



Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

LA OTRA EDUCACIÓN Y LA (DES)COLONIZACIÓN DE SER: EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS LOCALES Y CONVERSACIONES REGIONALES

Alquézar, Moira
CIMED- UNMDP
moiralquezar@hotmail.com

Buseki, Mariana
CIMED-UNMDP
marianabuseki@hotmail.com

Ramallo, Francisco
CIMED-UNMDP-CONICET
franarg@hotmail.com

Resumen: En este trabajo presentamos la profundización de una de las líneas de indagación del proyecto de investigación “Formas de Educación Alternativas en el siglo XXI” (desarrollado en el marco del “Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales”) vinculada a las emergentes discusiones del pensamiento descolonial que atraviesan el debate educativo latinoamericano. Específicamente nos concentramos en los que autodenominamos “(des)colonización del ser”, interpelando una de las categorías centrales del Programa Modernidad/Colonialidad (la de “colonialidad del ser”), a partir de un diálogo con la reflexión de algunas de las experiencias de educación alternativa que analizamos en este proyecto.

Palabras clave: Educación alternativa; (des)colonización del ser; colonialidad del ser; pensamiento descolonial.

Introducción

“Los educadores continúan educando al mundo en la falacia de que la educación es tan antigua como los cerros. Pero la idea de educación es exclusivamente moderna. Nació con el capitalismo, y la educación la perpetua. Colonizamos el pasado cada vez que reducimos a la categoría “educación” prácticas culturales o tradiciones de pueblos pre-modernos para

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

aprender, estudiar e iniciarse en la vida social” (Esteva, Prakash y Stuchil, 2013; 44).

Este trabajo se constituye como un eje de profundización de las reflexiones compartidas en el proyecto de investigación “Formas de Educación Alternativas en el siglo XXI” (desarrollado en el marco del “Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales”) a partir de las emergentes discusiones que desde el pensamiento descolonial atraviesan al debate educativo latinoamericano. Más allá de reconocer que en los últimos años la descolonización de la educación se hace cada vez más visible en los variados contextos de nuestra región, con la denuncia de la “colonización pedagógica” que propone la gramática escolar y la disrupción que generan ciertas experiencias de educación alternativa en los modos conocidos del educar; variadas experiencias alternativas irrumpen en el “corazón la crítica descolonial” y nos recuerdan los vicios más profundos de la educación moderna (Ramallo y Martínez, 2016).

La “otra educación” que se propone desde los caminos desandados por experiencias alternativas de educación y por los discursos y las prácticas de la descolonización, se fundan en un modo otro de ser. Lo que según Caterinhe 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, incluyendo su antropocentrismo y cimientos binarios (Walsh, 2014; 20). En estos recorridos lo que llamamos “(des)colonización del ser” se presenta como un aspecto central; que aquí buscamos interpelar a partir de una lectura de los alcances y los límites de la categoría “colonialidad del ser” (fundante en la indagación del Programa Modernidad/Colonialidad). Como así también de las perturbaciones que registramos a partir de la reflexión y la observación de algunas de las experiencias de educación alternativa que analizamos en este proyecto.



Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

La educación y la (des)colonización del ser

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

En dialogo con ello algunos estudiosos y activistas destacaron a partir del Programa Modernidad/Colonialidad una serie de dimensiones que afectan nuestras existencias cotidianas, la “colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza”.⁷ Su irrupción resurgió en la búsqueda de nuevas perspectivas geopolíticas del conocimiento no eurocéntricas y un conjunto amplio de experiencias, autores y textos caracterizados por la “diferencia colonial” y el “vuelco de la razón” (Mignolo, 2011). En una mirada que refiere al cuestionamiento de la centralidad epistemológica, del ser y del poder europeo-norteamericano y que recupera en su mismo desarrollo lo marginalizado e invisibilizado en nuestra región (Abya Yala/América Latina). En ese marco el “giro descolonial” involucra un proyecto ético político partiendo del concepto nodal de “colonialidad del poder” propuesto por el pensador peruano Aníbal Quijano. Lo que conforma una

⁷ La tesis central que agrupa a esta perspectiva se relaciona con que la colonialidad no es una situación o un estado que se opone a la modernidad sino que forma parte integral de los mismos procesos de [modernización](#). En consecuencia la experiencia de la expansión y colonización europea se asoció a la emergencia de las principales instituciones modernas entre los siglos XVI y XIX, tales como el [capitalismo](#), la ciencia y el Estado, el arte y la escuela. En consecuencia, todos los procesos de modernización en las



