

HACIA UNA EDUCACIÓN PARA EL BUEN VIVIR

Aportes desde las Pedagogías Críticas

Patricia Weissmann (comp.)

Moira Alquezar

Leonora Bozzani

Mariana Buzeki

Inés Canale

Colectivo Bachillerato Popular

Proyecto Uno

Colectivo EBA

(Escuelas Bosque Argentina)

Alberto Croce

Leonardo Di Meglio

Malala Erhart

Mariela Federman

Laura Fernández

Nicolás Martín

Simón Martínez

Mabel Oddone

Luisina Palombo

Javier Pérez Amsler

Francisco Ramallo

Martín Rodríguez Vignone

Florencia Suriani

Patricia Weissmann

Emiliano Zubiri

Lorena Zubiri

Agradecimientos

A Andrés Gabor, de la Editorial Maipue, por confiar en nuestro proyecto.

A Mariana Gabor, por la ilustración de tapa.

A Silvina Crosetti, por la corrección del texto.

A Margarita Guarín, por su colaboración en la compaginación del texto.

A todos los que compartieron generosamente con nosotros sus experiencias y reflexiones.

Índice

HACIA UNA EDUCACIÓN PARA EL BUEN VIVIR.....	1
Introducción.....	4
Capítulo 1: El Canto del Fuego: una educación libre y consciente.....	8
Capítulo 2 - Casa Alegre: espacio de encuentro, aprendizaje, creación y exploración.....	20
Capítulo 3 - Cómo llegamos a la Escuela del Mar.....	27
Capítulo 4 - Un relato a tres voces.....	35
Capítulo 5 - Proyecto Waldorf Mar del Plata.....	42
Capítulo 6 - Curso de Formación en Pedagogía Waldorf - Zona Costa Atlántica	58
Capítulo 7 - Impulso Waldorf de Villa Gesell.....	62
Capítulo 8 - Aprendizaje y juego en la naturaleza: las Escuelas Bosque se siembran en nuestro país.....	64
Capítulo 9 - Una experiencia de Pedagogía Crítica en Mar Del Plata: Bachillerato Popular América Libre.....	69
Capítulo 10 - Centro Cultural América Libre, la casa del pueblo.....	75
Capítulo 11 - Centro Integrador Comunitario (CIC) Barrio “El Martillo”	83
Capítulo 12 - Desde el Bachi. Bachillerato Popular Proyecto Uno.....	94
Capítulo 13 - Educación Democrática: la Asamblea como órgano de gestión	99
Capítulo 14 - La bitácora matriz.....	103
Capítulo 15 - La escuela secundaria en transformación.....	116
Capítulo 16 - Plan de Educación Ambiental-Mar Chiquita Sustentable (PLANMAR).....	124
Capítulo 17 - Una Educación para el Buen Vivir.....	130

Introducción

Este libro es continuación de uno anterior denominado *La otra educación. Relatos de experiencias*, que se publicó como *ebook* en el repositorio de la Facultad de Humanidades, UNMDP, en abril de 2017 y en versión impresa en octubre de 2017 por la editorial Maipue.

Presentamos ahora, nuevamente, experiencias y reflexiones que hemos recopilado en el marco del proyecto de investigación “Formas alternativas de educación en el siglo XXI”, radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP).

Algunos capítulos fueron escritos por integrantes del grupo de investigación, otros por los propios protagonistas. Hay textos más breves y otros más extensos, gente con mayor experiencia y otra que está en sus comienzos, capítulos más centrados en la reflexión crítica y otros en el relato de vivencias. El hilo conductor que atraviesa esta disparidad es la pasión y el compromiso de todos los que escriben. Nuestro deseo y nuestra esperanza quedan plasmadas en palabras de Simón Martínez y Mabel Oddone en su capítulo, *Bitácora Matrix*: “Escribir en colectivo lo que se hace en circuitos pequeños será el inicio de una gran ruta”.

Las docentes investigadoras que formamos parte del proyecto somos Moira Alquezar, Mariana Buzeki, Inés Canale y yo. Contamos con el apoyo de una adscripta graduada, Margarita Guarín, licenciada en Relaciones Internacionales, y a partir del segundo semestre de 2017 se sumaron al grupo dos estudiantes de Letras, Luisina Palomba y Florencia Suriani, y dos de Historia, Martín González Vignone y Javier Pérez Amsler, luego de cursar y aprobar en el primer semestre la asignatura *Adolescencia, Educación y Cultura*. Dicha materia forma parte del Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades, obligatorio para los profesorado de Ciencias de la Información, Filosofía, Geografía, Historia, Letras y Sociología. Los demás autores son nuestros invitados y les agradecemos públicamente su participación. Todos ellos trabajan en temas de educación alternativa y buen vivir.

Moira Alquezar, junto con Francisco Ramallo -investigador del CIMED interesado en la educación alternativa y en las pedagogías críticas- escriben sobre *El Canto del Fuego*, un espacio de educación libre y consciente, que entra en 2018 en su tercer año de existencia.

Mariela Federman, bióloga, música, co-fundadora y acompañante en *El Canto del Fuego* hasta el fin de 2016, aporta el relato de una experiencia de taller libre, *Casa Alegre*, que surgió en 2017 a partir de la demanda de dos niñas y hoy continúa su camino.

Luisina Palomba y Florencia Suriani cuentan la experiencia que vivieron en la Escuela del Mar – escuela experimental que ya hemos presentado en el libro anterior. Ellas hablan de sus vivencias en la escuela, y de un taller que realizaron con el grupo de alumnos mayores.

Una madre (Lorena Zubiri) y dos docentes (Laura Fernández y Emiliano Zubiri) de la Escuela del Mar ofrecen el aporte de su experiencia en la difícil tarea de construir una comuna.

La presentación del proyecto Waldorf Mar del Plata quedó a cargo mío y fue revisada y corregida por el equipo pedagógico del espacio. Amén de la experiencia educativa, describo las ideas de Rudolf Steiner, creador de la pedagogía Waldorf.

A su vez, el grupo a cargo del Curso de Formación en Pedagogía Waldorf-Zona Costa Atlántica (Leonora Bozzani, Leonardo Di Meglio y Nicolás Martín), presenta la fundamentación del mismo y Nicolás Martín, coordinador del equipo, hace un relato sobre el surgimiento del “Impulso” Waldorf de Villa Gesell.

El Colectivo EBA (Escuelas Bosque Argentina) aporta la experiencia educativa de las “bosquesuelas”, presentes en diversos países del mundo desde hace varias décadas. Queremos mencionar especialmente a Franco Iacomella¹, integrante de EBA, activista e investigador desprofesionalizado de la temática de la educación alternativa. Él se sumó también a nuestro primer libro, presentando, junto con el Colectivo UALALA, una experiencia de pedagogía libertaria para la desescolarización. Ha colaborado además, en el primer libro, en la elaboración del índice y ordenamiento de los capítulos, sugiriendo la organización de las experiencias en tres grandes bloques: alternativas en la escuela, educación alternativa y alternativas a la educación. Y en este segundo libro colaboró en la elección del título, asunto no menor.

Mariana Buzeki e Inés Canale indagan acerca de la creación y fundamentación pedagógica del Bachillerato Popular que funcionó durante un tiempo en el Centro Cultural América Libre de Mar del Plata.

También Martín González Vignone escribe sobre el América Libre, “la casa del pueblo”, centrándose en las actividades culturales, educativas y artísticas – especialmente en base a la observación de Praxis, escuela de formación teatral que funciona en el espacio recuperado por movimientos populares, docentes, artistas y estudiantes.

¹ Por varios años ha estudiado y promovido formas comunales de organización en campos tan diversos como la comunicación, la tecnología, la educación, la alimentación, entre otros. Sus temas de interés incluyen los bienes comunes, pedagogías libertarias y la propiedad intelectual. Actualmente es uno de los coordinadores de Reevo, organización que sostiene la red de educación alternativa más grande de América Latina. Los otros coordinadores son Germán García y Simón Martínez.

Javier Pérez Amsler relata los avatares del Centro de Integración Comunitaria (CIC) del barrio El Martillo, de Mar del Plata, enmarcando a los CIC como espacios de educación alternativa, popular y transformadora.

El Colectivo de integrantes del Bachillerato Popular Proyecto Uno, del barrio Enrique Delfino de Pacheco, Buenos Aires, presenta el relato del desarrollo de este Bachi, que ya cumplió diez años de funcionamiento y ha logrado el reconocimiento oficial.

Malala Erhart, co-fundadora de Tierra Fértil – espacio de aprendizaje no escolarizado que también hemos presentado en el libro anterior – ofrece un relato y algunas reflexiones sobre la Asamblea como órgano de gestión y los efectos que genera en los niños el ejercicio cotidiano de vivir lo asambleario.

Simón Martínez, investigador a tiempo completo y co-coordinador de Reevo y Mabel Oddone, “terrorista de la educación del buen vivir”, hablan sobre la (de)formación docente y la (co)formación futura. Ellos se sumaron a nuestro primer libro relatando la experiencia de la Academia Encuentros Educativos, “un espacio no educativo”.

Alberto Croce es educador popular, maestro, director ejecutivo de la Fundación VOZ, fundador y actual presidente de la Fundación SES, presidente de la Red Nacional Encuentro de Organizaciones por el Desarrollo, representante subregional por América Latina de la Alianza Global por la Cooperación y el Desarrollo, miembro del Consejo Internacional del Foro Mundial de Educación (FME), y fundador e integrante de la Plataforma Educativa de Organizaciones Sociales para el MERCOSUR. Él se suma a nuestra propuesta con dos aportes: “La escuela secundaria en transformación”, un texto publicado originalmente en su blog², y “Una Educación para el Buen Vivir”, escrito especialmente como contribución original para el presente libro y que fue la piedra fundacional del título del mismo.

Por último, cuando estábamos a punto de enviar el texto a Maipue para entrar en el circuito de evaluación, nos enteramos por el diario La Capital, de Mar del Plata, acerca de la construcción de una escuela sustentable en Mar Chiquita. Fuimos a visitarla y tomamos conocimiento de la existencia de la Asociación Civil para la Responsabilidad Social Amartya y del Plan de Educación Ambiental Mar Chiquita Sustentable. Incluimos una descripción resumida de esta experiencia, por su importancia y posibilidad de ser replicada en otros lugares, basándonos en documentos que nos envió Amartya, la revisión de su página web³ y el relato de los voluntarios en la visita guiada a la escuela en construcción. La recopilación y resumen de la información estuvo a mi cargo y fue revisada por Juan Cruz Zorzoni, director ejecutivo y docente de Amartya.

² <https://albertocesarcroce.wordpress.com>

³ www.amartya.org

En abril de 2018 dio comienzo el segundo tramo del proyecto de investigación, cuyo período de ejecución es hasta abril de 2020. Invitamos a quienes participen de experiencias de educación alternativa – fuera, dentro o en los márgenes del sistema educativo oficial – a sumarse al próximo libro con sus relatos y reflexiones.

Al igual que el anterior, el presente está dirigido a padres, docentes, futuros docentes y formadores de docentes, con el deseo de que sirva como semilla para la germinación de nuevas experiencias.

Capítulo 1: El Canto del Fuego: una educación libre y consciente

Moira Alquezar⁴ , Francisco Ramallo⁵

Un entorno libre, activo, no directivo o no instructivo para niños es una especie de organismo vivo. También esta clase de entorno sólo puede existir, crecer y madurar paulatinamente cuando se aprende a tratar con los límites, tanto en su interacción con el medio ambiente como en sus propias estructuras.

Rebecca Wild (2003; 1993)

Creación del espacio

El Canto del Fuego es un espacio de educación libre y consciente, que funciona en la zona céntrica de la Ciudad de Mar del Plata. El 2018 es el cuarto año de vida de esta experiencia educativa, que tal como diría Rebecca Wild (2003) responde a la idea de una especie de organismo vivo, que va constituyéndose y creciendo a medida que transcurre su existencia. Iliana, una de las movilizadoras iniciales del proyecto, hace unos años que viene investigando, experimentando y viviendo alternativas a la educación tradicional. Principalmente ella y sus compañeras fueron estudiando de manera autodidacta y no estructurada, en diferentes espacios de educación no formal. Ileana, por ejemplo, en el 2008 participó en un grupo centrado en la pedagogía Waldorf y la Antroposofía propuesta por Rudolf Steiner. Posteriormente y desde entonces participó en diferentes espacios de educación libre en Tandil, Córdoba y Mar del Plata.

Cuando nació su primera hija la pregunta sobre la educación que recibiría su bebé se instaló fuertemente en su vida. En los primeros meses de vida de Olivia, Ileana y su compañero comenzaron a interrogarse ¿qué tipo de

⁴ Docente de la Cátedra Adolescencia, Educación y Cultura, integrante del proyecto de investigación "Formas alternativas de educación en el siglo XXI".

⁵ Docente de la Cátedra Problemática Educativa, investigador en temáticas de pedagogías críticas, miembro del CIMED.

educación querían para la niña?, ¿qué tipo de escuela deseaban para ella?, y con ello se instaló un problema no poco importante: la escuela que deseaban no existía. ¿Entonces?, la respuesta fue casi inmediata: comenzaron a imaginar la escuela que querían. Pensó la joven madre: “Si la escuela a la que quiero mandar a mi hija no existe, lo que me queda es crearla. Voy a hacer una escuela”.

Desde entonces Ileana estaba dispuesta a hacer la escuela que deseaba. “Hay que hacerla”, pensaba cada día más profundamente convencida. Y así empezó a probar, primero preparando un espacio en su casa. Lo primero que hizo fue destinar una habitación de su casa y comentarles a sus conocidos que educaría allí de manera libre a su hija. De a poco se fueron incorporando otros niños. Aquella era la primera experiencia educativa abierta que organizaba, con la intención de que otros pudieran sumarse. Lo que deseaba era crear un espacio de educación alternativa en el centro de la ciudad, ya que existían otros proyectos que eran interesantes pero estaban ubicados muy distantes de la zona en donde vivía. Ya existía EnRonda en El Alfar, y otros grupos en Sierra de los Padres y en Santa Clara.

Aquella experiencia solitaria duró poco menos de un año. En el 2015 a partir de su encuentro con Mariela, bióloga y música, idearon juntas el proyecto de crear un espacio alternativo basado en la educación libre. No había una perspectiva única que diera marco al proyecto, sino que simplemente se trataba de crear un espacio de educación libre y consciente que se fue nutriendo de diferentes pedagogías. La referencia intelectual inicial que recuperaron fue la obra de Rebecca Wild, quien a partir de su experiencia en Ecuador desarrolló una pedagogía libre.

También se nutrieron de la obra de la educadora italiana María Montessori, la Escola da Ponte que dirigió José Pacheco en Portugal y la Escuela Inkiri en Piracanga (Brasil). Especialmente de esta última recuperaron las experiencias de una “educación viva”, compartiendo una filosofía que permite crear un entorno donde los niños y niñas pueden ser en esencia, y crecer en coherencia a través del reconocimiento y la aceptación de su persona. Inicialmente el espacio se presentó de este modo:

Somos un grupo de personas que creemos que la educación puede ser de otra manera que la que existe en este momento. Más amorosa, respetuosa del ser. Abrimos un espacio educativo en donde se genera un contexto para que el aprendizaje surja, más que dirigir el aprendizaje. Un ambiente que permita que emerja la creatividad y el autoconocimiento en los niños, acompañados por adultos responsables que los guíen en su camino. Los niños generan su propio aprendizaje impulsados por sus necesidades.

Documento institucional El canto del Fuego

En el 2015 eran ochos familias que enseguida abrazaron la propuesta de crear un ambiente alternativo. Estas familias fundadoras acompañaron y ayudaron a generar un formato autogestionado que implicaba probar diferentes formas de educar. El grupo se conformó de boca en boca a partir de la experiencia que Ileana había desarrollado en su casa y de otro espacio que había autogestionado Mariela. Al inicio arrancaron con una frecuencia de tres veces por semana durante cuatro horas, pero después fueron extendiendo la jornada y los días de encuentro.

Además de las educadoras iniciales se sumó Micaela, que había trabajado en EnRonda y en otras experiencias de educación alternativa en Mar del Plata. Micaela es maestra de nivel inicial, pero ya desde sus estudios formales se interesó por las pedagogías libertarias y por profundizar otra manera de pensar la educación. Después se fueron sumando otras colaboradoras, algunas estuvieron muy poco tiempo. Entrando y saliendo educadoras al proyecto, en el 2017 se sumaron Giselle y Marina.

El proyecto es guiado de manera grupal entre todas las educadoras y las familias, a partir de un esfuerzo constante de compromiso individual y grupal, en el que nada es definitivo, cada día se van probando nuevas ideas y nuevas maneras de educar. Lo que implementan es lo que van viviendo cada día. Al respecto, Ileana nos contó:

Se requiere mucho de todos los que formamos parte. No es sólo un trabajo físico en la escuela, sino también es emocional y grupal. Todo el tiempo estamos atentas a lo que van viviendo los chicos y también a lo que vamos viviendo nosotras. El trabajo con uno mismo es muy grande, estamos aprendiendo todo el tiempo. A la vez que esta apuesta requiere

de un estudio constante, hay mucho material y estamos continuamente leyendo, estudiando y probando. Todo lo tenemos que ir creando. Tenemos que ir creando nuestra propia formación, nuestra propia educación, porque no hay una única formación o una única manera para esto.

Ileana, octubre 2017

Cada día se va creando esa educación que quieren vivir entre todos los que forman parte de El Canto del Fuego. Para ello es necesario romper con el paradigma tradicional de enseñanza, donde la ejercitación continua, rutinaria, y repetitiva es el modo más utilizado para la adquisición de conocimiento y pensar en un espacio libre y activo, donde se aborde el aprendizaje de una manera diferente, a través de la acción libre y consciente. Este espacio centra su atención en los niños y niñas, en sus ideas, intereses y actividades, porque en ellos se basa la educación. Para ello se pone el acento en los medios y en el camino y no en los resultados. Obviamente el proceso evaluativo no se centra en calificaciones y exámenes (que tienden a la individualización y la competencia) sino en el mayor esfuerzo que cada niño pueda lograr. Además, el educador y el educando forman una unidad dialéctica que difumina los límites de quién enseña y quién aprende.

Construir y (auto)conocerse

En el Canto del Fuego todo lo vamos creando y esto tiene mucho de autoconocimiento.

Ileana, octubre 2017

La propuesta de El canto del Fuego es educar libre y conscientemente a partir de una enseñanza no dirigida en un tiempo y un espacio determinado. No hay un momento preciso para aprender. La interrogación educativa surge espontáneamente cuando se brinda a los niños un espacio de respeto y de amor. Aquí no hay aulas separadas y ordenadas, con una persona que está todo el tiempo diciendo qué, cuándo, cómo y dónde hacer.

La educación formal institucionalizada está tan naturalizada en nosotros que a partir de esta experiencia surgen muchas preguntas. Es contundente la voz de una de las educadoras:

No hay algo que está hecho. Lo único que está hecho es lo que se solidificó en estos tres años. Lo que está hecho es lo que hacemos y lo bueno es que comienza a dar fruto todo esto. También se nota y lo notamos en las charlas que vamos armando. Las respuestas de la gente, de la sociedad, los que se acercan tienen mucho más asimilado el concepto de escuela libre y de lo que es no direccionar el aprendizaje.

