista, que desembocan casi siempre en luchas de poder. Esto último, en grupos humanos que pretenden “salirse del sistema” y transmitir a sus hijos otras formas de convivencia, no “debería” suceder. Pero de hecho sucede a menudo, y como no lo tienen previsto, lleva en muchos casos a la disolución de los espacios. Ya se ha remarcado en varias oportunidades a lo largo del texto que no basta con inventar una educación “nueva”, sino que es necesario romper con los propios prejuicios, convicciones, actitudes mecánicas e inconscientes, para encontrar nuevas maneras de vivir la educación.

El segundo eje de conflictos, el aspecto financiero de los proyectos, encuentra distintos caminos de resolución, pero es también, en muchos casos, causa de fracaso. Las soluciones alcanzadas por las experiencias presentadas en el libro abarcan un amplio espectro, que va desde cuotas pagadas por los padres –igualitarias o según las posibilidades– hasta sostén estatal, cooperadoras, emprendimientos cooperativos, donaciones, acuerdos con empresas y organizaciones y lucha por el reconocimiento y financiamiento oficial. En principio, cualquiera de estas opciones puede funcionar, siempre que todos en el grupo la consideren justa. Los problemas surgen cuando algunos sienten que todo el peso recae sobre sus espaldas.

Un tercer conflicto recurrente es el del crecimiento vegetativo de los espacios, que provoca crisis y rupturas derivadas de la necesidad de replantearse cómo aumentar la matrícula sin que se desvirtúe el modelo educativo. Suele haber acuerdo con relación a que este tipo de proyectos solo resultan posibles, en la práctica, con un número reducido de alumnos. Pero, cuál exactamente es ese número lleva a interminables discusiones. ¿Cómo debe ser la relación docente-guía-acompañante-niño? ¿Cuántos alumnos puede haber en un curso sin perjudicar la modalidad de trabajo? ¿Y en un espacio multigrado? ¿En uno no graduado? ¿Debe o no incorporarse el secundario? ¿Debe o no abrirse una segunda división por grado? Estas son algunas de las dudas que se presentan.

De los espacios educativos recorridos, los dos con mayor antigüedad y cantidad de alumnos son el Amuyen y el Loris Malaguzzi. Ambos conservan una sola división por curso y admiten un máximo de 25 alumnos por división. En el Amuyen, la apertura del secundario implicó, en su momento, el distanciamiento de varias familias, con la consecuente debacle económica. En el Malaguzzi, se ha abierto hasta ahora primero y segundo año de la secundaria, a pedido de los propios estudiantes y sus familias, por lo que el pasaje no provocó una crisis. Lo mismo había sucedido, en su momento, cuando se abrió la primaria a partir del jardín.

En Tierra Fértil y UALALA, hay todavía muy pocos niños, aunque el número es fluctuante. La ERAP Paso Córdova también tiene una matrícula baja, por su ubicación en una zona rural. La Escuela Experimental del Mar mantiene un tope de 12 niños por cada maestro, y se intenta que queden equilibrados los grupos por edades. El Bachillerato Popular Agustín Tosco está abierto a todos los jóvenes y adultos del barrio. En Edu nunca tuvo un cupo máximo y la Escuela de Estética de Olivos tampoco.

Debates

Si bien tangencialmente se asocian con los conflictos, los debates van más allá de ellos, porque responden a interrogantes de orden filosófico, epistemológico, ideológico y pedagógico. Mencionaremos los principales que hemos podido reconocer en el trayecto recorrido. Aunque se los enuncia por separado, todos se relacionan entre sí.