**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

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

Específicamente el concepto *colonialidad del ser* surgió en relación al racismo y la experiencia colonial. A partir de la rearticulación de las preguntas sobre el ser de Martin Heidegger, Jacques Derrida, Emmanuel Levinas, y un poco más acá Frantz Fanon y Enrique Dussel; este último filósofo de la liberación notó la conexión entre el ser y las empresas coloniales, y fue Walter D Mignolo quien formuló el concepto en los años 2000 en el marco de las conversaciones de la “colonialidad del poder”. Para Mignolo esta dimensión de la colonialidad refiere a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje, en la capacidad de expresar lo que uno es o cree ser. Dentro de este programa de estudio y de intervención política de las ciencias sociales en América, Nelson Maldonado Torres (2007) fue el teórico de este programa que mayor atención le prestó a esta dimensión, resaltando los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida cotidiana y no sólo en la mente de sujetos subalternos.

Frantz Fanon (1973) colocó la pregunta donde no había sido nunca colocada, preguntándose existencialmente sobre la posibilidad de ser de los negros en el mundo moderno y colonial. En su libro “Piel negra, máscaras blancas” describió la emergencia de un “esquema histórico-racial”, el que traumatizó la subjetividad del negro y lo convirtió en una excepción de lo humano. Esquema que lo tiene atrapado en un no-lugar, donde las concepciones típicas sobre lo que es humano no son aplicables a su existencia. En tanto

periferias fueron mediados por la lógica cultural de las herencias coloniales y en [América Latina](#) la

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

delimitó una zona del ser (mundo blanco) y una zona del no ser (mundo negro), pues el negro tiene un solo destino: emblanquecer o morir. En esta obra fundante del pensamiento decolonial la reflexión sobre línea de color aplicada a los humanos, expresó los límites de la educación moderna (eurocentrada y occidental) de los pueblos colonizados. Interpelando a los colonizados a construir a desaprender la racionalización del pensamiento occidental y funda una pedagogía del ser, una educación para existir (Ramallo, 2015).

La pedagoga ecuatoriana Catherine Walsh (2013), referencia ineludible en la formulación académica de las pedagogías descoloniales, reconoció la posibilidad de in-surgir, re-existir y re-vivir, a pesar de la (re)colonización de los pueblos de la región, desaprendiendo la educación moderna en proyectos que apunten a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario otro y una agencia otra de con-vivencia (de vivir “con”) y de sociedad. En una pedagogía de ser y hacerse humano, tal como recupera de la voz de Stephan Haymes, una educación construida y por construir; que incluye la topología del ser y la teología identitaria-existencial de la diferencia colonial (Walsh, 2013; 15).

Desde este recorrido teórico, pero también existencial y experiencial, advertimos la dolorosa *colonialidad de ser*. No obstante creemos que esta categoría, instrumento político de este programa, ha sido interpretada desde una dimensión externa del ser. En tal sentido diferenciamos una definición de esta dimensión de la colonialidad, que elegimos denominar a partir de la acto existencial de “(des)colonización del ser”, insistiendo en un despertar interior, una energía de ser no guiada. Que entendemos que por su propia definición no podría definirse, no obstante es un acto que existe y que provocamos cuando desaprendemos los actos de la educación moderna.

Quizás algunas referencias puedan colaborar en entenderlo. Rui Mesquita (2016) expresó

modernidad se dio siempre través de la colonialidad, continuando hasta nuestros días.

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

que la idea de educación que mayoritariamente conocemos, aceptamos y compartimos es propia de la modernidad, nació con la universalización de la cultura europea y occidental impuesta al resto del planeta tierra. Uno de sus aspectos primordiales es el de la mediación, dispositivo de colonización y esterilización del ser, de la imaginación y de la posibilidad de inventar, crear, imaginar “otros mundos posibles”.⁸ Por lo tanto la mediación reproduce y da continuidad a “el” mundo tal cual existe. Transmite un ordenamiento social particular aceptado, a fin de “formar” (darle forma) a un sujeto. La mediación es una práctica de colonización del ser, en el sentido que buscar modelar y formar a un otro.⁹

Por otro parte y con notable profundidad Esteva, Prakash y Stuchil (2013) denunciar la *colonización* que implicara querer *concientizar a otro*, insistiendo en la necesidad de revisar la idea de lo que llamamos “educación” y en una contundente crítica a la idea de mediación, que a partir de la “concientización” anula las capacidades de ser. Desde una el llamamiento a liberar la pedagogía, estos autores expresaron una fuerte crítica a la pedagogía de la liberación de Paulo Freire. Pues el propio Freire, padre de la pedagogía crítica, proponía un cambio que no comienza por y desde el sujeto colonizado; sino por su concientización. Convencido de que tantos opresores como oprimidos era deshumanizados por la opresión, suponía que una nueva conciencia nacida del alfabetismo ilustrado permitía hacerse de nuevo plenamente humano y a la vez eliminar

⁸ La expresión “otros mundos posibles”, recuerda el enunciado del movimiento zapatista que recorre nuestra región.