Ileana, octubre 2017

Las educadoras recuerdan que al inicio, hace tres años, las preguntas de quiénes se acercaban eran: ¿Mi hijo va a aprender a leer?, ¿cómo aprenden los chicos? Existía mucho miedo, temor a no acompañar el desarrollo intelectual de los niños. *“Hoy se va aceptando y se va respetando cada vez más todo el trabajo que hacemos desde y con las pedagogías alternativas. La sociedad en general se va abriendo, se va informando y conociendo”.*

En este espacio hay mucho de autoconocimiento. De aprender de la educación no dirigida y de registrar, dar espacio y lugar a lo que vive cada uno, a lo que cada uno va sintiendo. El proceso educativo que se plantea es que cada uno va buscando su saber. Se va creando y autoconstituyendo, a partir de sus deseos y de la reflexión libre y consciente. En ese sentido:

El desarrollo de estas pedagogías no es solo emocional, sino también intelectual. Une las dos cosas. Se le presta atención a todo, no es que se le la importancia a una cuestión y a la otra no. No es que leer no sea importante, sino que no es lo único. Está todo junto y eso creo que es la diferencia. Esto no viene a restar, viene a sumar.

Ileana, octubre 2017

Asimismo el proyecto se propone educar y educar(se) tanto los niños como los adultos que participan. El proyecto es autogestionado y la gestión es coordinada por las educadoras pero participan todas las familias. Para el funcionamiento del espacio se hace un aporte, se propone una cuota a principio de año. Si hay alguna familia que no puede pagar ese ingreso, se

busca iniciar un diálogo privado y se piensan intercambios. A veces se permuta por horas de trabajo de algo que se necesite en el espacio. Además algunos chicos tienen media beca. Se van generando diferentes situaciones, si no hay posibilidad de pagar se buscan otras formas. Hay ciertos montos que pagar, ya que el alquiler del lugar y los sueldos de las educadoras son un fijo constante al que el proyecto atiende y le da importancia.

Si bien la mayoría de los padres prefiere aportar dinero, después hay otras opciones, como la de juntarse entre sí y generar algún dinero para el pago. La mayoría de los padres trabaja de manera independiente, muchos de ellos se dedican al arte y profesiones afines, aunque a medida que crece el grupo de padres está variando. Además se realizan actividades de autogestión para el mejoramiento del espacio, como generar rifas, festivales de primavera y de verano. La contabilidad es compartida horizontalmente, se informa de los ingresos y los gastos, y se buscan soluciones colectivas para hacer crecer al proyecto. Se busca siempre “comunar”, buscar un común acuerdo. Si bien la gestión la llevan adelante las educadoras, siempre hay una comunicación con las familias. Nos dicen al respecto:

La comunicación es fundamental, la sinceridad y la autenticidad. Siempre decimos que lo primero que les moleste, que les haga ruido, que no estén de acuerdo, o que no entiendan, tienen que venir y conversarlo. La comunicación directa es fundamental para pensar entre todos, y creo que es lo que mantiene sano el espacio. Poder conversar es lo primordial en una gestión compartida y grupal.

Ileana, octubre 2017

En esta experiencia se plantea una educación libre y consciente también y fundamentalmente en el hogar. Más allá de lo que transcurre en el espacio educativo, en esta propuesta la crianza de los niños constituye una importante reflexión en el hogar, en el que familia y propuesta educativa se (auto)constituyen conjuntamente. Un padre de dos niñas, escribió al respecto:

Mis hijas van a una escuela libre. Que esencialmente considera que todos somos semillas y tenemos todo el potencial para desarrollarnos como seres autónomos, que como las plantas, sólo necesitamos un ambiente propicio. Es una escuela no directiva, es decir, nadie te dice que tenés que hacer y qué no. Sos acompañado en tus procesos. Se

establecen acuerdos para respetarnos entre todxs. En la escuela no hay nada al alcance de lxs niñxs que no deban tomar. Las cosas que no pueden tomar no están a su alcance. Los adultos no tienen que estar diciendo "No podés" "No hagas" "No toques" todo el tiempo. Lxs niñxs en ese espacio limitado se mueven con plena libertad. Es justamente reconocer los límites lo que nos hace libres. (Una vez que los reconocemos dentro nuestro ya no necesitamos límites externos).

Rodrigo, padre de la escuela.⁶

En el 2017 comenzaron un proceso de búsqueda de una figura legal apropiada a las necesidades del proyecto. La idea también es generar otros ingresos y formas de financiamiento que no sean las cuotas y aportes de la familia. Este paso es importante para que el proyecto pueda crecer y democratizarse aún más, frente al temor de que se convierta en una educación costosa y elitista. La idea de una cooperativa es una alternativa vigente, aunque no definitiva, que encarna un nuevo espacio de acción para generar nuevas ideas y un plan para una educación cada vez más abierta.

También el desafío que ocupa hoy a la escuela es el de generar un espacio para la educación primaria. Algunos de los niños ya están en edad de iniciar sus estudios primarios y eso sería un salto importante para El Canto del Fuego. Las educadoras y las familias ya comenzaron a conversar sobre el tema, a plantear ideas y diagramar una estructura para este nuevo espacio. *“El grupo está leyendo mucho, estudiando autores y otras experiencias, pero hasta que no empecemos no sabemos cómo será. Vamos construyendo de a poco, de acuerdo a lo que podemos, lo que vamos incorporando”*. Ese encuentro con la praxis va a ir construyendo el nuevo espacio, por ahora el diálogo con los ambientes de la escuela experimental Pestalozzi que describe Rebecca Wild (2006) constituye un mapa para comenzar.

Los días en la escuela

Tomando como norte la idea de “educación viva”, que se centra en el aprendizaje vivencial y en el aprendizaje autónomo, en este espacio se

⁶ Rodrigo Sebastián Valdés Ortíz (28 de junio de 2017). Comentario Página de Facebook “El canto del fuego”.

<https://www.facebook.com/El-canto-del-fuego-Educación-libre-y-consciente-1815792658651592/?fref=ts>

propone la circulación libre de los niños por diferentes ambientes de aprendizaje. De modo que el aprendizaje se centra en el trabajo y el descubrimiento por parte de los niños a partir de su propia vinculación con diferentes materiales y con diferentes ambientes. Nada ocurre sin fundamentación, los principios que acompañan esta propuesta se cimentan en la educación viva y libre.

En este sentido se propone una educación viva y libre que no direcciona la actividad que cada niño realizará, esperando que los descubrimientos surjan de la curiosidad y la necesidad de conocer el mundo que los rodea. Las educadoras acompañan el desarrollo de cada uno de ellos y los aprendizajes vienen desde dentro. Aprender nunca se constituye como algo pensado, sino que leer y escribir o cualquier otra actividad cognitiva surge de un impulso desde el propio sentir.

Existen dos grupos, por la mañana funciona un espacio de niños entre dos años y medio y cinco años. Por la tarde funciona un espacio de crianza que agrupa a los más pequeños, entre uno y dos años y medio, con la intención de acompañar los primeros pasos con amor y consciencia. A partir de un espacio respetuoso para comenzar a socializarse con otros, respetando los tiempos de cada uno.

El aprendizaje libre y consciente se plantea a partir de cada uno y de la formación de grupos dentro de la escuela. Los niños circulan libremente por los espacios y se van agrupando según intereses, afinidades y deseos. Generalmente a mediados de cada año se van conformando grupos más fijos, porque ya ocurrió un proceso de adaptación. Al principio los grupos están más difusos, hay niños nuevos y otros que ya se conocen. A medida que van recorriendo los espacios, observándolos y aprendiendo como es su funcionamiento y sus reglas, van encontrando su lugar. Después, cuando ya están adaptados, buscan un aliado, un compañero con el que van para todos lados. A la vez que también empiezan a abrirse, van articulando y van eligiendo qué actividades hacer y qué espacios recorrer.

En algún momento se cansan del juego o se termina la actividad y empiezan a hacer otra. El ritmo lo van marcando ellos mismos. Por ejemplo, un

grupo comienza haciendo un collage (con témperas, hojas y plasticolas), lo terminan, le ponen su nombre y lo dejan. Después se van a la sala de movimiento, se quedan ahí un rato y van jugando. Lo mismo podría pasar en la sala de movimiento, ellos están ahí y arman sus juegos, terminan, ordenan los materiales y se van. A veces es el grupo entero el que cambia de actividad, pero también suele ocurrir que cada uno vaya por su lado. “Siempre están en movimiento, jugando y realizando actividades. Y en ese jugar se da el aprendizaje” (Ileana, octubre 2017).

El espacio se organiza en cuatro salas. La sala de movimiento, la sala cognitiva, la sala de arte y una sala al aire libre. La primera es un espacio de movimiento y está equipada con colchonetas, almohadones y peluches (también por eso la llaman sala blanda). Es un espacio de juegos simbólicos y de representación, que para las educadoras es muy rico porque permite ver muy fácilmente cuáles son los conflictos que están atravesando los niños. “*Al no haber nada, está todo lo que la persona trae adentro. Y ahí es donde aparece todo*”, nos dice Ileana. Es un espacio de conflicto y de contención, que requiere mucha atención. Es un espacio de aprendizaje y de resolver cuestiones profundas de cada uno. Todo el intenso e interesante trabajo en esta sala se plantea como fundamental para la propuesta educativa.

La segunda sala acompaña los procesos cognitivos de los niños y está equipada con una serie de rompecabezas, mapas y libros. Especialmente esta sala contribuye al “orden” en la estructura mental de los niños, profundizando en la concentración y permitiendo identificar el momento de desarrollo en el que se encuentra cada uno de ellos. La sala de arte se proyecta como un espacio de creación y expresión. Si bien aquí se vuelcan las emociones y lo innato del lenguaje no hablado, también se desarrollan aquí las actividades de lecto-escritura. Y finalmente el patio exterior conforma la sala al aire libre, espacio esencial de contacto con la naturaleza, que además procura conectarse con la esencia y con la naturaleza.

Además de transitar por los espacios se dictan diferentes talleres. Allí la idea es que los niños puedan elegir lo que quieren aprender. En el 2017 se organizaron cinco talleres: ecología, consciencia ambiental y reciclado,

movimiento y conciencia corporal, artes plásticas y visuales, cocina y lecto-escritura. Este último taller para el 2018 se proyecta como un espacio en las salas. Dice al respecto Ileana:

El taller de lecto-escritura lo sacamos, porque entendíamos que éste atraviesa otras prácticas. Cuando lo queremos experimentar, con niños tan chicos, suele ocurrir que se aburren. Sin embargo de pronto están haciendo dibujos y quieren escribir su nombre. Una quiere aprender las letras, quiere leer y escribir y se va formando un grupo que quiere hacerlo. Por ejemplo, hay un grupo de cinco nenes que ahora están todos juntos aprendiendo a leer y a escribir. Y así ocurre que hay una nena de cuatro que lee, una de seis que no lee...y así van aprendiendo según sus necesidades.

Ileana, octubre 2017

Los talleres son provisionales, se va probando a partir de ellos y se va registrando la experiencia de cómo lo viven los niños. Después de que se desarrollan se va ideando nuevos, considerando la participación y la atención de los niños. Además en el 2017 se dictó un taller para padres sobre la educación libre y se armó una convocatoria para que otros talleristas, que tengan ganas de ir a compartir otras cuestiones puedan ofrecer un espacio en la escuela. En septiembre de 2017 se dictó uno sobre cerámica y se hizo uno de música antes de fin de año. Para el 2018 se están reprogramando los talleres, ya que muchos de ellos se hacen ad-honoren, pero en el futuro se plantea pedir una colaboración para los participantes porque se entiende que hay que pagarles a los talleristas por su trabajo.

Además de los talleres, desde el 2017 se incorporó una asamblea general una vez por semana. Participan de esta asamblea niños de cinco y seis años, para empezar a familiarizarse con un espacio de comunicación y de toma de decisiones. Desde el primer encuentro, muchos niños se entusiasmaron y aún se emocionan cuando sienten decir “¡chicos asamblea!”. Los más chiquitos quedan detrás de la puerta queriendo entrar, sobre esta experiencia nos contó Ileana:

Les preguntamos la primera vez, ¿saben que es una asamblea? Y una de las niñas de 5 años dice “es un espacio circular, donde charlamos y

vamos resolviendo nuestros problemas entre todos". Y bueno, así es. Es sorprendente notar como muchos niños ya tienen internalizados estos espacios. En general funcionan bien, sobre todo porque pueden respetarse y esperar los turnos para conversar.

Ileana, octubre de 2017

En las asambleas se conversa y se repiensen las reglas del espacio. Se interrogó a los niños sobre cuáles son las reglas que les gustan y cuáles no. Por ejemplo una niña propuso que el almuerzo que se sirve en la escuela lo traiga cada uno desde casa, para que cada uno pueda comer lo quiera. Las educadoras, quienes guían la asamblea, toman nota de todo y lo conversan con todo el grupo de educadoras y posteriormente con los padres. Es un espacio importante para trabajar en la toma de decisiones, para notar que la libertad también viene de la mano con responsabilidades. Explica una de las educadoras que allí se instala una pregunta: si quieren tomar decisiones deben indagar si se pueden hacer cargo de lo que esas decisiones implican. Ello convoca a interiorizarse sobre los espacios de responsabilidad y registrar si están listos para ello:

Es sorprendente notar como ya están preparados para tomar decisiones. Es importante trabajar en la seguridad y el entorno, porque empiezan a demandar mucho, se instala una necesidad de conocer y una necesidad de mucha más libertad. Empezar a interiorizar con ese espacio de responsabilidad. Y yo creo que están listos para eso, y no los va a parar nadie. Algunos hace tres años que están en una escuela libre y no están dispuestos a que uno les imponga lo que tienen que hacer y cómo lo tienen que hacer.

Entrevista a Ileana

Ello es un gran desafío para la escuela, abrir esos espacios para que los niños fundamenten sus decisiones. La intención, también es que ellos mismos estén listos para ser acompañantes y para entre ellos mismos resolver sus propios conflictos. A partir de la asamblea se generan grandes gestos, se va descubriendo lo importante de ser libres y conscientes. A partir de este espacio la autogestión surge de los propios niños, son ellos mismos los que pueden ir eligiendo qué aprender y cómo hacerlo. Son ellos mismos los que crean nuevas posibilidades, ya que como diría Ileana "lo posible está dentro de nosotrxs, si lo puedes imaginar lo puedes crear".

Referencias

El Canto del Fuego (2016). Documentos institucionales. Mar de Plata, inéditos.

El Canto del Fuego. Página institucional en Facebook:
https://www.facebook.com/El-canto-del-fuego-Educación-libre-y-consciente_b1815792658651592/

Wild, R. (1996) *Educar para ser. Vivencias de una escuela activa*. Buenos Aires: La Chamaquería.

Wild, R. (2003) *Libertad y límites. Amor y respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros*. Bacerlona: Herder.

Entrevista a Iliana Villaverde. Octubre de 2017. Realizada por Francisco Ramallo. Proyecto de Investigación “Formas de educación alternativas en el siglo XXI”.

Capítulo 2 - Casa Alegre: espacio de encuentro, aprendizaje, creación y exploración

Mariela Federman⁷

Breve descripción del proyecto

Casa alegre es un espacio de encuentro entre niños donde, de la mano del arte y la ciencia, exploran el entorno, inventan, construyen, se mueven, juegan, investigan, debaten, expresan y adquieren técnicas y conocimientos. A través de todo esto, se conocen a ellos mismos, sus deseos, cómo se relacionan con los desafíos, con el proceso de crear, con la búsqueda de un conocimiento, todo sucediendo en un entorno amoroso acompañado por un adulto responsable o “acompañante”.

Aquí los niños son actores de lo que se hace en cada encuentro. Ellos eligen qué hacer, en interacción con las posibilidades reales del ambiente (y/o de movilidad) y las capacidades o conocimientos del “acompañante”, llegando a un consenso y así se inicia la actividad.

Hay espacio para el vacío, la indagación personal, la propuesta, la escucha, la decisión, la acción y la reflexión. Ninguna acción se pormenoriza ni se prioriza sobre la otra en valor.

A diferencia de un espacio direccionado o una clase formal, el acompañante puede proponer como otro integrante más del grupo, pero no es él quien lo hace siempre.

Lo que el acompañante puede ofrecer a los niños está en relación con el recorrido que haya hecho en su vida; haciendo que el conjunto de

⁷ Fundadora y acompañante de Casa Alegre, co-fundadora de El Canto del Fuego, música, bióloga.

conocimientos y experiencias queden a disposición de los niños para ser utilizado cuando sea necesario.

Los encuentros se realizan una o dos veces por semana según el grupo.

Ocasionalmente se invita al espacio a otros profesionales a interactuar con los niños, como así también se lleva a los niños a conocer profesionales en sus entornos propios de trabajo.

Hay visitas a espacios exteriores, como alguna excursión de campo, plazas o salidas a espacios culturales, entre otras.

Como nació Casa Alegre

El proyecto nació a principios del año 2017, por la iniciativa de dos familias con niñas de 11 años. Ellas no estaban asistiendo a ningún espacio educativo, principalmente porque la escuela libre a la cual iban había cerrado y las propuestas pedagógicas existentes que les resultaban atrayentes estaban conformadas por niños más pequeños.

Una de ellas buscaba a alguien que la preparara para rendir libre 5to grado y fue así que nos contactamos. Pensé que podría hacerlo utilizando los conocimientos que tenía sobre las materias y sobre educación libre, de modo que ese proceso fuese más rico para ella. Enterada de esto, la segunda familia quiso sumarse a esos encuentros y fue así que combinamos una reunión. Pasamos una larga tarde-noche donde tomamos mates y cenamos. Entre charla y charla ambas familias soltaron la idea de la preparación escolar y combinamos que las niñas vendrían a casa dos mañanas por semana, y que el comienzo sería...la semana siguiente.

El comienzo

En la reunión inicial se charló que las niñas habían manifestado inquietudes sobre las ciencias naturales y la música, y que tenían ganas de tener un espacio de socialización propio. Así fue que empezamos los encuentros, resolviendo juntas preguntas sobre diversos temas de ciencias

naturales que ellas traían de sus casas y con clases de música. Actividades con las cuales comenzamos a conocernos.

Adaptándonos en base a conocernos:

En consecuencia de lo vivido en los primeros encuentros, el espacio comenzó a mutar, tomando una dinámica diferente. Si bien yo preparaba material y actividades para trabajar, cuando ellas llegaban yo las recibía y entre las tres definíamos qué hacer. Era muy raro que no trajeran ellas alguna idea. Lo que hacíamos era debatir y llegar a un consenso sobre lo que se iba a hacer. A esta altura ellas ya conocían algunas opciones que yo podía acompañar, y también sabían que si era algo que yo no manejaba estaba la opción de aprenderlo juntas. Poco a poco eso se fue convirtiendo de forma natural en la primer actividad de la mañana. Bueno, mejor dicho en la segunda, porque la primera era que ellas de forma espontánea contaran algo que venían con muchas ganas de contar sobre algo que les había sucedido, o habían reflexionado, o sentido durante el tiempo que había transcurrido desde el último encuentro. Todo esto después de haber tocado el timbre a la hora concertada y contado en voz alta los segundos que yo tardaba en bajar a abrirles la puerta.