- **Escolarización-desescolarización:** ¿la escuela solo reproduce el orden hegemónico o abre la posibilidad de pensamiento crítico y cambio? ¿La desescolarización libera del yugo de la dominación o amplía la brecha de la desigualdad social?
- **Calidad-inclusión:** ¿debe priorizarse la calidad de la educación limitando los cupos o debe primar el hecho de que la mayor cantidad posible de niños pueda acceder a estos espacios alternativos?
- **Evaluación-autoevaluación-no evaluación:** ¿cómo se evalúa? ¿Qué se evalúa? ¿Quién evalúa? ¿Evaluar, por qué?
- **Contenidos personalizados-lineamientos curriculares básicos:** ¿hay una herencia cultural que debería ser patrimonio de todos o la escuela solo reproduce la cultura hegemónica? ¿Si no es el Estado, quién debería decidir los contenidos que se brindan? ¿Llevaría esto a aumentar o a disminuir las desigualdades sociales?
- **Autorregulación-transmisión:** ¿los niños deben elegir lo que quieren aprender? ¿Es verdaderamente libre esa elección? ¿Cómo puede elegirse aquello de lo que se desconoce hasta la misma existencia? Como se ha visto en la introducción, este debate no es nuevo. Ya a comienzos del siglo XX –y aún mucho antes, por ejemplo, Rosseau– Neill o Alain, entre otros, abogaban por respetar siempre los intereses de los niños y la libre elección. Montessori, por el contrario, afirmaba que “el adulto debe tener muy claro que su deber es guiar, aún cuando el ejercicio individual sea siempre obra del niño mismo” (Montessori, 1952: 130). Ella no era, ni es, la única en sostener esta postura. Leticia Cossettini decía acerca de la experiencia de la escuela serena: “el niño lo hacía feliz, armoniosamente, porque todo estaba conducido sin que advirtiese que se le conducía” (Menin, 1998: 172). Philippe Meirieu, reconocido referente de la pedagogía en la actualidad, considera que “el adulto es quien educa y enseña, pero el niño es quien crece y aprende. El niño no puede decidir sobre lo que debe aprender

–sino, ya estaría educado–, pero debe aprender por sí mismo, para que ese aprendizaje haga de él un sujeto” (Meirieu, 2013: 134). Sin embargo, UALALA, EnEdu, el Bachillerato Popular Agustín Tosco, y en menor medida también Tierra Fértil y la ERAP Paso Córdoba se ubican en la posición contraria, preguntándose por qué se debe imponer un saber a otro, y quién tiene el derecho de decidir qué es valioso y “verdadero” y qué no lo es.

La vereda del sol⁶⁵

Del 23 al 30 de agosto del 2015, se llevó a cabo en Bogotá la Semana Internacional de Educaciones Alternativas (SEA). Fue un evento abierto y multitudinario, que contó con el apoyo y la participación de colegios públicos y privados, organizaciones sociales, culturales y comunitarias, la Secretaría de Educación Distrital de Colombia, la Red de Educación Alternativa Reevo⁶⁶ y numerosos referentes de los países de la región, así como civiles abocados a la construcción de nuevas formas educación. El tema de la educación alternativa ya no es privativo de grupos aislados de padres interesados en la educación de sus hijos. Hoy hay encuentros y jornadas de trabajo casi en todos los países, coorganizados por agrupaciones, redes y proyectos de educación alternativa, junto con ministerios de educación y centros de investigación de universidades públicas y privadas.

En la provincia de Buenos Aires, se vienen realizando desde hace un tiempo los Encuentros Provinciales de Escuelas Posibles (EPEP), organizados por la red Reevo, algunos bachilleratos populares y diversas cooperativas de trabajo. El primero de estos encuentros se llevó a cabo

⁶⁵ Simboliza, para nosotros, el lugar que uno elige, el lugar donde prefiere estar, donde no acude por obligación sino por gusto.