⁹ Explica Rui Mesquita (2016) que las prácticas de mediación son variadas y están ampliamente presentes en nuestro cotidiano, en gran parte podemos afirmar que vivimos en una cultura de mediación. De modo que no son propias de la educación, pero si la educación moderna las profundiza y por supuesto que aunque un tanto oculto no lo hace desde un nivel de la ingenuidad. Entonces las prácticas de mediación no se restringen, como se puede pensar, a una mera metodología instrumental en la idea de educación; sino que cuentan con un ambiente que las favorece y que las construye colaborativamente. Estos ambientes internalizan la mediación, en instituciones que como la escuela la naturalizan y la legitiman según fines políticos tácitos universalizados.

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

los horrores de la opresión moderna (Esteva, Prakash y Stuchil, 2013; 34). Explican estos autores que para Paulo Freire, retomando la crítica que realizó Peter Berger, la concientización implica la arrogancia de individuos de una clase superior con respecto a la población de una clase inferior. Pues Freire se ubicó a sí mismo en una tradición que descarta, suprime o descalifica, implícita o explícitamente, la abundante evidencia histórica de que los pueblos se rebelan por sí mismos contra toda clase de opresores. En un operación que implica la arrogancia insostenible de poseer la conciencia *verdadera* (e universal) y el propósito de legitimar el derecho de intervención en las vida de los demás.¹⁰

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

¹⁰ En palabras de estos educadores “la construcción de mediadores que realiza Freire expresa una corrupción de su conciencia de la opresión. Su “conciencia” opera como un velo que oculta su propia opresión a los agentes de cambio “liberados”: disimula el hecho de que su conciencia está aún inmersa en un sistema opresivo y que, por eso mismo, deviene contraproducente. Además, oculta que tal “conciencia” agrega opresión a los oprimidos, incapacitándolos, a la vez que descarta, niega o descalifica la plenitud de sus iniciativas” (Esteva, Prakash y Stuchil, 2013; 36).

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

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

Experiencias alternativas locales y (des)colonización del ser

“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?”. Malala, Guía de Tierra Fértil.

Con la intención de registrar esa “otra educación” que emerge e insurge en nuestra “vecindad” e “inmediatez” (Porta y Yedaide, 2015), el proyecto de investigación “Formas de Educación Alternativas en el siglo XXI” busca contribuir al conocimiento de formas alternativas de escolarización en el siglo XXI. Especialmente nos concentramos en el seguimiento de tres emprendimientos educativos situados en la provincia de Buenos Aires, Argentina. Tierra Fértil abrió sus puertas en 2013, EnRonda en 2014 y la Escuela Experimental del Mar en 2015. A lo que además incorporamos una serie de emprendimientos de educación alternativa que se pusieron en funcionamiento en el Municipio de Gral. Pueyrredón.¹¹

Tierra Fértil (en adelante TF) surgió a partir de un grupo de familias que se propuso para sus hijos una educación libre y no directiva, constituyéndose como una experiencia alternativa cuyas características institucionales se inscriben en un contexto más allá de la gramática escolar y en el constante *transitar* de la educación (tal como expresó una de sus

¹¹ En términos metodológicos la investigación narrativa nos posicionó en el abordaje de las experiencias relatadas, para reconstruir las historias y el sentido que las mismas cobran para los actores. También revisamos la documentación existente o que se fue gestando en los tres emprendimientos y se empleamos la observación no participante para el registro de la actividad cotidiana. Asimismo aportamos insumos para la optimización de estos nuevos modelos y para la capacitación de docentes que trabajen o deseen trabajar en escuelas con características similares.



Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

guías). 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 seis años, también se propone contribuir a que los adultos (tanto del grupo como de la comunidad en general de la que forman parte) se autoeduquen en el respeto de las necesidades de los seres humanos.

EnRonda inició su experiencia en 2013, luego de organizar varias reuniones un grupo de educadores y de padres abrió un espacio para los niños en la casa de una de las familias interesadas en este proyecto. Al principio eran tres familias con cuatro niños (el más grande tenía 5 años, dos concurrían a jardín de infantes) y 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, en el barrio El Alfar de Mar del Plata.