Después venía la acción, a veces más de una cosa por mañana, porque decidían hacer un rato música y otro rato otra cosa, por ejemplo. También sucedía que durante el transcurso de alguna actividad surgía en ellas una nueva iniciativa y de ahí una nueva actividad, que podía ser realizada ahí mismo o más adelante según el tiempo del que dispusiésemos.

Mi actitud en el rol de acompañante estuvo enfocada en poner a disposición mi campo de conocimiento al servicio de los impulsos de aprendizaje de las niñas; mirándolas como las actrices de sus propios procesos de aprendizaje y generando un contexto de contención en donde se sintiesen cómodas y seguras para encarar los desafíos que se les presentasen en ese camino.

Al mismo tiempo que trabajábamos en el conocimiento y el desarrollo de las capacidades, realizábamos un trabajo personal en relación a cómo vivenciaban el proceso de construcción de ese conocimiento, cómo encaraban los desafíos y también en la convivencia entre ellas y conmigo. Intentábamos decir cuando algo nos trababa y compartirlo para, si era posible, resolverlo en ese momento o que quedara abierto para poder seguir trabajándolo, ya que todas estamos en un proceso continuo de aprendizaje. Muchas veces las devoluciones eran sobre cómo se veían a sí mismas o a su compañera superar algún desafío a lo largo del tiempo. En el transcurso de los encuentros fueron aprendiendo a respetarse y a aceptarse en sus diferencias. A expresar con

confianza lo que sentían. A tomar los desacuerdos no como un inconveniente, sino como un motor de aprendizaje. Construyeron una hermosa amistad. Nada de esto podría haber sido posible sin la confianza y apoyo de sus familias.

El espacio físico donde sucedieron los encuentros era un ambiente con piso de madera con espacio despejado, elementos de psicomotricidad global amplia (flota-flota, pelota de esferodinamia, material de yoga, colchón), computadora, mesa con hojas lisas, material reciclable, instrumentos musicales, micrófono, elementos para grabar música, libros, etc. También había a disposición una cocina y una terraza.

Actividades que realizamos

-Trabajos sobre elementos musicales: ¿Qué es el sonido? Características (timbre, intensidad, altura). Herramientas básicas de lenguaje musical (compás, pulso, acento, figuras, pentagrama). Reconocimiento auditivo de melodías simples, tipos de compás, del pulso, etc. Construcción de ritmos y de melodías, improvisación, grabación de borradores, manejo de programa de sonido.

-Composición de canciones y grabación de las mismas (letra y música por ellas).

-Trabajos de plástica individuales y grupales. Con papeles, elementos reciclados, lanas, telas, etc.

-Actividades de movimiento básicas y de conciencia corporal.

-Lectura de cuentos: A veces leía yo, o nos turnábamos para leer, y debatíamos sobre lo leído. De ahí podía salir alguna temática para luego trabajar. También observábamos las ilustraciones, la forma de plantear la temática y los enfoques de los autores.

-Operaciones matemáticas, acertijos lógicos, construcción de textos.

-Confeción de entrevistas, su realización y en algún caso análisis de los datos.

-Visitas a espacios de arte: espacios de arte plástico institucionales y alternativos, ensayo de orquesta, fábrica de muñecas. En todas las visitas ellas interactuaban de forma directa con las personas de esos espacios.

-Excursiones a espacios naturales (plazas, playa, laguna), reconocimiento de plantas y de aves. Observaciones sobre la naturaleza, preguntas, planteo de hipótesis, experimentos.

-Charlas.

-Juegos.

-Visitas recibidas: un dibujante, una directora de cine (taller de stop motion) y un periodista. En una de las salidas nos acompañó una doctora en Biología que realizaba su trabajo de investigación en el ambiente natural que visitamos.

-Al finalizar el año las niñas decidieron armar un video con fotos que habíamos sacado durante el año, lo musicalizaron y agregaron unas palabras grabadas de cada una sobre la experiencia vivida. Luego lo mostramos en la reunión de fin de ciclo con sus familias.

Algunas observaciones

Es muy interesante descubrir que cuando el conocimiento aparece en el momento en que brota la curiosidad misma, el aprendizaje se da de forma natural y orgánica. Si intentamos darles un discurso sobre algún tema la mayor parte se la van a olvidar o no prestan atención directamente; pero si respondemos una pregunta en el mismo momento en que se la están haciendo, de forma simple, lo más probable es que lo recuerden, porque llega justo a resolver su necesidad de saber y también porque lo asocian con una experiencia vivida. Por eso es importante la disponibilidad del acompañante adulto, la presencia, no intentar forzar algún aprendizaje pero sí estar atento a sus impulsos de aprendizaje.

Por otro lado, no es lo mismo aprender sobre los árboles viéndolos, tocándolos, oliéndolos, subiéndose arriba, observándolos en diferentes días y momentos del año, que con una foto o un libro. Es decir, hay una

multidimensionalidad en el aprendizaje que se da a través de todos los sentidos.

Al no tener un programa o una estructura que tiene que ser cumplida, en estas experiencias se puede dar el aprendizaje de forma integrada de los diferentes cuerpos de conocimiento. Ya que un mismo paseo por la plaza puede desembocar en un problema matemático, una observación de algún aspecto de la naturaleza, despertar una pregunta que lleve a idear un experimento e imaginar una situación de fantasía lúdica. O la construcción de un muñeco con material reciclable dar lugar a una historia que se convierta en canción o en un cortometraje...las posibilidades son infinitas y fomentan la creatividad al tiempo que integran los conocimientos.

Descubrí que la mejor manera de estar con los chicos es siendo uno mismo. Parece obvio, y tal vez no sea ninguna novedad, pero sí lo fue para mí. Recuerdo mi paso como docente por espacios de educación convencionales y mi sensación era que tenía que ser alguien que no era. Eso los chicos lo descubren tarde o temprano. En este espacio pude llegar a sentir que lo que hago con los niños es lo que soy, ni más ni menos y que me gusta hacerlo. Y esto es importante porque el aprendizaje que se da en la interacción acompañante-niños, no es solo el conocimiento o la técnica que se transmite, sino lo que el acompañante siente mientras lo hace, su gusto o disgusto, la forma en que lo hace, así como también cuando no conoce algo, cómo resuelve esa dificultad.

Si los niños se valoran y confían en ellos mismos pueden acercarse a cualquier cuerpo de conocimiento que deseen, resolver los desafíos que se les presenten o no tener miedo de pedir ayuda, expresarse, etc. Y eso puede lograrse haciendo que se respete su individualidad, se intente conservar su esencia y más aún se descubra, se empoderen, y se sientan contenidos emocionalmente. El hecho de que los niños den una devolución al adulto y que ésta sea escuchada y tenida en cuenta, cosa no muy común en los espacios educativos convencionales, hace que el espacio educativo crezca y se enriquezca día a día como resultado del aporte de todos. Todo esto sólo es posible a través del amor.

No dejo de sentir la sensación de cosquillas en la panza antes de cada encuentro. Porque si bien uno se prepara, la verdad es que en el momento en que nos encontramos con los niños (o con los adultos porque esto también vale para clases con adultos) lo mejor es entregarse a lo que genera ese encuentro, teniendo en cuenta alguna propuesta propia pero estar abiertos y perceptivos a qué es lo que ese día y ese instante propone también. Con todo nuestro mundo a disposición, incluyendo el conocimiento de los procesos de aprendizaje de

los niños y el camino que están recorriendo. Y reconocerse aprendiendo, sumar a nuestro conocimiento el que traen los niños, sus observaciones y propuestas para generar algo entre todos, una nueva red o tejido.

Un poquito de mi recorrido

Parte de mi camino fue obtener mi título de bióloga y trabajar en investigación en la UNMDP, pero también me formé como música, transité unos años la carrera de ingeniería en sistemas, curioseé por el arte plástico, la fotografía, las artes del movimiento y teatro, el yoga, la meditación, las disciplinas somáticas como la técnica Alexander, las danzas circulares. Investigué y estudié por mi cuenta pedagogías alternativas y experiencias educativas alternativas, junto a una compañera co-fundé la escuela libre “El Canto del Fuego” y trabajé allí en la coordinación por dos años; también hice muchos viajes y disfruté.

En este momento trabajo en este proyecto educativo – Casa Alegre -, doy clases de flauta travesa y toco y canto en dos grupos musicales. Y sigo aprendiendo.

Capítulo 3 - Cómo llegamos a la Escuela del Mar

Luisina Palomba y Florencia Suriani⁸

Cómo llegamos nosotras a la Escuela del Mar

Somos Luisina Palomba y Florencia Suriani, alumnas del tercer año del profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Nos interesó la temática de la enseñanza alternativa a partir de nuestra participación en la materia Adolescencia Educación y Cultura en el año 2017. En este espacio pudimos conocer otro tipo de educación y, a partir de esto, decidimos incorporarnos a la cátedra para poder seguir aprendiendo.

En el presente trabajo narraremos nuestra experiencia participando en la Escuela del Mar y la de algunos de los alumnos y profesores⁹ de ésta. A partir de nuestros conocimientos sobre la Historia Oral, como participantes de un grupo de investigación desde hace cuatro años, les propusimos a los chicos a hacer Historia Oral en su propia casa.

Para nosotras es importante destacar el modo azaroso en el que llegamos a la Escuela del Mar. Durante la última clase de nuestra cursada, en la que estábamos presentando nuestro trabajo de campo¹⁰, los profesores nos entregaron un señalador con un link para descargar el libro que habían editado sobre educación alternativa. De repente, un compañero de cursada preguntó si era posible adscribirse a la materia. Hasta el momento esa idea no había cruzado por nuestras cabezas y, sin decirnos nada, nos miramos y nos dimos cuenta que queríamos ser parte de eso. Ese motivo nos llevó a preguntarle a Patricia Weissmann si era posible incluirnos en su proyecto. Además, nos alegró mucho que ella reaccionara con emoción y nos diera consejos sobre cómo actuar desde ese momento para comenzar a trabajar.

Asimismo, queremos recalcar que desde un primer momento se nos dio lugar para trabajar con la metodología que veníamos utilizando. Esto nos demostró que existía una correlación entre lo enseñado durante la cursada y la práctica en el grupo de investigación. Nos interesó particularmente la idea de

⁸ Estudiantes del profesorado de Letras, adscriptas al proyecto de investigación “Formas alternativas de educación en el siglo XXI”.

⁹ Nosotras utilizamos la palabra “profesores” para poder hablar de todos, pero como se explicará posteriormente, en esta escuela cada uno es llamado por su nombre.

¹⁰ Una de las instancias necesarias para la aprobación de la cursada de la materia Adolescencia, Educación y Cultura es elegir entre brindar una clase o elaborar un trabajo de campo. Las dos decidimos centrar nuestro trabajo en los beneficios que tiene la investigación en los adolescentes.

sumarnos a la cátedra porque desde el año 2014 venimos participando de un Grupo de Investigación en nuestro colegio de secundaria, Jesús Obrero. Allí trabajamos a partir de la Historia Oral y esa experiencia fue la que quisimos plasmar en el trabajo que presentamos a final de cursada. Buscar otras maneras de educación es algo importante para nosotras ya que pudimos aprender de un modo “diferente” a través de este grupo. También por el esfuerzo de algunos profesores para incentivar a los alumnos a que busquen información y se enfrenten con distintas fuentes y puntos de vista.

En agosto de este año tuvimos una reunión con Patricia quien nos preguntó si nos interesaría ir a realizar una observación participante a la Escuela Experimental del Mar. Esto es lo que nos llevó, ese mismo mes, a ir a “la escolita del mar”. Fuimos a una reunión que se realiza una vez terminada la jornada de clase. Allí, los profesores se quedan para hablar sobre lo sucedido en el día y las actividades de los días siguientes. En ese lugar, conocimos a Paula, Fernanda, Karina, Rodo, Demian, y a una estudiante de magisterio que fue parte de una escuela como esta en Tierra del Fuego. En ese momento acordamos ir todos los viernes para poder observar a los chicos y el funcionamiento de la escuela. Sólo se nos hizo una petición: no intervenir en alguna forma de reprimenda que pueda haber. La explicación que nos dieron fue que al tratarse de una forma de educación muy personalizada se pueden estar tratando temas en particular con ese chico. Nuestra respuesta fue “no te preocupes, no es la idea que intervengamos”, pensando que iríamos solo a hacer observación. Ellos contestaron que no estaba en nosotras decidir eso, sino que los chicos nos harían parte de sus actividades, que nos pedirían ayuda si no podían con algo y que sí o sí tendríamos que participar. Además, dos de los profesores se ofrecieron a ayudarnos con el tema del transporte.

Podríamos decir que lo que teníamos planeado no salió como esperamos. En los primeros encuentros nos encontramos con la dificultad para anotar, ya que, con la pintura de los chicos se nos hacía imposible tomar alguna nota. Además, muchos nos preguntaban qué era lo que escribíamos. Por este motivo, a partir del cuarto encuentro, los profesores nos pidieron que por favor no hiciéramos anotaciones enfrente de los chicos. Esto nos llevó a otra forma de trabajo en donde nos metimos de lleno en las actividades y también pudimos formar lazos afectivos.

Escuela del Mar: año 2017

En el año 2017 se dieron algunos cambios de infraestructura en el colegio, teniendo en cuenta el relato de Mariana Buzeki (Weissmann (comp.) 2017:57-61). En principio, es importante destacar que este nuevo año los encuentra en un lugar totalmente diferente: una sociedad de fomento. Ésta presta su salón y su patio para que los chicos tengan un lugar en donde tener clases. Esto por supuesto trae sus complicaciones, en cuanto a los muebles y a

la limpieza. En este sentido, la higiene en el piso es muy importante ya que es allí donde los chicos pasan la mayoría del tiempo. Por otro lado, el mobiliario no queda en un lugar fijo. Una vez terminada la clase, se mueven percheros, muebles con útiles y hasta pizarrones para poder dejar todo detrás de una cortina que lo tapa hasta el próximo día. Además, todas las mañanas se deben barrer por completo el salón ya que allí se realizan otras actividades. Al ser de tierra las calles y al transitar gente ajena a la escuela luego del horario de clase, rápidamente se llena de polvo el lugar.

En una reunión, los profes nos pudieron contar que la escuela está en un momento de “crisis”. Los chicos, a partir de esta mudanza, perdieron mucho lugar. El constante movimiento de los muebles desgasta ya que hay que “armar y desarmar una escuela todos los días”. Pero, según ellos, toda crisis trae algo nuevo. En este aspecto ya es algo concreto la adquisición de un terreno propio donado por un conjunto de familias para poder construir la nueva Escuela del Mar. Por supuesto esto es un proceso, no se trata de algo inmediato, pero se ve en el horizonte algo prometedor.

Todavía no es seguro que el año que viene se siga en el mismo lugar¹¹, lo cual dificulta las cosas ya que no pueden irse muy lejos porque la mayoría de los chicos son de esa zona. Aún hoy siguen luchando por obtener el nombramiento como escuela estatal. Sin embargo, no todos los cambios fueron negativos, hubo varios positivos. Por ejemplo: en este nuevo lugar se encuentran cerca de una plaza a la cual los chicos disfrutaban ir y pueden realizar diferentes actividades como se describirá más adelante.

Todos estos detalles no cambian para nada el mecanismo de clases expuesto en el libro anterior (Weissmann (comp.)2017). En este salón todos tienen sus clases juntos, allí meriendan y bailan cuando se abre la jornada. Tal vez el hecho de que ya no haya lugar para un salón de música o para cantar, hace un poco más dificultosa la búsqueda de silencio, preciso para empezar las tareas. Pero, aunque se deba esperar un poco más, el silencio siempre se busca para poder entrar en clima de trabajo. A su vez, lo mismo pasa a la hora de la merienda donde se espera el silencio para comenzar.

El momento de la entrada es bastante particular. En primer lugar, la puerta se cierra a las nueve, si alguien llega más tarde queda afuera. Algunos llegan un rato antes, pudiendo entrar tranquilos a cantar con su profesor en la “rueda”. Pero, acercándose la hora del cierre de la puerta, comienzan a llegar más chicos. Ellos solos, van al “zapatero”, se sacan sus zapatillas (en la medida de lo posible), buscan sus “pantuflos” y luego entran. Para entrar a la escuela es necesario dejar los zapatos de calle afuera: mientras algunos tienen su propio calzado para la escuela, otros deciden entrar en medias.

¹¹ En 2018 la escuela está funcionando en el Bosque Peralta Ramos, y están construyendo su edificio propio.

La rueda de almohadones se comienza a llenar y una vez que están todos se sigue cantando acompañados por la guitarra de Demian. En ocasiones, también se hacen danzas circulares para bailar entre todos. Muchas veces, se hacen juegos con los chicos de todos los grupos que forman parte de la ronda. Una vez terminado este momento, cada uno de los profes comienza a llamar a un grupo y se empieza a trabajar.

Al terminar la primera parte de la jornada, los chicos salen al patio. Los que deciden jugar afuera se colocan un calzado más apropiado que el usado para estar adentro. Muchos eligen jugar a la pelota con Demi o Rodo. Nunca faltan los juegos inventados en el momento ni ganas en los chicos para crearlos. También se salta a la soga, se corre y se explora el espacio. Algunos se quedan adentro y siguen dibujando, jugando a las cartas, al ajedrez, con letras de madera o a lo que ellos quieran.

Es interesante que, cuando faltan diez minutos para la merienda, se empieza a llamar a un integrante de cada grupo que debe colaborar con la preparación de esta. Una vez que son llamados, los chicos entran y empiezan a acomodar las cosas. Los ayudantes se deben encargar de reacomodar los almohadones en la rueda, poner los manteles y las tazas. Una vez ordenado todo, se comienza a llamar a los chicos para que se acomoden en la ronda. Para este momento de la mañana es fundamental el silencio. Hasta que éste no se logra, no se comienza a servir el mate cocido ni el agua. Mientras las bebidas son servidas, los chicos que deben ayudar recorren la rueda con una bandeja de frutas y otra con galletitas para que cada uno tome una de cada una. Nuevamente, hasta que no hay total silencio no se puede comenzar. Este momento es muy importante ya que permite compartir en un ambiente tranquilo una merienda entre todos. Además de mezclarse los chicos de los distintos grupos, como siempre ocurre en las ruedas, es una oportunidad para poder observar a cada uno a la cara.

Una vez acabada la merienda, se levantan las tazas y las cáscaras de las frutas. También se barre y se lavan los manteles, mientras los ayudantes más grandes se encargan de limpiar las tazas. Luego, cada cual vuelve a su grupo para la segunda parte de la jornada.