⁶⁶ A partir de la película documental *La educación prohibida*, y como continuación del proyecto de concientización, surgió Reevo, una red de educación alternativa que propone la construcción de un movimiento social de transformación de la educación. Reevo conecta la gente, los recursos, los docentes; visibiliza las experiencias, difunde y fomenta eventos y talleres de capacitación en nuevas formas de educación y nuevas y viejas pedagogías. El registro de las experiencias está abierto a cualquier persona que desee aportar nuevos contenidos o enriquecer los existentes. Reevo es también un espacio de discusión e intercambio, y de promoción y acompañamiento de iniciativas y prácticas en el marco de la educación alternativa. Es al mismo tiempo una red virtual y de acción territorial. Para ser activista de Reevo es necesario participar de un nodo inserto en una comunidad situada en un espacio real. Donde no hay nodos la gente de Reevo acompaña a quienes buscan crearlos. Su objetivo es potenciar, coordinar y expandir la transformación educativa desde el trabajo local.

en Chascomús, en abril del 2014; el segundo en La Plata, en octubre del 2014; el tercero en Tandil, en marzo del 2015; el cuarto en Wilde, en noviembre del 2015; el quinto en San Nicolás, en abril del 2016. A partir de este evento los EPEP ya no se denominan Encuentros Provinciales, sino Encuentros Plurales, y continúan aumentando en calidad y nivel de participación. El sexto se realizó en San Marcos Sierra, provincia de Córdoba, a fines de noviembre del 2016.

Así se planteaba a comienzos del 2002 lo que se esperaba de los educadores en el siglo XXI: “El papel del profesor debería cambiar desde una autoridad que distribuye conocimientos hacia un sujeto que crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en actividades apropiadas, de manera que puedan construir su propia comprensión del material a estudiar” (García 2002). Este rol se hace difícil de sostener en escuelas grandes y superpobladas, en las que los docentes circulan por diferentes grupos áulicos sin llegar a conocer a fondo a ninguno, se ausentan con mucha frecuencia, y se ven desbordados por las exigencias de cumplimentar un programa y calificar la tarea de todos los estudiantes a un mismo tiempo. La implicación de los alumnos en actividades apropiadas solo se puede lograr si se trabaja en forma personalizada y se respetan los distintos ritmos de apropiación y comprensión del material a estudiar.

Existen hoy alternativas viables para lograr esta forma de trabajo. Las experiencias que hemos presentado dan cuenta de que es posible hacerlo, con grupos pequeños de alumnos, con maestros comprometidos y creativos, con la participación activa de las familias y un intercambio fluido y continuo con la comunidad de inserción. Lo que se busca en estos espacios es que niñas y niños puedan descubrirse a ellos mismos, estar bien con su grupo y trabajar a gusto, encontrar el placer en lo que sea que estén haciendo. Parece existir un consenso generalizado entre quienes sostienen la posibilidad de otra educación de que todo niño es capaz de aprender lo que le interesa y que los chicos aprenden cuando son felices y comparten con otros lo que hacen.

En los emprendimientos que hemos presentado los métodos se cuestionan desde la realidad del contexto en el que se aplican, en base a la autoobservación, la reflexión y el constante diálogo entre todos los implicados, que redescubren la educación en el devenir de cada día. También, las pautas se construyen entre todos y nunca se consideran definitivas, sino siempre en proceso de transformación. Gran parte de la

tarea educativa se centra en la socialización, la colaboración, el encuentro y la autodisciplina. Las evaluaciones se enfocan en los procesos más que en los resultados, y en algunos casos solo hay autoevaluaciones, o directamente no hay pruebas de rendimiento.

La escuela tradicional se estructuró en torno a algunos principios que hoy no pueden sostenerse: la negación de la diversidad, la orientación de la educación a un alumno medio que nunca existió, la exclusión de los que no podían adaptarse a dicha referencia (Pineau, 2010; Southwell y Arata, 2011). El descontento de padres y docentes con dichos principios y la búsqueda de otras opciones, es hoy un fenómeno en expansión. Creemos que, amén de buscar revertir la situación, se debe apuntar a la multiplicación de nuevas modalidades de educación, tanto por dentro como por fuera del sistema escolar. En esta dirección, puede resultar útil tener en cuenta ciertos principios metodológicos de organización y acción educativa que parecen estar presentes en la base de una concepción “otra” de la educación:

- Apuntar a educar para la emancipación y para la libertad.
- Adaptar el diseño curricular a cada alumno, ofreciendo varias opciones para que tengan la posibilidad de elegir.
- Recuperar los saberes de los pueblos originarios y de los oprimidos.
- Respetar las trayectorias personales de aprendizaje como vía fundamental de acceso a la producción de conocimiento.
- Defender la participación de los educandos en los órganos de decisión, en la programación de actividades y en la selección, confección y uso del material escolar.
- Afianzar la asamblea como espacio de reflexión y toma de decisiones.
- Dar cabida en el tiempo escolar a la actividad interior, el juego libre, la circulación de la palabra y la expresión del deseo.

Algunos de los espacios aquí presentados se mantienen, por decisión propia y convicción ideológica, fuera del sistema escolar: no son, ni quieren ser escuelas. Otros se insertan dentro del sistema de educación formal, pero encuentran la manera de “buscarle la vuelta” a los requisitos curriculares para adaptarlos a su particular manera de encarar la enseñanza.

Un aspecto fundamental de lo que se ha dado en llamar educación alternativa es la búsqueda de la emancipación en todos los sentidos.

Como lo expresaba un integrante de Reevo: “Cuestionarnos cómo aprendemos es cuestionarnos cómo aprendimos, por ende, todo lo que hacemos y somos”. A este sentido apunta el capítulo sobre narrativas descoloniales y educación alternativa, así como el relato (verídico) del pequeño jaibaná, ofrecido por un colega de Colombia. Y, por supuesto, la carpeta de apertura del Bachillerato Popular Agustín Tosco.

La identidad y el mundo personal se construyen en procesos que son al mismo tiempo de individuación y de socialización. La educación debería apuntar a fortalecer la subjetividad. Pero no hay sujeto sin otros, la subjetividad se juega en la convivencia, la interacción, la experiencia compartida, la colaboración, sobre la base de la reflexión personal como elemento fundamental del aprendizaje significativo y profundo. El aprovechamiento de la capacidad creativa de los alumnos exige la capacidad y la acción creativa del docente, así como un conocimiento personal de los educandos, cuidando que nadie quede aislado, que puedan vincularse desde sus diferencias y su singularidad, que cada uno, sin proponérselo, contribuya a la educación de los otros (García, 2011).

Las experiencias relatadas en el libro son bien diferentes entre sí, pero hay entre ellas ciertos aspectos en común: el acento puesto en la dimensión afectiva, el modo de funcionamiento comprometido, responsable, participativo y democrático, el desarrollo de proyectos solidarios, la integración con la comunidad, la importancia asignada al cuidado del medio ambiente, de uno mismo y de los demás, el trabajo en grupos y talleres, el reciclado y la fabricación de los propios materiales didácticos, las frecuentes salidas educativas, la participación de las familias en la educación de sus hijos, la valorización de lo lúdico y del arte como modos de expresión, de enseñanza y de aprendizaje, el respeto por los tiempos de cada niño, el eclecticismo pedagógico, el empleo del aula virtual y las TIC en el acompañamiento de los que por diversas causas no pueden asistir a clases, el uso de la ronda y de la asamblea como formas cotidianas de comunicación, intercambio y toma de decisiones. En los emprendimientos de mayor antigüedad se destaca también como aspecto fundamental la presencia de cuerpos docentes estables y que reciben una formación continua, basada en la reflexión crítica sobre sus propias prácticas y la búsqueda de alternativas en la resolución de los problemas.