Por su parte La escuela Experimental del Mar abrió sus puertas sin pupitres, sin grados, sin notas ni exámenes, como todas las escuelas enmarcadas en los lineamientos del Speroni. De modo que fundamenta su accionar pedagógico en las experiencias precursoras de Olga y Leticia Cossettini en la escuela La Serena de la ciudad de Rosario, entre 1935 y 1950, y de Luis Iglesias en la Escuela Rural N°11 de Tristán Suárez, entre 1938 y 1958.

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

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

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?”.

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. Se considera que el juego libre permite aprender a trabajar en colaboración, establecer reglas consensuadas y resolver los conflictos de un modo pacífico y auto-regulado. 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. Expresó una de las guías:

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

En TF la figura del maestro explicador desaparece, el azar y la voluntad que proponen las guías, la autogestión de los padres y los comportamientos de los niños provocan una ruptura con la lógica de todas las pedagogías conocidas y reconocidas como tales. El método del azar se conjuga con un estar dispuestos a ofrecer, a experimentar, al ensayo-

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

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 “anti-método”, que es un método en sí; que acepta y toma lo que funciona y es útil de diferentes experiencias conocidas, a la vez que también emerge de lo desconocido.

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

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

Por su parte la Escuela Experimental del Mar también propone una educación orientada al ser; en una experiencia educativa que involucra a unos 46 chicos. Cada día forman los grupos por edades (3 y 4 años; 5 y 6 años; 7 y 8 años y 9 y 10 años). Este año (2016) se

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

incorporaron chicos de todas las edades para que los grupos queden configurados de manera pareja. Luego que se agrupan hacen cuatro rondas separadas, pero compartiendo el mismo espacio. Cada 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”. (Entrevista 3)

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. 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



**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

concurrer con pocas cosas, una mochila con el libro de lectura y una carpeta con folios para llevarse alguna tarea que deben realizar de una semana para la otra.

Se trabaja sin manuales, se usan muchas fuentes, enciclopedias, libros 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, o sea, 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 40 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.

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. 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

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

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. Respecto a ello, una de las responsables señaló:

“La idea que tenemos como escuela es tratar de funcionar en un mismo espacio para poder trabajar el respeto hacia el otro grupo que está trabajando alrededor nuestro. La idea es que los grupos funcionen todos dentro de un mismo espacio. En el caso de no poder porque planteamos una actividad más ruidosa con los más chiquitos, o si queremos realizar una actividad con música, nos vamos al salón. Tratamos de que el silencio se genere y no que tengamos que buscarlo nosotros o tener que pedirlo” (Entrevista 2).

Por su parte en la tercera experiencia aquí referenciada, 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. Por ejemplo aquí aparecen elementos como la autoexploración del cuerpo, como una manera de conocerse. Ese conocimiento del ser, que Fanon (1973) recuerda que el que está vedado en la escuela colonial. Estas actividades provocan una escucha hacia el interior del ser, y el estar disponible para uno mismo. Para integrar las necesidades del organismo a partir de una toma de conciencia sensorial.

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

Experiencias del ser y Pedagogías descoloniales: entre experiencias locales y conversaciones regionales

La forma de *educar* propia de la escuela, es moderna y es colonial. En la imposición de la modernidad eurocentrada, el aprendizaje escolar fue redefinido como educación. Sin embargo siempre existieron otras formas y otros espacios que constituyen una genealogía de un “modo otro” de educar. En los últimos años, especialmente en América Latina, emergieron experiencias de educación alternativa que muchas veces, aunque no necesariamente siempre, se escapan y se desprenden de la educación escolar tradicional. A partir de otras formas que proponen un apertura hacia el ser y hacia nuevos espacios para la libertad humana.

De este modo creemos que la *(des)colonización* del ser, es entramada desde otros recorridos posibles fundados en las experiencias de una educación libre, no directiva y fuera de la gramática de la escuela; pues en ella muchas veces emerge un espíritu descolonial. Optamos por delimitar este concepto analítico autoconstruido, reconociendo su inspiración en el de la *colonialidad de ser* producida por la diferencia *ontológica colonial*; a la vez que dudamos de la mirada externa al sujeto que manifiesta. Es decir que entendemos la *(des) colonización del ser* como una categoría heurística para indagar lo que constituye las experiencias del ser en la educación en una dimensión interior del sujeto, en el que pasa con lo que vive el sujeto en su interior. Entonces ello implica una educación para dejar ser, o mejor dicho implica simplemente ser. Olvida cualquier pretensión autoritaria de concientización externa y deja ser libremente; en desprendimiento de la premisa de la escuela como lugar de realización del sujeto moderno, crea libremente, sueña, imagina otras posibilidades fundadas en el ser.