Una de las actividades que más disfrutan es ir a la huerta. Viernes por medio, los chicos del Grupo 5 (de 10 a 12 años aproximadamente) realizan actividades allí. Ésta no se encuentra en la escuela, sino que son un conjunto de terrenos que poseen algunos vecinos del Bosque Peralta Ramos (muy cercano a la ubicación de la escuelita). Nos parece importante resaltar la tarea de Mariela y Coco quienes son los que tienen mayor conocimiento acerca de las diferentes plantas y los cuidados que cada una necesita. Además, ellos brindan las instalaciones de su casa para que el Grupo pueda trabajar ya que se encuentran fuera de la escuela.

En la jornada que pudimos compartir, Coco y Mariela nos enseñaron a realizar “macetitas” con papel de diario para plantar directamente en la tierra los plantines de maíz que también se realizaron allá. Para esta actividad, nos dividimos entre quienes hacían las macetas, mientras que unos ponían la tierra y otros las semillas. Los chicos fueron rotando en las tareas y, al finalizar, se regaron las plantas. Luego de esta actividad, todos disfrutaron del aire libre y algunos intentaron prender una fogata. Las salidas a la huerta también se realizan con el Grupo 4 (de 7 a 9 años aproximadamente).

En relación a esta actividad nos parece importante resaltar que, tanto el grupo V como el IV, realizan tareas de ciencias a partir de sus conocimientos botánicos. A cargo de la profesora como de algunos padres, se les enseña a los chicos maneras concretas de utilizar esas plantas en su vida cotidiana. A través de experimentos realizados en la escuela pueden llevarse ese mismo día un producto tangible realizado en equipo con la guía del profesor. El proceso comienza con la escritura de los pasos a seguir. Luego, hay una instancia de oralidad en la que todos pueden realizar preguntas. En este sentido, pudimos ser parte de la elaboración de desodorantes con el grupo V y ungüentos con el grupo IV. En ambos casos pudimos ver la emoción de los chicos al realizar algo así con sus propias manos.

En varias oportunidades, algunos Grupos pasan la segunda mitad de la mañana en la Plaza, como ya se relató anteriormente. Esta placita se encuentra a pocas cuadras de la escuela y se organiza a los chicos en parejas para ir caminando. Por lo general, se le pide a un chico de un Grupo más grande que vaya con uno más pequeño. Además, los suelen ayudar, en caso de que lo necesiten, a cambiarse el calzado y ponerse algún abrigo. En el camino se habla con el compañero de al lado, algunos cantan, unos prefieren ensuciarse lo menos posible y otros pasar por los charcos de las calles. Una vez que se llega a la plaza, los chicos no tardan en dispersarse. Algunos juegan en equipo con un frisbee o una pelota, otros a la mancha o a las escondidas, varios se deciden por utilizar los juegos de la plaza y algunos se quedan sentados charlando. A la hora de volver hay que formar nuevamente las parejas y poner los buzos que algunos se sacaron, no hay que olvidar nada. Al llegar a la escuela, los chicos se vuelven a cambiar el calzado para unirse a los grupos que quedaron y realizar la rueda final.

Una cosa que también notamos es la importancia de lo corporal. Desde, y fundamentalmente, el Grupo I los chicos se comienzan a familiarizar con su cuerpo a partir de distintas actividades. A través del arte suelen usar su cuerpo: dibujan su mano y la figura del cuerpo humano cuando son más grandes. Además, a partir de una canción en inglés, los más pequeños, juegan y van señalando los nombres y las partes de su cuerpo. En este sentido, es necesario resaltar la importancia de los diferentes materiales que son parte del proceso de aprendizaje de los más chiquitos. Las témperas y los pasteles al óleo son esenciales ya que resultan más fáciles de manipular a la hora de

plasmar sus ideas propias. Desde nuestra experiencia podemos decir que el dibujo y la pintura son algunas de las actividades que más se disfrutaron.

La importancia de lo corporal también se puede observar en las danzas circulares. En este momento, el contacto con el otro es fundamental, hay que tomarse de las manos y seguir los pasos de Fernanda y Demian. Al hacer las danzas, por lo general, se forman dos rondas: una dentro de la otra. El silencio, como en la mayoría de las actividades que nombramos, es muy importante para poder escuchar la música. Muchos son los que piden poder bailar (aunque a algunos no les guste tanto también participan) ya que disfrutaron de este momento donde se baila siguiendo la música. Además, Fernanda y Demian suelen llevar nuevas danzas por lo que los profes también las van aprendiendo junto con los chicos. Podemos asegurar que el contacto está muy presente durante toda la jornada. Al llegar, los chicos se saludan y se abrazan. También lo hacen con los profes e incluso nosotras recibimos más de un beso y abrazo de regalo. Los más pequeños se suelen sentar “a upa” sin que uno se dé cuenta. Incluso, más de una vez, nos hemos ido de la escuela con algún peinado que nos hizo alguno de los chicos.

Por último, nos gustaría destacar un detalle que pudimos observar en nuestro encuentro con la cotidianeidad de la escuela: el desarrollo de un vocabulario propio. Nosotras debimos familiarizarnos con éste al comenzar ir a la escolita. Acá no existe la palabra “profesor” ni “estudiante”, cada uno es llamado por su nombre. El guardapolvo se transforma en un “pintor” y, de esta manera, deja de lado su función de uniformar. Todos tienen su propio pintor, de diferentes colores, estampados y tamaños y se utiliza para evitar las manchas de pintura en la ropa, como su nombre lo indica. A partir de estas y otras palabras, nosotras tuvimos que aprender lo que ellas significaban y así lograr entender la subjetividad en la que los chicos estaban inmersos. En este sentido, entendimos que su lenguaje cobra sentido a partir de su uso.

Cómo llegaron ellos a la Escuela del Mar

En forma de conclusión, nos parece pertinente relatar la actividad final que pudimos realizar con alumnos del grupo IV y algunos profesores. Como ya dijimos, utilizamos la metodología de la Historia Oral¹² como herramienta principal para buscar otras formas de estudio. Esta propuesta la quisimos llevar al colegio ya que sabíamos la importancia de la oralidad para ellos. Esta es una de las formas más utilizadas a la hora de acercarse a un tema nuevo. La explicación oral para los chicos es fundamental, luego se promueve la escritura

¹² “...un procedimiento establecido para la construcción de nuevas fuentes para la investigación histórica, basándose en testimonios orales recogidos sistemáticamente a través de entrevistas, a partir de métodos, problemas y parámetros teóricos concretos. Así el posterior análisis de este tipo de fuente implica el reconocimiento del marco teórico y metodológico en el que estas fuentes se construyeron” (Benadiba. 2014: 9)

y la lectura a partir de lo ya debatido en grupo. De esta forma, le encontramos sentido a nuestro pequeño aporte.

Los chicos llevaron a sus casas la pregunta “¿Cómo llegué a la Escuela Experimental del Mar?” y los profesores también. Asimismo, se les propuso a los chicos que hicieran un dibujo referido a su parte favorita en la escuela. Si bien algunos dibujaron las matemáticas o el recreo, la mayoría dibujó la huerta, demostrando que los chicos la disfrutaban mucho. El resultado en cuanto a la respuesta escrita por chicos y profesores, fue parecido, algunos pudieron escribirla, otros no. Pero casi todos cuentan una historia similar. Tanto los padres, como los profesores se fueron enterando de “boca en boca” por otros profesores que ya estaban preparando la escuela. Algunos fueron los primeros estudiantes que participaron en los talleres del comienzo.

Cuando les preguntamos a los chicos que no pudieron escribir su respuesta, o que escribieron muy poco, al principio no sabían qué agregar. Pero, pronto la oralidad demostró que sabían más de lo que habían podido o no escribir. Asimismo, pudieron contarnos cosas que sus padres les habían explicado sobre la escuela y el porqué de su decisión. En cuanto a los profesores que son de Tierra del Fuego escribieron que: “...en el año 2013 vinimos a Mar del Plata de vacaciones y nos encontramos con un grupo de familias con la intención de abrir una escuela experimental, nos reunimos con ellos con el fin de conocerlos y ayudar en lo que pudiéramos, en el 2014 la escuela comenzó a rodar...”. Además, ellos venían trabajando con este tipo de educación desde hacía más de ocho años. Otra de las profes tuvo una experiencia similar:

una amiga psicopedagoga, que bien conocía mi búsqueda de nuevas propuestas pedagógicas, me invitó a una reunión de un grupo de familias que estaban con voluntad de armar una escuela. De esta manera conocí la escuela, cuando solo era una idea y me sumé con el primer grupo de docentes y talleristas que hicimos la adscripción en La Plata en el Instituto Speroni, para luego sumarme como maestra en agosto del año 2015.

Podemos hablar entonces de una construcción en conjunto que tuvo que ver con un proceso muy largo, del cual siguen siendo parte. La búsqueda de algo nuevo para su futuro o el de sus hijos es lo que los llevó a donde están. Los padres, los chicos y los profesores buscan, de manera comunitaria, seguir trabajando para que la construcción de la educación sea constante.

En este punto nos parece clave la oralidad, ya que es la manera que los chicos encuentran asiduamente para construir su propia subjetividad. De esta manera pueden convenir con sus profesores lo que ellos buscan y necesitan. Y, al mismo tiempo, los profesores pueden construir sus maneras de trabajar a partir de las necesidades de los chicos. Tanto a la hora de aprender inglés o contar cuentos con los más chiquitos, como al armar una obra de teatro con los

más grandes, con la música en otros idiomas y en su propio lenguaje, vemos la importancia de la oralidad a la hora de construir la subjetividad de los chicos.

Referencias

Benadiba, L. (Comp.) (2014) *Otras memorias I. Testimonios para la transformación de la realidad*. Ciudad de Buenos Aires: Maipue.

Weissmann, P. (Comp.) (2017) *La otra educación. Relatos de experiencia*. Ituzaingó: Maipue.

Capítulo 4 - Un relato a tres voces

I. Relato de una madre de la comunidad escolar

Lorena Zubiri¹³

Comenzamos unos meses antes que nuestra hija participando activamente del trabajo cooperativo: un emprendimiento de comidas mediante el que se sostienen sueldos, alquileres, cargas sociales, y etcéteras.

Poco a poco fuimos entendiendo que en esto de participar en este proyecto que elegimos, formamos parte además de algo mucho más grande, que en un principio no se ve. Comenzamos a sentirlo al poco de haber dado el paso. Un paso con ganas de cambiar las formas que nos enseñaron, que traemos los padres-madres, maestros, de nuestras escuelas, de nuestras familias. ¿No todo? ¿Sí todo? Surgen las dudas, los debates intra familia, entre familias... En algo coincidimos casi todas: queremos que el proyecto sea mucho más inclusivo de lo que está siendo. Todas tenemos el privilegio de contar con estas horas que elegimos darle a este tipo de gestión. Pero sabemos el esfuerzo que demanda el trabajo grupal (horas de cocina, organización de compras, reuniones, reuniones con docentes, plenarios, festivales...). Y, también tenemos dudas, muchas dudas, pero nos estamos construyendo, e, intentamos construirnos sobre las certezas. La certeza del sentirnos comunidad con valores que tenemos, pero que no es moneda corriente en el día a día del “sálvese quien pueda”.

Cuando te acercás como familia a preguntar cuáles son los requisitos para poder formar parte de la Escuela, te encontrás con una lista de tareas y responsabilidades que evaluás si podés, o no, cumplir.

Y, una vez que diste el salto, te encontrás con otro mundo posible. La gestión participativa es, en mi sentir, un aprendizaje en el que nos vemos inmersos y que, termina siendo tanto o aún más importante que la elección de la escuela tal vez, por cuestiones pedagógicas.

La pedagogía de lo grupal, lo comunitario, el pensarnos como un todo, sabiéndonos muchos y muchas muy diversos, pensándonos, aceptándonos, respetándonos, aprendiéndonos.

II. Relato de una maestra

Laura Fernández¹⁴

Encarar la construcción de la escuela es una materialización de la construcción colectiva que llevamos adelante las familias desde el inicio de este proyecto.

Sentimos este proyecto vivo, en movimiento, creciendo...

¹³ Madre de la comunidad de la Escuela del Mar desde 2016.

¹⁴ Maestra de la Escuela del Mar desde 2016.

Surgió la posibilidad de construir un edificio para nuestra escuela en el marco de un proyecto de uso y participación colectiva de la tierra y decidimos darle para adelante. Nuevamente necesitamos poner en práctica organización, debate y toma de decisiones grupales. Ejercitándonos en esta pedagogía de lo grupal que muchas madres y padres practicamos con conciencia e incorporamos en diversos ámbitos de nuestras vidas.

La construcción, se conforma como nuestra posibilidad de aprender, revisarnos. Y cuando mencionamos esta palabra, nos referimos a este vivir haciendo que nos define y nos conforma como individuos colectivos.

Esta práctica concreta nos alimenta y retroalimenta a nuestra comunidad, juntos intentamos sostener y hacer posible otra forma, otra posibilidad de educación, no solo para nuestros niños y niñas, sino también para nosotros.

Cuando optamos por la gestión colectiva para la obtención de los recursos económicos que nos permiten sostener nuestra escuela, no dimensionamos la transformación, el movimiento de paradigmas que todas y todos los integrantes (niños, niñas, maestros, maestras, familias, comunidad) debemos vivenciar diariamente.

Agradecidos por disfrutar de esta posibilidad, sentimos la necesidad de invitarte a ponerlo en práctica, donde sea que la realidad te encuentre, que experimentes el vivir haciendo, con otros y otras, para transformar tu estar en la comunidad.

Si te animaste y lo querés compartir comunícate, compartí tu experiencia. Siempre enriquece escucharnos, encontrarnos...¹⁵

III. Relato de un maestro

Emiliano Zubiri¹⁶

En un ensayo del año 2012 Francesco Tonucci narra una experiencia suya en el norte de la Argentina con una maestra de una comunidad de Pueblos Originarios. Allí las niñas y niños concurren a la Escuela no por obligación sino porque tienen ganas, es decir, si la Escuela tiene algo interesante para ofrecer o compartir seguramente habrá concurrentes, de lo contrario la maestra quedará sola. Ella le contaba a Tonucci: “Los maestros tenemos que merecernos a nuestros alumnos, porque si un maestro no se las arregla, si no es interesante, si les hace hacer cosas que a los chicos no les interesan, se queda sin alumnos”. ¿Cuánto mejor se trabajaría en muchos entornos educativos si las maestras, maestros y profesores tendrían este desafío?

Este relato se forma de comentarios –que ojalá inviten a cierta reflexión- acción- en torno a sentires y observaciones de alguien que transitó casi diez años en la Escuela Pública y poco más de tres en la Escuela del Mar, una de las 37 Escuelas del país surgidas en el marco del Instituto de Educación Superior

¹⁵ Para consultas comunicarse con: escueladelmarmdp@gmail.com

¹⁶ Maestro de la Escuela del Mar desde 2015.

“Roberto Themis Speroni”. Alrededor de la mitad de estas Escuelas pertenece a la gestión pública, por un impulso e invitación iniciales del Estado en el año 1984 a un trabajo de décadas hecho con un profundo compromiso en la ciudad de La Plata, sin cobrar cuota alguna a las familias participantes, aunque sí motivando la participación de la comunidad como camino de gestión. Cualquier educador/a ocupado en recrear enfoques que entienden a la educación como una herramienta de transformación social tiene una fabulosa labor por delante...Las cuestiones y dimensiones que se hacen relevantes para promover desde estas posturas podrían surgir de un análisis de las relaciones, actitudes, sentimientos, conocimientos, etc, que cada quien entiende fundamentales para abordar en ese posible camino de transformación personal y social. Todas esas esferas que integran lo social tendrán que ver seguramente con lo que lxs educadorxs sospechan que serían los nudos críticos que como personas en sociedad debemos afrontar para mejorar como colectivo, y aquí podremos coincidir o no, dependerá de los valores y prácticas que creemos imperioso recrear y deconstruir para mejorar nuestras realidades.

La “Construcción de Comunidad” puede ser parte de la misión de las instituciones educativas que vemos en el individualismo y la escasa participación ciudadana en pos del “Bien Común”, obstáculos en la construcción de democracias con más equidad, justicia y libertad. El sentirnos parte de un “Nosotrxs” que surge desde la horizontalidad, cooperación, empatía, respeto y afecto, en proyectos culturales, deportivos, etc, o en situaciones que nos afectan o deseamos como grupo y/o comunidad, es un modo de trascender y reconocer al otro como uno, o al otro “en uno”; accionando, jugando, pensando y conflictuando juntxs como pulsión casi ancestral de mejorar nuestras realidades, y así mejorarnos, y de sabernos capaces de hacerlo justamente porque la voluntad de un equipo consciente de su misión es muy difícil de doblegar –obviamente este instinto gregario y cooperativo ha sido generalmente censurado por quienes detentan el poder en cada momento histórico, hoy día con herramientas tan sofisticadas y legitimadas que hacen posible que avalemos y festejemos discursos y prácticas perjudiciales sobre nuestras vidas, poder que hoy día dispone de los recursos comunicacionales y tecnológicos más masivos para fijar nuestra atención en cuestiones sin valor y además deseárselas-. En el campo de la Psicología Comunitaria Maritza Montero define la comunidad como “un fenómeno particularmente psico-social, que deriva de su denominación de lo *común*, *compartido*, que toca a todos aquellos agrupados en función de determinados móviles e intereses”. Esta autora propone los siguientes aspectos como constituyentes del concepto de comunidad:

- La comunidad es un punto de encuentro. En ese punto está la coincidencia, el juntarse, la relación.
- Implica la integración de y entre sus miembros sobre el trasfondo de un sistema de significaciones e imaginarios compartidos.

- El sentimiento de ser un *nosotros*. Allí se reconoce el *sentido de comunidad*.
- Relaciones sociales estrechas que suponen solidaridad, ayuda, la seguridad derivada de la confianza en los otros, la unión. El compartir.
- La creación de un ámbito tanto físico como psicológico de seguridad, de pertenencia.

No es de sorprender, pues, que la construcción de comunidad y los aspectos actitudinales y organizativos que implica –desempeños, valores, emociones y conceptos- no sean incentivados desde las políticas y reformas educativas, ya que estos procesos de empoderamiento grupal habilitarán sí o sí experiencias y narrativas que fructifican desde el debate y el trabajo cooperativo, en un camino de superación de dificultades y conflictos que arribarán tarde o temprano a configuraciones de pensamiento crítico y creativo.

Al observar nuestras realidades y algunas otras que podemos vislumbrar a la distancia, tal vez resulte significativo pensar que, dadas las condiciones de supremacía del orden hegemónico, cualquier proyecto colectivo horizontal en pos de un Bien Común que consiga algunos de sus propósitos y alguna continuidad, constituye un acto revolucionario. Ya que modifican realidades, por puntuales que puedan ser, recreando estructuras de relaciones que ya son en sí mismas modos-otros de vida a los planteados desde el pensamiento hegemónico. Como afirma Zygmunt Bauman (2013):

Nos hallamos una situación en la que, de modo constante, se nos incentiva y predispone a actuar de manera egocéntrica y materialista. Porque esta clase de comportamiento resulta indispensable para conservar la buena marcha de nuestro tipo de economía, la economía consumista...Y a menos que esto sufra un cambio radical, las oportunidades de una disidencia efectiva y de una liberación de la dictadura del mercado son mínimas. Los obstáculos que tenemos en frente son abrumadores. Nada, excepto alguna clase de genuina "revolución cultural", servirá a tal efecto. Y por muy limitado que parezca el poder del sistema educativo actual –que se halla él mismo sujeto, cada vez más, al juego del consumismo-, tiene aún suficiente poder de transformación para que se pueda contar ente los factores prometedores para esta revolución.