En los espacios visitados, vimos niños tratados con respeto y con cuidado. Y nos sorprendimos de sus producciones, su creatividad, su

afabilidad, su libertad. En cuanto a los docentes, podemos destacar en todos los casos ciertos atributos asociados a la buena enseñanza propuestos por Edith Litwin (2006): intuición, sabiduría práctica, espontaneidad, flexibilidad, curiosidad. A estos atributos se suma otro, fundamental, que si bien puede rastrearse a lo largo del tiempo en los relatos de los grandes maestros, solo recientemente empieza a abordarse en la investigación educativa como principio constitutivo de la buena docencia: nos referimos a la pasión por enseñar, la pasión entendida, en el sentido que le daba Spinoza, como potencia productora de actos conducentes a una mayor perfección (Flores, Yedaide, Porta; 2013: 178).

Pero hay aún más. Estos docentes –y estas familias– dan un paso (o varios) al costado de lo establecido, se proponen hacer cosas diferentes. Ellos quieren vivir en otra sociedad, por eso incursionan en la búsqueda de una educación otra. Su pasión principal es transformar sus vidas, abrirles opciones a sus hijos y a sus congéneres, vivir otros tiempos, contribuir a la construcción de otro mundo posible. Consideramos esta pasión el común denominador de las diversas narraciones que se suman y se complementan para conformar las biografías de las experiencias abordadas.

Bibliografía

Abad, J. (2007) "La escuela como ámbito estético según la pedagogía reggiana". Ponencia presentada en las III Jornadas Pedagógicas del Ayuntamiento de Vitoria Gasteiz. España.

Alfred, T. (2005) *Wasáse: indigenous pathways of action and freedom*. Toronto: University of Toronto Press.

Alquezar, M.; Weissmann, P. (2016) "EnRonda. Una experiencia de educación alternativa en Mar del Plata". Ponencia presentada en las III Jornadas de Investigación en Educación. CIMED-Facultad de Humanidades, UNMDP, Mar del Plata, 27 y 28 de junio del 2016.

Bidaseca, K. (2010) *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: Paradigma Indicial.

Bulit, D. (2016) "Informe año 2015 Tierra Fértil". Mimeo.

Buzeki, M.; Weissmann, P. (2016) "Experiencias de educación alternativa en Mar del Plata: la Escuela Experimental del Mar". Ponencia presentada en las III Jornadas de Investigación en Educación. CIMED-Facultad de Humanidades, UNMDP, Mar del Plata, 27 y 28 de junio del 2016.

Comaroff, J.; Comaroff, J. (2013) *Teorías desde el sur: o cómo los países centrales evolucionan hacia África*. Buenos Aires, Siglo XXI (traducido del inglés por Hugo Salas, original 2012).

Cueto, D. (2016) "El pequeño jaibaná: saber ancestral y resistencia infantil ante el saber impuesto". Ponencia presentada en las III Jornadas de Investigación en Educación. CIMED-Facultad de Humanidades, UNMDP, Mar del Plata, 27 y 28 de junio del 2016.

Cuevas Noa, F. (2003) *Anarquismo y educación: la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Madrid, Centro de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo.

De la Cadena, M. (2010) "Indigenous Cosmopolitics in the Andes: Conceptual Reflections Beyond Politics", en *Cultural Anthropology* 25, N° 2, pp. 334-370.

De Sousa Santos, B. (2006) "La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes", en *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. (Encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires: CLACSO.

Erhart, M. (2016) Informe año 2016 Tierra Fértil: "La resistencia: menos es más", Mimeo.

Escobar, A. (2011) "Epistemologías de la naturaleza y colonialidad de la naturaleza. Variedades de realismo y constructivismo", en Montenegro Martínez, L. (ed.) *Cultura y Naturaleza*, Bogotá, Jardín Botánico de Bogotá.

Esteva, G. (2009) "Más allá del desarrollo: la buena vida", en *Revista América Latina en Movimiento*, N° 445, junio 2009.

Fanon, F. (1973) *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Editorial Abraxas (traducción de Ángel Abad).

Flores, G.; Yedaide, M. M.; Porta L. (2013) Grandes maestros: intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria, en *Revista de Educación*. Año 4, N° 5, julio 2013. EUDEM-CIMED-Facultad de Humanidades, UNMDP, Mar del Plata.