Frente a todo ello nos queda señalar que la dolorosa colonialidad que nos habita y atraviesa, demarca en nuestras experiencias educativas epistemologías, discursos y

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

prácticas de nuestro cotidiano. No obstante, aunque siempre de un modo parcial, la inflexión descolonial se profundiza y emerge cada día con más fuerza en nuestra región (Abya Yala/América Latina). Aunque siempre parciales y fragmentarias emergen rupturas con los parámetros eurocéntricos de nuestros sistemas educativos; estas pequeñas *grietas* (Walsh, 2014) provocan vertiginosas y profundas transformaciones en el modo de pensar/sentir/hacer el territorio de la educación que implica posicionamientos más allá y más acá de las ideas y las prácticas del proyecto universal de la modernidad. Reconocer estos *desprendimientos* (Mignolo, 2011) no implica olvidar su fragilidad, incertidumbre, inseguridad, escurridéz y arriesgo, sino que por el contrario convoca a rescatar voces y experiencias que fueron sedimentando los caminos de la inflexión descolonial; a la vez que interpela a construir una pedagogía descolonial no excluyente y situada en la *inmediatez* (Porta y Yedaide, 2015). Entonces esta simple premisa obliga a volver la mirada al escrutinio de las formas en que el contexto devela gramáticas del sufrimiento enlazadas al legado eurocéntrico en nuestro entorno social, educativo y académico. En esa *inmediatez* reconocemos que una pedagogía descolonial no es una pedagogía de manual, normativa, recetaría, directiva, sino que se trata de aquella contextual, fragmentada, opaca, que se (auto)constituye a partir del desprendimiento, en un “modo otro”; siempre parcial aunque no por ello menos riesgoso y poderoso.

La pedagogía del ser, es una pedagogía vagabunda que se encuentra en los libros, en la indisociable experiencia humana, en las calles, en la naturaleza. En lo que hemos aprendido para vivir en armonía con la naturaleza y con nuestro ser. Con lo que somos, con lo que nos contacta con la creación. Es una pedagogía viva que se oculta, muchas veces para sobrevivir. Esta pedagogía se esconde, pues es terriblemente insurgente porque se trata de una pedagogía para aprender la libertad de reconocernos y tomar conciencia de quienes somos. En una conversación regional, en la emergencia de América

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

Latina, y las pequeñas tramas de experiencias locales he aquí algunos caminos de una pedagogía para ser, para (re)existir e (in)surgir. En el hoy buscado, educar, para ser.

Referencias

Esteva, G.-Prakash, Madhu Y STUCHIL, D. En: AA.VV (2013) *Aprendizaje en movimiento: Rutas hacia la liberación de la Pedagogía*. Oaxaca, El Rebozo Palapa Editorial.

Fanon, F. (1973). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Buenos Aires, Editorial Abraxas (Traducción de Ángel Abad).

Maldonado Torres, N. (2007) “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto” En: Castro Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón. *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.

Mesquita, R. (2016) “Da Mediação à Articulação Pedagógica: uma contribuição desde a mandinga para a descolonização da educação”. Mimeo.

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

Porta, L y Yedaide, MM. (2015) “Pedagogía descolonial: Miradas en el vecindario” En: Reflexiones críticas sobre la perspectiva decolonial, Encuentro Intensivo 2015- Mar del Plata, 12 y 13 de junio de 2015.

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

Ramallo, F. y Martínez, S. (2016) “Más allá del territorio escolar: Narrativas descoloniales y educación alternativa en América Latina” En: Weissmann, Patricia. *La Otra Educación: Relatos de experiencias* (Mimeo, en prensa).



**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

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

Weissmann P. (2016) “Escuelas personalizadas”. En: *Revista Novedades Educativas*. N°308. Año 28.

Weissmann P. (2013) “Tierra Fértil. Pasos iniciales de una escuela alternativa” En: *VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*. Mar del Plata, septiembre 2013.

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

Entrevistas

Entrevista 1. Malala. Guía de Tierra Fértil. Entrevistada por Francisco Ramallo en abril 2016

Entrevista 2. Micaela Benito. Educadora de la Escuela Experimental del Mar. Entrevistada por Mariana Buseki en Mayo 2016.

Entrevista 3. Educadora responsable de EnRonda. Entrevistada por Moira Alquezar en Mayo 2016.