Las Escuelas tienen muchísimas alternativas de acción en este sentido, tanto en el trabajo cotidiano con los/as niños/as, como con las familias y los barrios. Compartir proyectos conjuntamente con otras instituciones, organizaciones sociales y emprendimientos que trabajan en áreas que interesan desde el ideario de cada institución resulta muy enriquecedor como camino hacia esta construcción de comunidad. Y aquí entran a jugar las áreas de conocimiento y acción social que al equipo docente y a la comunidad resulten significativas como posibles caminos de transformación, es decir, qué conceptos y prácticas sociales deseamos abonar por entenderlos como campos disruptivos al sistema social actual regido por el consumismo, la desigualdad y las distintas violencias que sus poderes provocan.

Existen campos científicos, artísticos, laborales, etc, que abren horizontes distintos a nuestras relaciones sociales, pudiendo ser los que nos vinculen a la comunidad. Áreas como los derechos humanos, la soberanía alimentaria, la economía solidaria la igualdad de géneros, los medios de comunicación, la alimentación saludable; la educación ambiental desde un enfoque holístico y crítico; la agroecología y la permacultura, como paradigmas de organización social y manejo de los recursos que haga posible una convivencia más igualitaria, justa, solidaria y respetuosa del ambiente. La Escuela del Mar desarrolla proyectos de esta índole¹⁷, principalmente en el área de la educación ambiental, trabajando en conjunto con distintos emprendimientos productivos asociativos que también persiguen un propósito educativo y de difusión.

En la Escuela del Mar todos los fondos económicos que sostienen a la institución provienen de la participación de familias y maestros/as en emprendimientos cooperativos. También las tareas administrativas, de mantenimiento y otras, son realizadas de manera colectiva por la comunidad escolar. Este modo de gestión colectiva y horizontal profundiza el trabajo de transformación personal que cualquier Escuela debería plantear, en principio a los docentes - si es que le damos a nuestra labor la relevancia que tiene- , abarcando a las familias e implicándolas en las trayectorias escolares de sus

¹⁷ “Monte Callado” es un emprendimiento agroecológico familiar de la ciudad de Tandil, uno de los más importantes de la provincia –por su trayectoria y producción-. En su predio realizamos pasantías de trabajo-estudio con los grupos superiores para vivenciar una modalidad de trabajo en agricultura respetando ciclos naturales y la biodiversidad. La “Feria Verde Sur” surgió del trabajo comunitario en el año 2012 impulsado desde la “Reserva Educativa Verde Mundo”, y trabajamos durante algunos meses del año con un puesto de la Escuela del Mar que gestionan lxs chicxs con la producción de hortalizas y plantines que producimos. “Verde Orgánico” es un emprendimiento agroecológico del barrio “Bosque Peralta Ramos”, de producción de plantas y sustratos naturales para la producción hortícola y ornamental. Trabajamos conjuntamente en el desarrollo de proyectos didácticos que secuencialmente ponen en juego distintos saberes y procesos surgidos de disciplinas que entienden a la Pachamama como entidad que, entendiéndola y sintiéndola como nuestro principal hogar, nos brinda todo lo que necesitamos.

hijxs y mostrándoles que a partir del compromiso conjunto es posible la concreción de sueños y proyectos que nos trascienden. Esta búsqueda de trabajo grupal también se expresa en actividades artísticas y/o de expresión – juntarse docentes, padres y madres a hacer música, danzas circulares, teatro, a pintar, etc, es algo que está presente en muchas escuelas. A pesar de que la mayoría de los esfuerzos están orientados al sostén económico –la “cuota” de la escuela está basada en la participación de 6-8 horas semanales en alguno de los emprendimientos de alimentos, juguetes, eventos y venta de productos dietéticos- en este proceso se consiguen cosas con bastante más valor que el dinero. Justamente, la construcción de comunidad y el empoderamiento de comunidades en esferas de sus realidades que hacen al mejoramiento de su calidad de vida es uno de los aprendizajes que se ponen en juego. Ahora bien, ¿por qué no incentivar este tipo de gestión en las Escuelas Públicas? Si una Escuela con cuarenta familias puede gestionar los recursos para cuatro docentes, incentivando la organización de la comunidad escolar en las Escuelas Públicas –o en cualquiera- se podrá fortalecer considerablemente, no sólo la interacción Escuela-Comunidad, sino también las trayectorias de los estudiantes, al disponer de recursos para infraestructura, viajes, salidas, materiales didácticos, etc. Para no hablar del sentido de pertenencia y la creciente legitimidad que provocarán lxs maestrxs en las familias de la comunidad, y por consiguiente la querencia, otra con más sustancia, que generarán lxs niñxs hacia el espacio escolar, que cada vez más estará amalgamado a la cotidianeidad de todxs.

En la escuela convencional se hace muy dificultoso llevar adelante proyectos que sean realmente producto del trabajo en equipo. Aunque estén las intenciones de hacerlo, que no siempre sucede, no están dadas las condiciones que favorezcan estos procesos. Los escasos tiempos disponibles para que esto suceda es uno de los principales factores que dificultan la tarea en equipo. Las escuelas surgidas en el marco del Instituto Speroni contemplan un modo de trabajo que exige del trabajo en equipo. El régimen académico que practicamos en las Escuelas está basado en el seguimiento cotidiano de los procesos individuales y grupales, sin exámenes ni boletines ni notas numéricas. Al rotar varixs maestrxs en la semana por distintos grupos y en diferentes áreas, existen varias miradas de cada niñx y de sus grupos. Estas miradas se comparten y a partir de ahí se planifica, se revisa y se reformula en base a este análisis periódico y colectivo.

El modo en que está estructurado el espacio en nuestras Escuelas también genera la obligación de contemplar a lxs demás y tenerlxs en cuenta, ya que las clases se dictan en grandes espacios que contienen a muchos grupos al mismo tiempo, cada uno con su maestrx en su ronda con almohadones en el piso. Esto hace que el espacio se vivencie sí o sí como espacio de todxs, y que en todo momento estemos condicionadxs por ese compartir. Lo que sucede en cada rueda tiene cierto sentido de “sagrado”, en tanto estamos todxs produciéndolo para descubrir algo maravilloso como

pueden ser la suma de fracciones o un cuento popular, es un “juego en serio” (Huizinga 1938), ya que nos implica a todos y es por esa implicancia conjunta que lo hacemos posible. Obviamente existen espacios alternativos para las disciplinas artísticas o físicas que producen sonidos o movimientos constantes. Cada día, en los momentos de encuentro y despedida, nos juntamos todos los grupos en una misma ronda, a cantar canciones del acervo folklórico argentino y de muchos otros países y a realizar juegos de ronda.

“Es más fácil enseñar a enseñar que enseñar a aprender, o menos riesgoso”. Juan Larralde

Referencias

Bauman, Z. (2013) *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Buenos Aires: Paidós.

Huizinga, J. (1938) *Homo Ludens. El juego y la cultura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2005.

Montero, M. (2007) *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.

Tonucci, F. (2012) *Apuntes sobre educación*. Buenos Aires: Losada.

Capítulo 5 - Proyecto Waldorf Mar del Plata

Patricia Weissmann¹⁸

Rudolf Steiner y la Antroposofía

Rudolf Steiner nació en 1861 en la frontera entre Austria y Hungría. Según relata en su biografía, desde pequeño percibía el mundo suprasensible y a los siete años desarrolló ejercicios espirituales para ampliar su acceso al mismo. Realizó estos ejercicios sistemáticamente durante muchos años, sin hablar con nadie de su vivencia de lo suprasensible, aunque era sociable y tenía muchos amigos. Recién mucho tiempo después los dio a conocer, en su libro *Como se alcanza el conocimiento de los mundos superiores*, del que llegó a publicar siete ediciones, la última en 1919.

Desde los 13 años se financió sus estudios dando clases particulares de las distintas asignaturas que iba aprendiendo. Al terminar el Bachillerato se hizo cargo de la educación de un niño hidrocefálico al que varios médicos habían diagnosticado como no susceptible de ser educado. Sin embargo, luego de dos años de trabajo conjunto, el niño ingresó en una escuela normal, en el curso correspondiente a su edad, terminó la secundaria y más tarde llegó a recibirse de médico.

Steiner estudió Matemáticas y Ciencias Naturales en la Escuela Técnica Superior de Viena y al mismo tiempo asistía como oyente a las facultades de Filosofía, Literatura, Psicología y Medicina, y realizaba experimentos y observaciones de la naturaleza siguiendo el método de investigación científica de Goethe. A los 21 años le encomendaron la publicación y comentarios de los escritos científicos de Goethe en el marco de la compilación "Literatura Nacional Alemana". En 1884 publicó *La Filosofía de la Libertad*, tal vez su obra filosófica más importante.

Desde 1899 hasta 1904, Steiner trabajó como maestro en la Escuela Obrera de Formación de Adultos de Berlín. A partir de 1900 empezó a dar conferencias en pequeños grupos, a los que con frecuencia pertenecía como miembro, sobre lo que consideraba su futura misión en la vida: la investigación del alma sobre una base científica. Muchas de estas conferencias las dio en la Sociedad Teosófica, hasta que en 1913 se apartó de la misma por diferencias ideológicas y creó la Sociedad Antroposófica. La Antroposofía (de *antropos*:

¹⁸ Docente a cargo de la Cátedra Adolescencia, Educación y Cultura, Facultad de Humanidades, UNMDP. Directora del proyecto de investigación "Formas alternativas de educación en el siglo XXI", CIMED-UNMDP.

hombre y *sofía*: conocimiento) es para Steiner la ciencia del autoconocimiento y el conocimiento de los mundos superiores.

En 1907 dio la conferencia “La educación del niño a la luz de la Antroposofía”, que presentó en distintas ciudades de Alemania, y más tarde publicó como libro. También por esa época escribió y puso en escena cuatro Dramas Iniciáticos, y creó un nuevo “arte del movimiento”, al que denominó Eurytmia.

En 1915 diseñó el Goetheanum, construido en Dornach, cerca de Basilea, como Centro de Investigación de la Ciencia Espiritual y el Movimiento Antroposófico. Además de dirigir la construcción, Steiner pintó una de las cúpulas y dio indicaciones para las tallas realizadas en el edificio de madera por personas pertenecientes a 17 naciones diferentes –en medio de la Primera Guerra Mundial!

En marzo de 1919, en un clima en que la guerra civil amenazaba con desatarse en Alemania, escribió un manifiesto, *Los puntos claves de la cuestión social*, en el que expuso su concepción de una sociedad trimembre, donde la convivencia humana debía fundarse sobre la base de los principios de la Revolución Francesa: debía primar la libertad en la vida cultural, la igualdad en la vida jurídica y la fraternidad en la vida económica. En relación a la escuela –como base de la vida cultural-, afirmaba que la misión más importante del educador era promover la creatividad y los talentos particulares de cada uno de sus alumnos, para ayudarlos a desarrollar sus potenciales lo más ampliamente posible. En cuanto a la igualdad jurídica, decía que era deber del Estado proteger los derechos que deben ser los mismos para todos. Finalmente, en relación a la fraternidad económica, proponía que se formaran asociaciones de productores, independientes de las fronteras políticas, que tomaran todas las decisiones referentes a la demanda, producción, distribución y consumo de los bienes que produjeran. La fraternidad no se basa en la rivalidad sino en la ayuda mutua.

Durante 1923 y 1924, a pesar de que estaba gravemente enfermo, Steiner siguió con su trabajo. En este período sentó las bases para la medicina antroposófica, la agricultura biodinámica y la pedagogía curativa.

Primera Escuela Waldorf

El 23 de abril de 1919 Steiner dio una conferencia sobre educación en la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria en Stuttgart. Habló de algo que en esa época no existía, doce años de escolaridad para todos, niños y niñas, hijos de obreros y de patrones. Los empleados de la fábrica se entusiasmaron con el proyecto. Dos días después se llevó a cabo una reunión entre Emil Molt, dueño de la fábrica, Steiner, a quien se le encomendó la dirección pedagógica, y dos

de los futuros maestros. En esa reunión Steiner esbozó los lineamientos del funcionamiento de la futura escuela.

La escuela se inauguró el 7 de septiembre de 1919, al inicio del ciclo lectivo, con ocho cursos y cerca de 300 alumnos. Llevaba el nombre de la fábrica. No había tarea para el hogar, o si en algunos casos se la proponía, era para realizar en forma voluntaria. Desde el inicio se incluyeron actividades artísticas: pintura, modelado, teatro, canto, artesanías y uso de instrumentos musicales. A la muerte de Steiner, en 1925, la escuela contaba ya con 900 alumnos.

Pedagogía Waldorf

Steiner dividía los períodos del desarrollo humano en nueve septenios, que tenían características bien diferenciadas, por lo que la educación debía ser diferente en cada uno. Los tres primeros eran la etapa en que la educación depende en gran medida del entorno. Decía que durante el primer septenio predomina el instinto de imitación. Los niños imitan los actos visibles de quienes los rodean, pero también los sentimientos y las cualidades morales.

En el segundo septenio se despierta la necesidad de apoyarse en una autoridad, depositar toda la confianza en el maestro. Una verdadera autoridad no se basa en la dureza ni en la violencia, sino en el cariño y el respeto. Los niños a los que se expone demasiado temprano a hacer juicios propios y tomar decisiones por su cuenta, se tornan con frecuencia inseguros.

Si en los dos períodos anteriores se satisfizo las necesidades de imitación y de autoridad, en el tercer septenio despierta la necesidad de comprender la vida y los misterios de la existencia. En resumen, el sentido de la libertad y la integridad se desarrollan mediante la imitación en la edad pre-escolar; el sentimiento de seguridad en la vida y la capacidad de colaboración democrática se desarrollan mediante la autoridad en la escuela primaria; y un profundo interés por el mundo y por el prójimo se desarrolla mediante una enseñanza antiautoritaria en profundo contacto con los docentes durante los años juveniles. (Carlgren¹⁹ 1972:16)

Las características esenciales de la pedagogía Waldorf, acordadas por el Foro Internacional de Pedagogía Waldorf/Steiner (Círculo de La Haya) en 2016, son las siguientes:

Actitud interior de los profesores para fomentar el autoconocimiento y la autoeducación, disfrute de la profesión docente, colaboración con los padres.

¹⁹Frans Carlgren nació en 1925, se doctoró en Filosofía en 1953, trabajó cerca de 40 años en la Escuela Waldorf Kristofferskoian de Estocolmo y más de 20 años en el Seminario de formación de maestros "Rudolf Steiner", en Särna, Suecia.

El currículum señala directrices acordes a la edad para reforzar el desarrollo saludable de niños y jóvenes.

La enseñanza por períodos o “épocas pedagógicas” intensifica la concentración.

Relación de confianza entre los niños y los maestros.

Desde la adolescencia se estimula a los jóvenes para que descubran qué quieren de sí mismos y se animen a dirigir sus propias vidas.

La perspectiva de las asignaturas se sitúa en un encuentro e implicación con el mundo.

Una lección se considera positiva cuando plantea preguntas de mayor alcance y despierta el interés en las demás personas y en el mundo.

Se busca vincular la educación a la vida y no limitarse a acumular conocimientos abstractos.

Se desarrolla el sentimiento, el pensamiento y la voluntad.

La palabra hablada actúa sobre la vida emotiva, las prácticas artísticas educan la voluntad.

Los profesores tienen una formación artística en algún área y emplean métodos artísticos en las lecciones.

Las clases se estructuran siguiendo una alternancia dinámica de concentración y distensión.

Se crea en la escuela un entorno estético que provoca un efecto inconsciente positivo en el ánimo.

Los grupos se ordenan por edades.

El tutor acompaña al grupo a largo plazo: de los 3 a los 6 años en el jardín, de los 7 a los 14 en primaria y de los 14 a los 18 en secundaria.

Por la mañana se desarrolla primero la clase principal y después las especialidades.

En pre-escolar no hay objetivos académicos (cálculo y lecto-escritura).

La escuela es integrada desde la infancia a la adultez.

Acompañamiento individual de los estudiantes dentro de la comunidad de la clase.

Co-educación.

Reuniones pedagógicas semanales de los maestros.

Escuela gestionada por los maestros y los padres.

Formación de los maestros sobre la base del estudio antroposófico del ser humano.

Cuando se funda una escuela Waldorf, normalmente se procede a la construcción gradual de una clase tras otra.

El coste de la escuela en general se sufraga con los aportes de los padres y donaciones adicionales de instituciones, familias y amigos.

Se fomenta la claridad y la transparencia en la co-gestión de la escuela, organizada en comisiones de trabajo no jerárquicas.

Se incluye en cada clase elementos práctico-manuales y artísticos.

La preparación escolar despierta las fuerzas interiores de los alumnos.

En 1938 se prohibieron las escuelas Waldorf en Alemania y Austria; a partir de 1940, a través de la ocupación alemana, se prohibieron también en otros países europeos. Al finalizar la guerra en 1945 resurgieron las escuelas que habían sido cerradas (muchas habían continuado su tarea en la clandestinidad) y se fundaron otras nuevas. Hoy hay escuelas Waldorf en casi todos los países.

Escuela o jardín inicial (primer septenio)

En esta etapa la imitación es para el niño tan importante como respirar: inspira las percepciones sensoriales y la imitación equivale a la espiración. Al principio la imitación es inconsciente y poco a poco se va haciendo cada vez más consciente y se expresa en el juego libre. Las palabras y explicaciones dirigidas al intelecto no surten efecto en este período: “lo que usted le diga al niño, lo que usted le enseñe, eso no deja ninguna impresión. Pero cómo usted sea, tendrá su consecuencia en él (...) todo lo que se haga en presencia del niño se transforma dentro del organismo infantil en cuerpo, alma y espíritu” (Steiner, citado en Carlgren 1972:17).

Durante los tres primeros años se desarrollan las capacidades de andar, hablar y pensar, mediante la imitación. Por esta razón, la falta de contacto con otros seres humanos, o las continuas órdenes y explicaciones, pueden ocasionar trastornos en el desarrollo de un niño sano y normal. No debemos intervenir en los procesos a través de los cuales aprende un niño, solamente tenemos que estar presentes para que nos pueda imitar. Y tenemos que tratar de hacernos personas dignas de ser imitadas.

En la edad pre-escolar se precisan pocas cosas y mucha fantasía. La vida del hombre sin fantasía está sujeta a las pautas que otros le marcan. No puede encontrar un sentido en sí mismo, carece de ideas e iniciativas. Los niños están llenos de fantasías y necesitan expresarse libremente por medio del movimiento. Caminar, correr, saltar, bailar, balbucear, hablar, hacer ruidos y sonidos con la boca o con otros instrumentos, pintar, dibujar (sin que los adultos le provean de modelos de muestra!), todo esto en libertad. Ninguna actividad dura mucho tiempo, porque aún no tiene el poder de concentración necesario. Hay que ofrecerle pocos objetos y que sean lo más simples posibles, para que pueda hacer con ellos infinidad de cosas.