Freire, P. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México: Siglo XXI, 2007.

García A. (2011) "La educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la diversidad en el aula". En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 6, N° 1, marzo-agosto 2012, pp. 177-189.

García Márquez, G. (1994) *Por un país al alcance de los niños*. Disponible: <http://www.scp.com.co/ArchivosSCP/Por_un_pais.pdf> [Consulta: 9/9//2017].

García, CM. (2002) "La formación inicial y permanente de los educadores", en Consejo Escolar del Estado (2002) *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 161-194.

Grupo Tierra Fértil (2016) "Proyecto Educativo Institucional" (versión preliminar). Mimeo.

Guimarães, R. (2002) "La ética de la sustentabilidad y la formulación de políticas de desarrollo", en *Ecología política. Naturaleza, sociedad y utopía*, Buenos Aires: CLACSO.

Huanacuni, F. (2010) *Buen vivir/vivir bien: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima, Coordinadora Andina de Asociaciones Indígenas.

Iglesias, L. (1957) *La escuela rural unitaria*, Buenos Aires: Pedagógica.

Illich, I. (2006) *Obras reunidas*, Tomos I y II, México: Fondo Cultura Económica.

Illich, I. *La Sociedad Desescolarizada*. Disponible: <http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/ivnillich_lasociadadescolarizada.pdf> [Consulta: 9/9//2017].

Jordán Giner, P.; Sancho Álvarez, C.; Grau Vidal, R. (2014) "Meta-evaluación del concepto 'Educación Personalizada'", en *Revista de Investigaciones Educativas Conectad@2*. Vol. 4, N° 9, pp. 8-26.

Kiyosaki, R. (2005) *Si desea ser rico y feliz: no vaya a la escuela*, Madrid: Aguilar.

Kusch, R. (1999) *América Profunda*, Buenos Aires: Biblos.

Lapierre, A.; Lapierre, A. (1982) *El adulto frente al niño (o a 3 años)*, Barcelona: Científico-Médica.

Lispector, C. (1973) *Agua Viva*, Madrid: Ciruela, 2002.

Litwin, E. (2006) "Configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior", Vol. 126, Buenos Aires: Paidós.

- Malaguzzi, L. (2001) *La educación infantil en Reggio Emilia*, Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- Martínez, S. (2005) *Ziscagoscua: Manual de salud para la comunidad indígena Muisca de Bosa*, Bogotá: Hospital Pablo VI Bosa ESE.
- Maturana, H.; Varela, F. (1972) *De máquinas y seres vivos: una teoría sobre la organización biológica*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Mauss, M. (2006) *Ensayo sobre el don: formas y función del intercambio en las sociedades arcaicas*, Buenos Aires: Katz conocimiento.
- Meirieu, Ph. (2016) *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*, Buenos Aires: Paidós.
- Menin, O. (1998) "El ensayo de 'escuela serena' realizado por las hermanas Cossettini en la República Argentina", en *Revista F. Educação*, Sao Paulo, Vol. 24, N° 1 enero/junio 1998, pp. 160-176.
- Mignolo, W. (2011) *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*, Buenos Aires: Ediciones del Signo-Duke University.
- Navarrete, S. (2015) "La filosofía europea no es universal", en *El Espectador*, Bogotá. Disponible: <<http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/filosofia-europea-no-universal-articulo-552386>> [Consulta: 9/9//2017].
- Neill, AS. *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*, México: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Ortale, M. (2014) "El arte abre espacios en la vida. Entrevista a Nelly Pearson". Disponible: <pasado.eldia.com/edis/20140601/El-arte-abre-espacios-inmensos-vida-septimodia0.htm> [Consulta: 9/9//2017].
- Ortiz Castro, E. (2014) "Algunas escuelas alternativas en Mar del Plata". Ponencia presentada en las III Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. Miramar, noviembre 2014.
- Paín, S. (1985) *Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Piaget, J. (1969) *Biología y Conocimiento*, Buenos Aires: Siglo XXI. Pineau, P. (2010) *Historia y política de la educación argentina*, Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Quijano, A. (2000) "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Lander, E. (comp.) *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO, pp. 201-246.
- Ramallo, F. (2014) "Enseñanza de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles", en *Revista Entramados. Educación y Sociedad*. UNMDP-Universidad La Gran Colombia, N° 1, año 1. Disponible: <<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1077/1129>> [Consulta: 9/9//2017].