La ronda y el movimiento rítmico son uno de los más primitivos medios para satisfacer la necesidad del niño de dar forma a las vivencias de su fantasía. El juego libre es fundamental, así como también las rimas y canciones que aprenden muy rápido por imitación.

En pre-escolar se tiene especialmente en cuenta el ritmo del día, de la semana y del ciclo de las estaciones. Los niños pequeños necesitan rutinas para sentirse seguros, como también necesitan los cuidados amorosos y el contacto corporal. Pero todo es juego y movimiento. Los dibujos y pinturas son libres, lo mismo el canto, el baile y las demás actividades. Todas las “fuerzas formadoras” están unidas al cuerpo físico, modelándolo y completando sus órganos inacabados. Poco a poco, aproximadamente desde los siete años, una parte de estas fuerzas es liberada de su función biológica y queda disponible como capacidad de aprender.

Escuela primaria (7 a 14 años)

Todas las mañanas, durante varias semanas consecutivas, se imparte un mismo tema en la clase principal, de unas dos horas de duración. A esto se denomina “época pedagógica”. Luego siguen las actividades que requieren una constante repetición rítmica: lenguas extranjeras, euritmia, música. Los trabajos manuales, prácticas de taller, jardinería, experimentos científicos, etc. se dejan para el final de la mañana o para la tarde.

A lo largo de ocho años acompañará a los niños un mismo maestro tutor, que será quien imparte la clase principal y muchas veces también varias de las otras asignaturas. Cada año repetirá temas tratados en años anteriores, siguiendo la repetición rítmica que beneficia la educación, porque es propia de la vida y del organismo humano.

La clase principal se inicia también con una parte rítmica, que sirve para despertar a los niños, unirlos como comunidad y entonarlos para la tarea. Se comienza cantando, tocando la flauta, recitando. En los primeros cursos se marca el ritmo con los pies, las manos, o con algún movimiento. Luego se

revisa los temas tratados el día anterior y a continuación el maestro introduce los temas del día.

En el cuaderno se realizan descripciones, resúmenes, dibujos. En primer grado (7 años) el aprendizaje de la escritura precede al de la lectura. Se introducen las vocales, llamadas “fonemas del alma” porque parten de gestos que expresan estados de ánimo y las consonantes, que expresan las cosas del mundo. Los niños leen solo lo que ellos mismos escriben.

En todos los cursos la clase termina con una narración, que varía según la edad: cuentos clásicos en primero, fábulas y leyendas en segundo, relatos bíblicos en tercero, mitología local en cuarto, mitología griega en quinto.

Las épocas pedagógicas al principio son largas y poco diferenciadas. Dibujos de formas, narraciones relacionadas con la Naturaleza, el ciclo anual, el medio ambiente, el barrio, la escritura, la lectura, el cálculo, se van alternando y entrelazando. Poco a poco, cada período pedagógico se va especializando y trabajando de tres a cuatro semanas, para que al finalizar el mismo los niños sientan que aprendieron algo nuevo en las distintas áreas (lengua, geografía, zoología, antropología, botánica, física, mineralogía, química, historia, aritmética, geometría, etc.). Los períodos pedagógicos retoman el mismo tema solo dos veces por año, para que los niños hagan el proceso de olvidar y luego recordar lo aprendido. Suele suceder que al repasarlo después de un tiempo se haya alcanzado un mayor grado de madurez y de comprensión.

La pintura, dibujo, modelado, recitación, ejecución musical, escenificación dramática, imprescindibles para el desarrollo de la voluntad, se entrelazan con la enseñanza de todas las asignaturas y suelen ofrecerse pequeñas representaciones o juegos escénicos en las fiestas mensuales, de la que participan todos los cursos, los padres y los maestros.

En las escuelas Waldorf se considera que el método más efectivo para una educación que desarrolle las capacidades de empatía y solidaridad es la palabra viva que se transmite de ser humano a ser humano. El hilo que hilvana un período pedagógico bien estructurado como un todo ordenado, lo va confeccionando el maestro, teniendo en cuenta el momento y el grupo específico con el que está trabajando. Se evita el uso de libros de texto y manuales escolares y se recurre, en cambio, a textos originales que tengan un valor artístico o científico, y al cuaderno del período pedagógico. En general, en la escuela primaria el maestro dicta los textos que componen el cuaderno, sobre la elaboración conjunta que se hace en la clase. En quinto y sexto (11 y 12 años), los niños agregan pequeños informes individuales voluntarios sobre lo trabajado en el período. En séptimo y octavo (13 y 14 años), se añaden trabajos que abarcan todo el curso anual, sobre temas seleccionados por el alumno mismo. Desde el primer curso todas las ilustraciones del cuaderno quedan a cargo de los alumnos. Como se ha dicho, la actividad artística lleva

progresivamente a la transformación del ser humano, haciéndolo cada vez más receptivo a los impulsos internos, más flexible, más armónico.

A partir del primer día de primaria, cuando aún no manejan la regla ni el compás, se empieza el estudio de la geometría, dibujando una línea recta, un arco. Los niños caminan en círculo y en espiral y luego dibujan las mismas figuras en sus cuadernos. En segundo grado caminan todos juntos en fila formando un ocho y cruzándose en el centro y luego lo dibujan. Recién en sexto se empieza el estudio de la geometría propiamente dicha, pero el dibujo de formas geométricas y distintos ejercicios sobre las mismas –completar una forma incompleta, añadir una figura exterior o interior, encontrar la imagen refleja, etc.- se realiza desde mucho antes.

En los cursos elementales (7 a 9 años) se diferencia el “dibujo” (formas geométricas) de la “pintura” (imágenes, ilustraciones libres). Desde el cuarto curso (10 años) se busca que descubran en los objetos del mundo los ángulos, formas y curvas que practicaron anteriormente en el dibujo de formas. A partir de séptimo u octavo (13 y 14 años) se empieza a trabajar con la reproducción naturalista de los objetos del mundo exterior.

Los colores permiten dar salida a las emociones y encontrar la armonía interna. En la pedagogía Waldorf el estudio de los colores en primaria se realiza con ejercicios de color – una mancha amarilla en un campo azul, una mancha azul en un campo amarillo. Los preparativos son importantes y ayudan a encontrar un orden interno: tomar los tableros, preparar las hojas, los pinceles, los colores. Cuando las pinturas están secas se cuelgan y se contemplan en silencio. Poco a poco los niños descubren que hay colores que “resaltan hacia adelante”, y otros que “retroceden hacia atrás”. Así se van descubriendo, en forma gradual, los tonos, los matices, las escalas cromáticas, los estados de ánimo que reflejan los distintos colores, o sea, se descubre su lenguaje silencioso y en nada intelectual.

El trabajo manual (tejido, confección de prendas y juguetes, cuero, cestería, modelado en arcilla, tallas en madera, etc.) se realiza desde el primer curso, pero a partir de cuarto es creación artística libre. El maestro organiza el trabajo y acompaña a los alumnos a realizar sus propias creaciones.

En las escuelas Waldorf no se practican deportes competitivos, pero sí eurytmia y un sistema de ejercicios gimnásticos que tienen por objetivo lograr la experiencia del espacio y el desarrollo de la voluntad. Se busca activar al niño para que participe con toda su fantasía: se imitan los movimientos de los animales, se inventan paisajes donde mesas y sillas se convierten en buques y montañas y donde se corren aventuras portentosas. En los cursos superiores se busca desarrollar el equilibrio y la armonía corporal. Lo principal, en todas las asignaturas, es estimular las fuerzas vitales de los alumnos a través de una enseñanza verdaderamente viva.

Escuela secundaria (15 a 18 años)

Hasta alcanzar la pubertad, el niño en edad escolar siente necesidad de tener una persona en quien apoyarse y por quien sentir un profundo respeto. Esto le da una sensación de seguridad básica, que le permitirá en la secundaria aprender a elegir su propio camino. La autoridad del tutor en la primaria es un paso necesario en el camino a la libertad que se ejercita en la secundaria. A partir del noveno curso (15 años) el maestro tutor es sustituido por el equipo de profesores de enseñanza secundaria y se abre una nueva etapa en este proceso.

Entre los 15 y los 18 años se despierta la capacidad para desarrollar intereses individuales y un sentido estético personal, así como la capacidad de tener un pensamiento crítico, lógico y práctico, realizar juicios propios y ejercitar el desarrollo de un espíritu libre.

Las clases son impartidas por profesores especializados y su autoridad ya no se sobreentiende, sino que se basa en el respeto por sus conocimientos. Pero todas sus afirmaciones pueden ponerse en duda y todas las dudas justificadas son dignas de ser tratadas. Gran parte de las clases se compone de discusiones y debates.

Los estudios exigen cada vez más un trabajo independiente, en los cuadernos del período pedagógico, en las redacciones, en los informes. En los dos últimos cursos se llevan a cabo trabajos individuales que cada alumno elige libremente. Pueden consistir en una tarea artística o artesanal, un problema científico o una serie de experimentos, que luego se presenta ante el curso. A diferencia de la escuela primaria, en secundaria hay exámenes y tareas obligatorias a realizar fuera de la escuela, para preparar a los jóvenes en su futura inserción laboral.

Las clases de eurytmia, recitación, pintura, dibujo, modelado, artesanía y teatro continúan en este período y se agrega una nueva asignatura: historia del arte. Cuantas más posibilidades de expresión se desarrollan y cuanto más conscientemente se utilizan estas posibilidades, según las propias decisiones, basadas en un pensar independiente, tanto mayor es la libertad interior de la persona. El ser humano adulto puede y debe tomar en sus manos la responsabilidad de su propia evolución. En cuanto a la actividad artística, el objetivo no es que los alumnos lleguen a ser artistas, sino que sean personas creativas. La mirada del docente reposa más sobre el proceso artístico que sobre el resultado ulterior.

Papel de la Antroposofía

Rudolf Steiner propone la Antroposofía como un camino interior para obtener conocimientos del mundo y del hombre. Afirma que si se sigue sus ejercicios para la formación del pensamiento, de la voluntad y de los sentimientos durante suficiente tiempo, se puede alcanzar por experiencia propia el conocimiento del mundo suprasensible, del cual procedemos. Considera al pensar, la voluntad y al sentir como las cualidades del alma.

En *Fundamentos de la Antroposofía* (1922), describe el camino a recorrer para alcanzar el conocimiento superior y la comprensión de los enigmas de la existencia. El primer grado de este recorrido es el conocimiento imaginativo, que se alcanza a través de la visión del propio interior subjetivo, que Steiner denomina el “cuadro de la vida”. El segundo grado es el conocimiento inspirativo, que se alcanza vaciando la conciencia. Este conocimiento permite acceder al tiempo anterior a la concepción, a lo eterno de la naturaleza humana. El tercer grado es el conocimiento intuitivo y sólo se accede a él por medio de la fuerza del amor.

En ningún campo la Antroposofía se opone al conocimiento científico, sino que busca ampliarlo. Esto es así para la medicina, la arquitectura, el arte, la pedagogía, la vida social y religiosa: “Considerándose partícipe del mundo espiritual, el hombre volverá a sentir su verdadero valor humano y alcanzará la verdadera ética y moral” (Steiner 1922:24).

El educador Waldorf no transmite a sus alumnos la Antroposofía, la usa para su propia formación y auto-conocimiento. Su misión como docente es contribuir al desarrollo del cuerpo y el alma de los alumnos para que, llegado el momento, puedan disponer de sí mismos con libertad y elegir su propio camino.

Proyecto Waldorf Mar del Plata

Hubo al menos dos proyectos anteriores en la zona, que por diferentes razones no llegaron a prosperar. Si bien el grupo los considera como antecedentes, como surcos que prepararon la tierra para la siembra, el punto inicial del actual emprendimiento se sitúa en varias reuniones de vecinos que dieron como resultado que en octubre de 2015 en Santa Clara del Mar una pareja de padres que vivían en el pueblo y otro amigo, de Villa Gesell, dieran una charla abierta sobre los lineamientos de la pedagogía Waldorf. Los tres habían hecho la formación, dos de ellos en Buenos Aires y el tercero la itinerante, que se describe más adelante. Varias familias se mostraron interesadas por las ideas de Rudolf Steiner y se decidió trabajar para la fundación de una escuela Waldorf en la zona. A principios de 2016 se hizo la convocatoria y se organizó un grupo que se reunió semanalmente durante todo el año, en el Centro Cultural de Santa Clara, para sentar las bases del proyecto.

En marzo de 2017 se abrió una sala de nivel inicial en el barrio Constitución de Mar del Plata. El equipo pedagógico está constituido por una maestra jardinera que hizo la formación Waldorf itinerante y también la carrera de recreación y tiempo libre, y la pareja de padres iniciadores del proyecto, mencionados anteriormente. Además de la formación Waldorf, él es acompañante terapéutico y ella maestra de inicial.

El proyecto funciona de lunes a viernes de 8.30 a 12.15 horas. Hay actualmente una veintena de niños, unos pocos menores de dos años, la mayoría entre los dos y los tres, y algunos de cuatro. A medida que van llegando, se sacan los zapatos, se ponen pantuflas, van ambientándose y juegan. A las nueve se cierra la puerta y se pone un pompón, para que si llega alguien más tarde sepa que tiene que esperar hasta que termine la ronda (las interrupciones rompen el clima del inicio). Se canta la canción de bienvenida, que, al igual que la de cierre, es la misma todo el año. El resto de las canciones se van cambiando según la actividad a realizar y según las distintas estaciones del ciclo anual.

Después de la ronda se abre nuevamente la puerta y se propone la actividad del día. Mientras los niños juegan libremente, la maestra comienza los preparativos y poco a poco todos se van sumando. No es necesario decirles que se acerquen, los niños pequeños aprenden por imitación y la mayoría de las veces todos quieren participar. Pero si un niño alguna vez prefiere seguir jugando, puede hacerlo. Las actividades siguen un ritmo. Por ejemplo, lunes y jueves pintura con acuarela, martes y miércoles se amasa pan para el desayuno, viernes se corta fruta y se hacen galletitas de avena. Otras actividades son modelado, pintura con pasta, confección de pompones, arreglo de los juguetes que se rompen, limpiar lo que se ensucia, sembrar la huerta, regar, sacar los yuyos, etc. Todas las actividades tienen un sentido.

Además del ritmo semanal, también hay un ritmo diario. Cuando finaliza la actividad principal se hace orden, se ponen las zapatillas, se lavan las manos y se sientan a desayunar lo que han preparado. Luego salen a jugar al jardín alrededor de una hora. A las doce entran y forman dos grupos separados, para que el cuento resulte adecuado a las diferentes edades. El de los mayores es más extenso y con mayor variedad de imágenes, el de los pequeños es más breve, con juego de dedos. Para finalizar el día se hace un saludo como cierre. Tener un ritmo diario les permite a los niños poder anticipar. Ellos ya saben qué viene y lo esperan, eso les da seguridad y fomenta el desarrollo saludable de sus fuerzas vitales.

Los cuentos se consideran muy importantes, ya que respetan el ámbito en el que están los niños, que es el de la fantasía, alimentan su alma con imágenes y les ayudan a transitar las cosas que les suceden en la vida diaria.

Lunes, miércoles y viernes acuden todos los niños y coordinan las actividades las dos maestras. Martes y jueves solo concurren los más grandes y están a

cargo de una de ellas²⁰. A partir de 2018 todos los niños de dos años y medio en adelante asistirán diariamente.

La pedagogía Waldorf considera que durante los primeros seis o siete años de vida se termina de conformar el germen del cuerpo físico y la base de la vida afectiva, y el niño necesita moverse y desarrollar libremente la fantasía. No solo se alimenta de lo que come, sino también de todo lo que recibe del entorno, lo que toca, lo que ve, lo que escucha, lo que los adultos que lo rodean sienten y piensan. El juego libre le permite procesar lo que recibe del afuera, como una imagen interna y volver a volcar al mundo lo que percibió, tal como al respirar hay una inspiración y sigue una espiración. El ritmo diario, semanal, anual, acompaña y propicia un desarrollo saludable.

Se cuida mucho los materiales que se dan a los niños para jugar. Se busca que sean nobles, para el desarrollo del sentido del tacto. Los elementos de la naturaleza permiten vivenciar distintas temperaturas, distintas texturas. Los jardines Waldorf son una continuidad del hogar, con cocina, con lugares que los chicos pueden usar. No hay muchos elementos y se trata de que los juguetes sean desestructurados, pasibles de convertirse en diferentes cosas. Por ejemplo, una tela puede ser disfraz, techo, escenario, sábana, capa, puede servir para arrastrar cosas o personas. Se ofrecen elementos que no limiten, sino que abran posibilidades a la imaginación.

Una diferencia con la educación tradicional es que no se comienza la enseñanza de la lectura y la escritura hasta los seis, siete años. Primero se construyen las imágenes, recién después los conceptos. Si se quiere enseñarle a un niño a leer, a escribir, a hablar en tres idiomas, lo va a aprender, porque tiene la capacidad. Pero en esta etapa el trabajo intelectual le quita energía al desarrollo físico, que es la tarea primordial. Se trabaja mucho el sentido del equilibrio y el movimiento, correr, saltar, trepar, explorar, tratando de no interrumpir ni adelantar los procesos.

Los límites para los niños son una contención, forman parte del reconocimiento que hacen de sí mismos. Los límites y la relación entre libertad y responsabilidad, se van metamorfoseando dependiendo de la edad. En el jardín, sobre todo, es importante la constancia, el ritmo, el hábito. El ritmo en el entorno les ayuda a conformar su propio sistema rítmico de concentración y expansión. En los primeros años se trabaja sobre todo desde el hacer. A medida que van creciendo aumenta su tiempo de concentración y pueden estar más tiempo sentados.

La escuela es autogestionada. Hay acuerdos de tipo pedagógico que los deciden los docentes del equipo, y otros acuerdos, de convivencia, y económicos, que se deciden entre todos en las reuniones de padres, cada quince días. Los padres están organizados en distintas comisiones de trabajo

²⁰ Luego de realizadas las entrevistas hubo algunas modificaciones, debido al ingreso de nuevos niños y el egreso de otros.

(legal, de mantenimiento, de eventos, de limpieza, económica y de planificación) y llevan a la asamblea mensual, donde se toman las decisiones, lo trabajado en las comisiones.

La idea es ingresar al sistema de enseñanza oficial y para eso es necesario articular la propuesta con las exigencias del Ministerio de Educación. Ya existen colegios Waldorf en el mundo con reconocimiento del Estado, siendo el más antiguo en la Argentina el del barrio de Florida, en Buenos Aires, que tiene casi ochenta años de existencia. Hay familias del grupo que apuestan al proyecto de primaria, pero tienen como requisito que salga la habilitación para cuando sus niños estén en edad escolar. Así que se están realizando las gestiones tendientes a lograr esto.

Financiación

Siguiendo la propuesta de Steiner de fraternidad en el plano económico, el “Proyecto Waldorf Mar del Plata” se sostiene con los aportes voluntarios de las familias, la elaboración y venta de sorrentinos y la organización de algunos eventos, como charlas y talleres. Para establecer el aporte que hará, cada familia realiza un ejercicio, denominado “punto de equilibrio”. Por un lado, toman conciencia de la importancia que tiene para ellos como padres que sus hijos vayan a esta escuela, con estas maestras, con este trabajo pedagógico y le ponen un valor a eso. Generalmente este valor es más alto de lo que efectivamente pueden aportar, pero tratan de acercarse lo más posible al mismo. Por otra parte, se interiorizan de todos los gastos fijos que hay que pagar cada mes, el sueldo de las maestras, el alquiler de la casa, los materiales, los arreglos. El “punto de equilibrio” se encuentra entre lo inaccesible y lo insignificante, permite una toma de conciencia importante acerca de la relación de cada uno con el dinero. Como los aportes de las familias no llegan a cubrir el presupuesto, se buscan alternativas para solventar el resto. Primero organizaron una “sorrentineada” en un restaurant, con venta anticipada de tarjetas. Luego pasaron a la elaboración y venta de sorrentinos.

En relación al pago de los docentes, se realiza el mismo ejercicio de “punto de equilibrio”. Ellas tienen que evaluar por un lado cuál es su necesidad económica en relación al trabajo que hacen y por otro lado, qué significa para ellas ser parte del proyecto, si les permite formarse, etc. Llegan así a establecer lo que consideran un sueldo justo.

Formación de los maestros

Del equipo pedagógico del “Proyecto Waldorf Mar del Plata”, dos hicieron la formación en el Seminario Pedagógico de Buenos Aires, en Florida -

que no otorga título habilitante-, y trabajaron cuatro años en escuelas Waldorf de la provincia de Buenos Aires. Uno es acompañante terapéutico y trabajó en el equipo de orientación escolar de la escuela Rudolf Steiner de Florida. Su compañera es maestra de inicial. Ella trabajó cuatro años en inicial en la Escuela Juana de Arco y anteriormente en una escuela parroquial de Boulogne. En esa época no había una formación Waldorf que otorgara un título oficial. Actualmente existe en Martínez, provincia de Buenos Aires, la Escuela Perito Moreno, un Profesorado de Orientación Waldorf con título válido a nivel nacional. Estos dos docentes, luego hicieron pasantías y voluntariado en instituciones Waldorf de Alemania, antes de iniciar el proyecto actual, que comenzó en Santa Clara del Mar, como ya se ha relatado.

En el año 2013 comenzaron con charlas y encuentros en Santa Clara. En 2014 hicieron un ciclo de 8 encuentros. En 2015 se formó un grupo que se reunió todos los sábados por la mañana en Santiago del Estero y la costa, en la ciudad de Mar del Plata. En 2016, con un compañero de Villa Gesell que hizo la formación itinerante, llevaron a cabo cuatro encuentros en la zona. En 2017 este grupo abrió un espacio de formación en pedagogía Waldorf, de tres años de duración, al que concurren estudiantes desde San Clemente hasta Gral. Dorrego.

La otra maestra del equipo pedagógico hizo previamente la carrera de maestra jardinera y la de recreación y tiempo libre. En cuanto a la pedagogía Waldorf, ella hizo la formación itinerante, un proyecto desarrollado por profesoras de distintos países (Brasil, Ecuador, Colombia, Perú y Argentina) que se extendió a lo largo de nueve años, con bloques de tres años de duración. Es decir, hubo tres camadas de estudiantes de distintos países de Latinoamérica que realizaron esta formación.

Las reuniones se realizaban durante un mes, en el receso escolar de invierno -porque muchos de los participantes eran docentes- cada año en un país distinto. La modalidad era intensiva, de ocho de la mañana a ocho de la noche, teórica y práctica, y luego se realizaban dos semanas de prácticas en cada encuentro, en las escuelas del país donde se realizaba el bloque, que prestaban el espacio. Se convivía, se compartía experiencias entre los estudiantes, se veía las diferentes realidades y también los puntos en común. El primer y segundo año se trabajó antroposofía general y la biografía humana. Recién en tercero la formación se centró en educación.

En el curso se realizan todas las actividades que luego se llevan a cabo con los niños, desde muñecos de tela, hasta juguetes, carpintería, cestería, modelado con pasta, dibujo, pintura, cantos, danzas y movimientos eurítmicos. Entre un bloque y el siguiente, al otro año, tenían que realizar un trabajo escrito, con la consigna que recibían, que luego presentaban ante el grupo en el próximo año. El trabajo final, al terminar el último bloque, fue libre. Cada cual eligió un tema que le interesó durante la formación. Además de la

formación itinerante, la tercera integrante del equipo pedagógico trabajó en la escuela Waldorf Cuarto Creciente, de Buenos Aires.

En cuanto al curso de formación en Pedagogía Waldorf de la Costa, está a cargo de tres docentes con formación en Antroposofía y pedagogía Waldorf. Dos viven en Santa Clara y el tercero en Villa Gesell, donde también funciona un jardín Waldorf. Bajo el lema “acoger al niño con respeto, educarlo con amor, dejarlo ir con libertad” (Rudolf Steiner), el curso se abrió en el mes de abril de 2017. Es de tres años de duración y se compone de cuatro módulos intensivos teórico -prácticos con convivencia una noche, más un encuentro de cierre. Los ejes de trabajo propuestos son dos: la imagen del hombre desde la Antroposofía y los lineamientos pedagógicos generales del primer septenio.

Los temas abordados en 2017 han sido “La importancia del ritmo en la primera infancia”, “Libertad y límites en la escuela Waldorf” y “Andar, hablar, pensar”. También en el marco del curso, se organizó un taller de Eiritmia y charlas dictadas por especialistas con formación antroposófica: “La educación especial desde la pedagogía Waldorf”, “Alimentación en el niño pre-escolar, escolar y estudiante” y “Pedagogía Waldorf”.

En febrero de 2018 se abrió una instancia de nivelación intensiva, para que otras personas interesadas puedan sumarse al grupo. El único requisito es ser mayor de 21 años. No todos los que participan de la formación, lo hacen con la intención de ejercer la docencia. Muchos lo hacen porque son padres y madres y quieren conocer más los procesos de sus hijos. Otros están interesados, sobre todo, en el autoconocimiento. La Antroposofía es la propuesta de Steiner para alcanzarlo y esto es, en realidad, lo que diferencia a una escuela Waldorf de otras escuelas. Se puede tener paredes blancas o no, lo que hace que una escuela sea Waldorf no es lo exterior, es el trabajo sobre sí mismos que hacen los docentes.

Referencias

Carlgren F. (1972) *Una educación hacia la libertad. La pedagogía de Rudolf Steiner*. Madrid. Rudolf Steiner Ed. 1989.

Foro Internacional de Pedagogía Waldorf/Steiner. Círculo de La Haya. (2016) “Características esenciales de la Pedagogía Waldorf”. En: www.ps.goetheanum.org/es/pedagogia/caracteristicas-esenciales-de-la-pedagogia-waldorf. Recuperado el 2/11/17.

Steiner R. (1922) *Los fundamentos de la Antroposofía*. Conferencia pública pronunciada en Elberfeld, Alemania, en 1922. Digitalización y arreglos Biblioteca Upasika. En: www.samaelaunweor.org/descargas/item/rudolf-steiner-fundamentos-de-la-antroposofia. Recuperado el 2/11/17.

Entrevistas

Leonardo Di Meglio (12/07/17).

Pamela Laura Minici (12/10/17).

Capítulo 6 - Curso de Formación en Pedagogía Waldorf - Zona Costa Atlántica

Leonora Bozzani, Leonardo Di Meglio, Nicolás Martín²¹

La Pedagogía Waldorf

La Pedagogía Waldorf constituye un gran aporte a la renovación pedagógica, avalada por una experiencia que cumple sus 100 años en 2019. Actualmente esta pedagogía se encuentra en muchos países de los cinco continentes.

En la Argentina la primer escuela Waldorf tiene más de 70 años, y desde entonces ha visto un exponencial crecimiento. Numerosas personalidades del arte, la cultura y la vida política y social – antiguos alumnos de escuelas Waldorf y cientos de familias, avalan el trabajo de esta Pedagogía.

Surgió en el marco del gran movimiento de Escuelas Nuevas de comienzo del siglo XX, concretamente en 1919, en Stuttgart (Alemania), creada por el filósofo Austríaco Rudolf Steiner. Hasta el año 1933 se abrieron escuelas en los países de Europa central y de Gran Bretaña, pero las escuelas fueron cerradas por el Régimen Nacional Socialista Alemán y muchos maestros encarcelados. Después de 1945, este impulso pedagógico fue reiniciado, extendiéndose por más de 90 países. Hoy cuenta con más de 3.500 escuelas que utilizan esta metodología en todos los niveles de enseñanza:

- Nivel Inicial, Primario, Secundario y Terciario
- Escuelas de educación especial. Instituciones para jóvenes y adultos discapacitados, talleres ocupacionales, centros de promoción de empleo y casas de acogida y hogares tutelados. Existen más de 900 en todo el mundo.
- Centros de asistencia a jóvenes con dificultades (drogodependientes, inadaptación social, etc.)
- Centros de Formación de Profesores en Metodología Waldorf.

Todas las diversas formaciones en Pedagogía Waldorf quieren aportar:

²¹ Grupo coordinador del Curso de Formación.

- La formación continua que el maestro necesita para que pueda recrear la didáctica adecuada a cada alumno.
- La formación para que pueda participar activamente en la dirección colegial de la institución a la que pertenezca o en tareas pedagógicas cotidianas.
- La disposición para que pueda conllevar –junto con los padres- la gestión y administración de la escuela.
- La capacitación para entrar en procesos de evaluación de su trabajo pedagógico, de la gestión docente y de la participación de las familias en los procesos de aprendizaje.

En su estructura fundacional, la pedagogía Waldorf contempla la creación de escuelas que sean impulsadas por la comunidad educativa (padres, maestros, niños, etc.), promoviendo la adaptación de cada institución educativa a la realidad económica dentro del contexto socio-político que les sea característico. Como consecuencia de esto, pueden encontrarse en todo el mundo escuelas Waldorf públicas, privadas, de gestión social, cooperativas, en zonas de alto riesgo social, etc.

Todos ellos llevan a cabo un ideal pedagógico que se fundamenta en tomar como base el respeto a cada individuo y el trabajo en equipo del claustro de maestros y profesores, así como la colaboración permanente entre la escuela y la familia. Además, muchas Escuelas Waldorf pertenecen a la Red de Escuelas Asociadas a la U.N.E.S.C.O. porque integran en sus proyectos educativos los ideales democráticos, la educación para la paz, el trabajo multicultural y la solidaridad entre escuelas de muy diversos países.

Su didáctica se basa en la creatividad del maestro, fundamentada en la investigación personal permanente del proceso evolutivo del niño. Los proyectos educativos y los programas de las escuelas Waldorf aplican su propia metodología característica de esta pedagogía pero también recogen los objetivos y contenidos indicados por los Ministerios de Educación de los diferentes países.

El objetivo máximo es el de respetar el proceso madurativo de cada alumno y equilibrar y fomentar sus capacidades intelectivas, su sensibilidad artística y su fuerza de voluntad para conseguir una formación que, cuando adulto, le permita responder a los desafíos de la vida y para que aporte nuevas ideas y proyectos a la sociedad futura. En resumen, es una pedagogía que integra a todos los sectores de la comunidad escolar en nuevos procesos de aprendizaje:

- Trabajo creativo y coordinado (Escuela-Casa) con los alumnos. Formación en la diagnosis y detección de dificultades en el aprendizaje para posibilitar los pertinentes refuerzos y apoyos educativos.
- Formación permanente del profesorado: reuniones pedagógicas semanales, cursos, seminarios, grupos de trabajo, investigación por áreas...
- Escuela activa de padres: Reuniones pedagógicas, grupos de trabajo y estudios, arte y talleres durante todo el año.

La Pedagogía Waldorf recoge la experiencia de muchos años de trabajo en países y zonas socio-culturales y económicas muy diversas; se trata entonces de una metodología activa y creativa que emana de las necesidades de cada niño a partir de una continua exploración del proceso madurativo de los alumnos por parte de cada maestro y del claustro de docentes. Esta investigación en las fuerzas de desarrollo de cada niño es lo que despierta en el maestro las capacidades creativas que le ayudan a producir nuevas estrategias de trabajo y una didáctica viva de acuerdo a las verdaderas necesidades de cada niño y de su clase en general.

Objetivos generales del curso de formación

- Investigar las etapas evolutivas y estadios del desarrollo de las facultades del pensar, del sentir y de la voluntad de los niños.
- Practicar regularmente diferentes artes en la búsqueda de la vivencia artística como parte del camino interior del maestro y de la didáctica de su enseñanza.
- Contribuir a la formación de un nuevo concepto de Comunidad.
- Formación continua basada en el trabajo personal y en la autoeducación.
- Desarrollar una forma de trabajo individual y grupal.
- Promover la realización de trabajos de investigación, entrenamientos de observación, descripción y análisis en pos de fomentar la capacidad del adulto de desarrollar sus propias cualidades anímicas, para que pueda reconocer las particularidades individuales de cada niño y sus necesidades.

Trabajos Personales

Los participantes deberán realizar y entregar como parte del curso trabajos individuales y grupales.

Aspecto Económico

La forma coherente con la Antroposofía en que se trabajará el aspecto económico es con total transparencia y ejercitando la fraternidad. Esto implica un compromiso en el trabajo autogestivo para generar recursos económicos

en pos del sostenimiento del curso. Como consecuencia de esta decisión, no hay un monto definido que sea incluyente o excluyente, sino que cada participante realizará un aporte consciente y acorde con su situación económica individual. Si la suma de los aportes individuales no fuera suficiente para cubrir el gasto total, los participantes en conjunto deberán trabajar de manera autogestiva para solventar los costos que quedaran sin cubrir, contando con el apoyo de la coordinación si fuese necesario.²²

²² Para cualquier consulta escribir a antroposofiamdp@gmail.com

Capítulo 7 - Impulso Waldorf de Villa Gesell

Nicolás Martín²³

El impulso Waldorf de Villa Gesell nació hace ya casi diez años. En un principio, estaba conformado por unas 30 familias que, no conformes con lo que la educación tradicional brindaba como posibilidad de aprendizaje para sus hijos, nos embarcamos en una búsqueda por los distintos destinos y recorridos que propone el vasto mundo de las pedagogías llamadas alternativas.

En ese viaje, nos encontramos con la pedagogía Waldorf, de la mano sobre todo de algunas familias integrantes, que conocían y ejercían dicha pedagogía con anterioridad. Poco a poco, fuimos haciendo preguntas, conformando grupos de estudio, y convocando referentes en el acompañamiento de iniciativas pedagógicas Waldorf, de reconocimiento nacional e internacional.

Lentamente fue haciéndose claro que no todos estábamos de acuerdo en elegir esta pedagogía para la educación de nuestros hijos, y que no es lo mismo estar disconforme con lo que hay, que elegir algo diferente por lo que es en sí mismo.

Aquellos que sí lo elegimos, conformamos un grupo algo más reducido que, con el correr del tiempo y un compromiso de estudio de la Antroposofía (base filosófica de la pedagogía Waldorf), le fuimos dando forma a un taller para niños pequeños, aplicando las directrices pedagógicas de Rudolf Steiner. Al comienzo rotando entre las casas de las familias, luego recibiendo en préstamo las instalaciones de un centro cultural, fuimos consolidando un grupo de unas 15 familias que se reunían a estudiar, a cortar el pasto, a pintar, a celebrar las festividades anuales, y tantas cosas más. Paralelamente, y ante la imposibilidad de encontrar maestros formados en esta corriente pedagógica que eligieran Villa Gesell para residir, nos fuimos dando cuenta que el o los maestros debían salir de dentro mismo del grupo. Así fue que algunos, ya vinculados a la profesión docente de antemano, sintieron el llamado vocacional de capacitarse según las bases de la pedagogía Waldorf.

Todo este proceso llevó su tiempo, y nos enfrentamos a muchas otras crisis de crecimiento. Una de las más potentes fue aquella que nos llevó a darnos cuenta que no alcanzaba con querer una escuela Waldorf para nuestros hijos, si es que el impulso fuese a crecer en el tiempo. Hacía falta además, adultos comprometidos con la educación de todos los niños por venir, fueran nuestros o no.

Con esa consciencia seguimos trabajando hoy. Tenemos un grupo de primer septenio (nivel inicial) que funciona con la estructura de jardín inicial,

²³ Educador Waldorf, hizo la formación itinerante con profesores y estudiantes de diferentes países de Latinoamérica y coordina el Espacio de Formación en Pedagogía Waldorf de la zona de la Costa.

con dos maestras que están terminando su formación. Además, desde el año pasado sumamos la presencia de una maestra de segundo septenio (nivel primario) que abrió un espacio para niños en edad escolar que funciona con modalidad taller.

En medio de todo este trabajo, seguimos sosteniendo los espacios de aprendizaje para adultos en diversos grupos de estudio y labor en comisiones, dado que toda iniciativa Waldorf se sostiene por el trabajo autogestionado de la comunidad a la que pertenece.

Seguimos bogando por la materialización de la escuela primaria y secundaria, sumando manos comprometidas con una educación que siente las bases para formar seres humanos libres...²⁴

²⁴ Para cualquier consulta escribir a jardinestrellitasdelmar@gmail.com

Capítulo 8 - Aprendizaje y juego en la naturaleza: las Escuelas Bosque se siembran en nuestro país

Colectivo EBA (Escuelas Bosque Argentina) - <http://escuelabosque.org>

Las escuelas bosque, o "bosquescuelas", son experiencias educativas dirigidas a niños y adultos, presentes en diversos países del mundo desde hace varias décadas.

En las Escuelas Bosque, las niñas y niños son acompañados por adultos en un entorno silvestre y natural. Muchas de ellas son experiencias educativas formales donde sus participantes pasan todo el curso escolar en contacto con la naturaleza. En ella respiran el aire fresco, juegan, trepan, experimentan, aprenden, se relacionan y crecen: La Naturaleza es al Aula.

Escuelas Bosque Argentina (EBA) es una iniciativa colectiva y ciudadana para acercar este modelo pedagógico a nuestro país. Somos un grupo diverso de personas articulando acciones para impulsar esta alternativa educativa en Argentina. Nos organizamos para llevar adelante acciones tales como: divulgación e investigación pedagógica; procesos de estudio y formación; relevamiento de los marcos legales en materia de Educación, Niñez, Derecho Ambiental y Preservación de Bosques; diálogo con autoridades estatales en todos los niveles, iniciativas privadas y representantes del tercer sector. La información de este pequeño esfuerzo colectivo puede encontrarse en nuestro sitio web, www.escuelabosque.org

Surgida en el año 2018, esta iniciativa colectiva ha colaborado con la gestación del proyecto educativo inspirado en el modelo de la Escuela Bosque en Argentina. Se trata de "Ronda al Sol", una iniciativa de juego y aprendizaje libre en la naturaleza que tiene lugar en la ciudad costera de Monte Hermoso. Con un grupo de niños de entre 2 y 8 años, varios encuentros a lo largo de la semana y actividades que alternan entre la playa y el bosque. Mas información sobre este flamante proyecto puede encontrarse en www.rondaalsol.org

A continuación, una breve introducción a la propuesta pedagógica de las Escuela Bosque y Grupos de Aprendizaje en la Naturaleza.