Rancière, J. (2006) *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Tierra del Sur.

Reevo (2015) "Un aprendizaje experimental". Disponible: <<http://reevo.org/columna/un-aprendizaje-experimental/>> [Consulta: 9/9//2017].

Ricchini, M. (1992) "Construcción de enseñanzas". Ficha de circulación interna, Cátedra Psicometría Genética. Facultad de Psicología, UNMDP, Mar del Plata.

Rivera Cusicanqui, S. (2010) *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Buenos Aires, Tinta Limón.

Rodríguez, L. (2013) "La elección categorial: alternativas y educación popular", en *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina: aportes para balance y prospectiva*, Buenos Aires, APPEAL.

Rodríguez, M. (2014) *Dejadnos aprender: reflexiones desde la pedagogía libertaria*, Guadalajara: Volapük Ediciones.

Romero Miralles, C. (2017) *Una rEVolución en la escuela: despertando al Dragón Dormido*, Editorial OB STARE.

Sandri, P. (2013) "Malos estudiantes, grandes genios", en *La Vanguardia*, Barcelona. Disponible: <<http://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20130208/54366495051/malos-estudiantes-grandes-genios.html>> [Consulta: 9/9//2017].

Santos, B. (2009) *Una epistemología del sur*, México: Siglo XXI.

Santos, B. (2010) *Descolonizar el saber: reinventar el poder*, Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Sirvent, MT.; Toubes, A.; Llosa, S.; Topasso, P. (2008) "Nuevas leyes, viejos problemas en EDJA". Disponible: <<http://nuncaestardemp.blogspot.com/2008/11/nuevas-leyes-viejos-problemas-en-edja.html>> [Consulta: 9/9//2017].

Southwell, M.; Arata, N. (2011) "Aportes para un programa futuro de historia de la educación argentina", en *History of Education and Children's Literature*, VI, 1, pp. 519-539.

Souza Silva, J. (2010) "La pedagogía de la pregunta y el 'día después del desarrollo'. Hacia la educación contextualizada para construir el buen vivir en el mundo rural latinoamericano". III Congreso Nacional de Educación Rural, Medellín, Colombia.

Vasco, L. (2010) "Jaibaná: brujo de la noche". Disponible: <<http://www.luguiva.net/articulos/detalle.aspx?id=30>> [Consulta: 9/9//2017].

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

Walsh, C. (2014) "Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala", en *Revista Entramados. Educación y Sociedad*. UNMDP -Universidad La Gran Colombia. N° 1, año 1. Disponible: <<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1118>> [Consulta: 9/9//2017].

Weissmann, P. (2013) "Tierra Fértil. Pasos iniciales de una escuela alternativa". Ponencia presentada en las VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. Mar del Plata, septiembre 2013.

Weissmann, P. (2016) "Escuelas personalizadas", en *Revista Novedades Educativas*. N° 308, año 28, ISSN 0328-3534.

Películas

Gómez, D.; Campos, EA.; Blanc, F.; Moreno, F. (prod.); Doin, G. (dir.) (2012) *La educación prohibida* [documental] Argentina: Eulam Producciones. Disponible: <<http://educacionprohibida.com>> [Consulta: 9/9//2017].

Hinohara, N.; Nogami, J. (prod.); Kaetsu, N (dir.) (2003) *Pensando en los demás* [documental] Japón-Canadá: NHK.

Piazza, M. (dir.) (1991) *La escuela de la Señorita Olga* [documental] Argentina.