Orígenes y desarrollo internacional

Las primeras Escuelas Bosque surgieron a comienzos del Siglo XX en España y también en Estados Unidos, impulsada por la Facultad de Agricultura de la Universidad de Wisconsin, que con apoyo estatal generó las primeras escuelas bosque en Laona, Wabeno y Crandon, tres ciudades del estado de Wisconsin.

Los inicios de las Escuelas Bosque moderna se remontan a 1952, en Dinamarca. Una madre, Ella Flatau, dedicaba tiempo cada día a estar en el bosque con su hijo pequeño y algunos niños del vecindario. El grupo fue creciendo hasta que los padres se organizaron para crear lo que sería la primera escuela bosque infantil europea.

En Alemania existen Escuelas Bosques desde 1968, pero por aquellos años eran escasas. En 1993 el gobierno alemán las reconoció oficialmente, incorporándolas al sistema del Estado de ayuda económica a las familias, equiparándolas así al resto de los jardines. A partir de ese momento, los Waldkindergarten comenzaron a expandirse rápidamente por todo el país. También existen variantes como los Strandkindergarten (escuela playa) y Waldspielgruppen (grupos de juego en la naturaleza).

Suecia tuvo su propia modelo de escuela bosque. En 1957, Goesta Frohm creó el concepto de Skogsmulle, a partir de allí se expandieron hasta oficializarse en 1985. Se las llamó "I Ur och Skur" (que significa "vamos afuera o allá sol"), lo que sintetiza en pocas palabras que el mal clima no es una limitante para este tipo de iniciativas.

Fundada en 1994, Bridgwater College en Somerset fue la primera escuela bosque en el Reino Unido. Allí se las conoce con el nombre de Forest Schools. Los gobiernos locales y ONGs defensores del medio ambiente y la naturaleza propusieron integrar el uso de bosques en el currículum educativo, a partir de entonces comenzaron a ser parte del sistema educativo público formal. En 2006 ya había 140 Escuelas Bosques.

Existen también registros de experiencias de este tipo en Austria, Corea del Sur, Italia, Japón, Suiza y Luxemburgo.

Hoy en día las Escuelas Bosque se siguen multiplicando por el planeta:

- En Alemania hay más de 2.500
- En Escandinavia unas 300
- En el Reino Unido más de 12.000 profesores han recibido una formación en Escuelas Bosque
- En Corea del Sur, en el año 2011, el gobierno creó 35 Bosque-Escuelas estatales
- En Suecia existen más de 250
- En España existen más de 20

Características principales

Todas las evaluaciones, realizadas en varios países, llegan a la misma conclusión: el aprendizaje en la naturaleza fomenta la concentración, la reducción del estrés, el comportamiento social, la resistencia contra enfermedades, la motricidad, la creatividad y la relación con la naturaleza.

El aprendizaje inmersivo en la naturaleza permite desarrollar de forma espontánea la concentración. Esto se da por el tipo de estímulos y acciones que llevan adelante los niños en dicho contexto: la concentración que implica el escalar, trepar, saltar un arroyuelo o cualquier otro "reto"; pero también aquella que se da a partir de la observación y escucha atenta del entorno; la interacción en clave investigativa que se da con otros seres vivos como insectos, plantas, flores y reptiles.

A continuación un breve repaso por sus características principales:

a. Entorno natural

Las Escuela Bosque se desarrollan en entornos naturales, idealmente silvestres y poco antropizados. Las ventajas de este tipo de contextos son la inmensa variedad, por un lado, de diferentes terrenos y espacios, y, por otro, de diferentes especies de plantas, animales, piedras, suelos, que son a su vez altamente diversos en colores, texturas, superficies, formas y pesos. Todos estos materiales están continuamente en proceso de cambio por la influencia de factores como el tiempo, las estaciones del año, la vida y el crecimiento, la descomposición, el nacimiento y la muerte y la radiación solar. Estos procesos ocurren de forma autónoma, es decir, los materiales y los espacios se estructuran a sí mismos.

b. Infraestructura minimalista

Las escuelas infantiles al aire libre (Waldkindergarten, en alemán) carecen, intencionalmente, de instalaciones tradicionales, que sustituyen por una cabaña o remolque, aunque no todas. Este espacio, de entre 20 y 30 metros cuadrados, está equipado con una mesa grande, bancos, armarios y un perchero para los abrigos de los niños y niñas. Aquí se guardan pinturas, papeles, herramientas, instrumentos musicales y ropa de repuesto. También se utiliza de refugio en caso de tormenta, ventisca y granizo. Estas instalaciones, a menudo, no están conectadas a la red eléctrica ni equipadas con agua corriente.

Vale mencionar que, al no existir materiales didácticos o juguetes prefabricados de ningún tipo, los recursos empleados son los que brinda el propio entorno: ramas, piedras, frutos, follaje y otros. Esto no es una carencia, sino una forma de estimular la creatividad de las niñas y niños; ya que son ellos mismos los que dan sentido y función a estos elementos a partir de su inventiva e imaginación.

c. Libertad y autonomía

La libertad facilita a los niños y niñas que exploren, investiguen, experimenten, busquen, se arriesguen y desarrollen un espíritu emprendedor, permitiéndoles ganar autonomía al aprender a tomar iniciativas personales. Y junto a la libertad, una estructura diaria fija instauro un orden en los niños y niñas que, junto con unas reglas, garantiza que no se sobrecarguen. Hay muchas menos reglas en una escuela infantil al aire libre, porque el entorno natural no requiere tantas.

d. Juego libre

El juego libre es entendido como actividades escogidas libremente (ya sea a nivel individual o de grupo), dirigidas por los propios niños, y que éstos realizan por motivaciones intrínsecas. Los adultos no dirigimos ni interrumpimos, los niños dirigen la acción y juegan por el placer de jugar, no para obtener ningún tipo de recompensa o aprobación.

A modo de cierre

Para quienes quieran seguir indagando en la temática, compartimos algunos recursos sobre la misma:

Libros:

- "Educar en Verde", por Heike Freire
- "Bosquescuola: guía para la educación infantil al aire libre", por Philip Bruchner
- "Last child in the woods", por Richard Louv
- "Forest School in Practice", por Sara Knight
- "Balanced and Barefoot", por Angela J. Hanscom

Películas documentales:

- NaturePlay: <https://www.natureplayfilm.com/>
- Project Wild Thing: <http://www.projectwildthing.com/>
- Mother Nature's Child: <https://www.facebook.com/Mother-Natures-Child-184158708677/>

Capítulo 9 - Una experiencia de Pedagogía Crítica en Mar Del Plata: Bachillerato Popular América Libre

Mariana Buzeki²⁵, Inés Canale²⁶

Los filósofos, filósofas, cientistas sociales y humanistas deben colaborar con todos aquellos y aquellas que luchan contra la dominación en el sentido de crear formas de comprensión del mundo que hagan posibles prácticas de transformación que liberen conjuntamente al mundo humano y al mundo no humano.

Boaventura de Sousa Santos, 2018

Educación Popular y Pedagogía Crítica

Durante los últimos treinta años, en distintos países de América Latina se han conformado y difundido una diversidad de experiencias educativas que involucran movilizaciones políticas de colectivos y redes de docentes. Las experiencias de educación popular promueven estrategias destinadas a formar y fortalecer actores políticos, que en el marco de una experiencia colectiva se asumen como sujetos de saber y de poder posibilitando la constitución de subjetividades emancipadas, transformadoras y prefigurativas²⁷. Simultáneamente se activan procesos de elaboración y

²⁵ Docente de la Cátedra Adolescencia, Educación y Cultura, Facultad de Humanidades, UNMDP; integrante del proyecto "Formas alternativas de educación en el siglo XXI", CIMED-UNMDP.

²⁶ Docente de la Cátedra Adolescencia, Educación y Cultura, Facultad de Humanidades, UNMDP; integrante del proyecto "Formas alternativas de educación en el siglo XXI", CIMED-UNMDP.

²⁷ Para Gramsci la relación pedagógica prefigurativa se asienta en una experiencia intersubjetiva que se tiene que constituir a diario y no sólo en los ámbitos específicamente educativos sino en el conjunto de la sociedad, co-descubriendo y co-

experimentación de prácticas pedagógicas tendientes a interpelar discursos políticos-pedagógicos hegemónicos.

Los conflictos sociales, políticos y económicos en nuestro país, han contribuido a la proliferación de nuevas formas de organización colectiva como formas de resistencia a las reformas educativas neoliberales. Las organizaciones sociales nacidas en la lucha contra el menemismo, y en la crisis de la Alianza, dieron lugar a programas, experiencias, bachilleratos populares, escuelas, guarderías comunitarias (Rodríguez 2013). Sobre todo las experiencias de los bachilleratos populares permitieron reingresar en el circuito educativo a sectores excluidos en la década anterior.

Frente a las políticas neoliberales emergen experiencias colectivas, autoorganizadas y co-gestionadas que se proclaman alternativas e innovadoras disputando sentidos y significados acerca de las formas de constituirse los sujetos político-pedagógicos con capacidad de transformación de su realidad. Alternativas pedagógicas fundadas en una praxis democrática promueven cambios en los procesos de construcción del saber.

En este sentido, muchas de las iniciativas además de caracterizarse como experiencias de investigación- formación- acción docente, se diferencian de la “formación bancaria” ampliamente dominante en las instituciones educativas actuales, puesto que exploran nuevas formas de participación, deliberación, validación y toma de decisiones contrarias a modalidades tradicionales.

Estas prácticas formativas caracterizadas por varios autores como “Pedagogías Críticas”²⁸ (Suárez 2015) ponen en tensión y discusión pares opuestos tales como: autonomía-subalternidad, homogeneidad-heterogeneidades, saberes académicos - saberes populares. Categorías conceptuales y analíticas que posibilitarán la lectura de la experiencia del Bachillerato Popular América Libre, experiencia que en la Ciudad de Mar del

transformando la realidad.

²⁸ Término que da cuenta de la diversidad epistemológica y de la pluralidad político-pedagógica. Concepto a definirse, en construcción y reconstrucción permanente que permite visualizar, describir, y poner en debate una pluralidad de experiencias de la praxis pedagógica, una diversidad de saberes y de sujetos pedagógicos emergentes de ellas, una heterogeneidad de prácticas discursivas, relatos y palabras que, desde ellas, dan cuenta de las formas en que se vive, se hace y se nombra a la educación.

Plata fue un caso de puesta en acto de la voluntad transformadora en educación popular de la que habláramos más arriba.

El Bachi

Comienza a funcionar en el año 2009 como resultado de un proceso gestado en los años precedentes. Fue resultado de debates, discusión, conformación de líneas de trabajo e indagación planteadas en Asambleas del América Libre, centro cultural abierto a partir de la recuperación de un espacio público abandonado, con un proyecto de funcionamiento asentado en la participación horizontal, democrática, crítica y de autoorganización. Se abren diferentes líneas de trabajo tales como actividades culturales, de teatro, políticas de género, trabajo y salida a los barrios, articulación con otras organizaciones de base.

En ese marco aparece la necesidad de pensar espacios de formación política con la mirada puesta en problematizar modelos de educación de “arriba-abajo” de “los que saben a los que ignoran” para suplantarlos por un modelo en el que “enseñando se aprende y aprendiendo enseñamos” tal como reza el lema de lo que más tarde será el Bachi.

Desde las experiencias incluidas dentro de las pedagogías críticas se advierte que en la segunda mitad del siglo XX se sostuvo que la educación popular se oponía a la educación estatal, porque lo estatal sólo podía ser hegemónico y la educación popular, contra-hegemónica y transformadora. En consecuencia, debía ser ofrecida sólo por fuera del sistema oficial y orientada únicamente a los sectores populares. Lo cierto es que dentro o fuera de la escuela oficial, la educación popular se caracteriza por su sentido crítico, emancipador, alternativo y/o contra hegemónico, continuadora de la tradición de las pedagogías de la liberación en donde todos los actores sociales son protagonistas de la transformación (Hillert 2015).

Un grupo de docentes integrantes del América Libre indaga, discute y revisa diferentes alternativas de educación popular en América Latina y en el mundo. A través de la Cátedra Abierta sobre América Latina “Políticas educativas y alternativas populares en Educación” en la UNMdP, toman

contacto con diversas experiencias. Va decantando la posibilidad de abrir un Bachillerato Popular abrevando en experiencias de la ciudad y la provincia de Buenos Aires gestadas con posterioridad a la crisis de 2001, muchas de ellas de la mano de organizaciones populares, de trabajadores en fábricas recuperadas que, paralelamente a la recuperación de su capacidad autogestiva en el trabajo, proponían una educación participativa, igualitaria y solidaria.

A lo largo del año previo a la apertura, el grupo inicia un proceso de formación en educación popular participando de talleres tanto en el Centro Cultural América Libre como en Mar Azul o Villa Gesell en los que se trabaja en profundidad la perspectiva de Paulo Freire.

Resulta interesante en los dichos de las entrevistadas, advertir cómo en un inicio pese a haber discutido vastamente el formato, se diseña una propuesta organizada en materias que, mirada retrospectivamente, ellas señalan como reproductoras del orden tradicional. Paulatinamente, merced a la inclusión y recambio de docentes, al análisis y discusión de la práctica en asambleas de estudiantes y docentes, se va delineando una propuesta más flexible. Estuvo centrada en el trabajo a partir de problemáticas de la ciudad abordadas desde una perspectiva de comunicación en la que articulaban la mirada desde muchas materias. Proyectos tales como el mapeo de problemáticas, la producción audiovisual²⁹ son ejemplos de prácticas que involucran producción de sentidos, saberes y trabajo desde muchas aristas. En este sentido, se sostiene una pedagogía en la que se establece un ida y vuelta permanente entre la acción, la toma de decisiones colectiva y la construcción de saberes. Es en la dialéctica práctica-teoría- práctica que se enriquecen los análisis y se constituyen en momentos educativos por excelencia (Korol 2012).

La organización de los tiempos es también un aspecto que se fue configurando y re-configurando en el transcurrir de la experiencia, ligado a la disponibilidad de docentes y estudiantes en función de las exigencias laborales de unos y otros. La jornada de trabajo varió de cuatro a tres días de 18:30 a 21

²⁹ Cabe destacar la producción del corto sobre conflicto de Argen-pesca “El pez gordo” presentado por el Bachi en el Encuentro Provincial de Jóvenes y memoria en Chapadmalal en 2014 y el corto “Me doy cuenta”, ganador del premio INCCA en el Quinto Festival Internacional de Cine Político en el año 2015.

hs. Los equipos pedagógicos de cada materia/taller estuvieron conformados por dos o tres talleristas/docentes, en algunos casos pertenecientes a las mismas áreas y en otros, no. Esta modalidad de trabajo implicó un desafío permanente a la par de una exigencia para lograr acuerdos y preparar las intervenciones educativas. Simultáneamente estudiantes y docentes exploraban nuevas estructuras de participación, deliberación y toma de decisiones que se diferenciaban de las modalidades más convencionales de organización. Abandonaron y deconstruyeron formas sistemáticas, burocráticas, centralizadas y jerárquicas de organización de la tarea didáctica, estimulando la emergencia de relaciones de saber y de poder horizontales y democráticas. El conocimiento se discutía y seleccionaba conjuntamente. Los contenidos de la enseñanza se vinculaban con las condiciones de vida de los estudiantes. Hay allí una creación de un dispositivo, una organización de tiempos, espacios, relaciones y tareas para provocar un trabajo: delimitar y habilitar, a la vez. Sostener una intencionalidad sin saber del todo los efectos de la situación. Habitar una situación de enseñanza y hacerla experiencia individual y común (Greco 2011).

En términos políticos y educativos es el “hacer” algo nuevo en cada espacio donde las generaciones se encuentran. Es la existencia de una comunidad plural, la potencialidad de actuar en común, y la realización de acciones que no nieguen las dificultades. Lo importante es el despliegue de lo que comienza a acontecer a partir de la fundación y no un orden de imposición, dominación o sometimiento (Arendt: 2005).

Estas nuevas maneras de vincularse en las aulas, experiencias de alta intensidad que demandan un profundo compromiso, son la expresión de un nuevo contrato pedagógico que, a la par que genera un sentimiento subjetivo de protagonismo, satisfacción y pertenencia, transforma el malestar generado en las experiencias vividas por docentes y estudiantes en la escuela tradicional.

El Bachi lidió permanentemente con la tensión entre la fluctuación en la matrícula y la permanencia de estudiantes y docentes. Por otro lado, sucesivas rupturas en función de opciones políticas, escisiones, disputas y desacuerdos

en torno a la articulación o independencia del sistema educativo estatal, al financiamiento y salarios, reconocimiento y titulación, articulación con coordinadoras nacionales de bachilleratos populares, son todas variables que pudieron incidir en que este proyecto finalizara en el año 2016.

Si bien podrían formularse distintas hipótesis explicativas de la disolución del Bachi, no contamos al momento con elementos suficientes para realizar este análisis. Resta como interrogante dar cuenta de los motivos por los que experiencias de bachilleratos populares no pudieron sostenerse en el tiempo en la ciudad de Mar del Plata. Podría inferirse de conversaciones mantenidas con diversos actores involucrados en este proyecto, que la disolución estaría asociada a la falta de vinculación con un movimiento social de base.

No obstante, destacamos que en esta experiencia la pedagogía recupera su dimensión política, focaliza en los procesos de formación de sujetos en términos de su empoderamiento individual y colectivo. Lo común se construye como novedad creada a partir del aporte de un colectivo heterogéneo en vínculos de negociación y lucha.

Referencias

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Bachillerato Popular América Libre (2014). Enseñando aprendemos, aprendiendo enseñamos. Documento inédito. Mar de Plata.
- de Sousa Santos, B. (2018). La nueva tesis once. *Página 12*, 19 de febrero de 2018.
- Greco, B. (2011). Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación. En: *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires: Noveduc.
- Hillert, F. (2015). Pedagogías críticas y experiencias de las praxis en América latina: redes pedagógicas y colectivos docentes que investigan sus prácticas. En: *Pedagogías críticas en América latina. Experiencias alternativas en Educación Popular*. Buenos Aires: Noveduc.
- Korol, C. (2012). Elogio a la crisis. En: *Pañuelos en Rebeldía*. <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/>
- Rodríguez, L. (2013). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: APPEAL.
- Suárez, D y otros. (2015). *Pedagogías críticas en América latina. Experiencias alternativas en Educación Popular*. Buenos Aires: Noveduc.

Capítulo 10 - Centro Cultural América Libre, la casa del pueblo

Martín Rodríguez Vignone³⁰

La pedagogía freireana es, ante todo, una escuela de vida, porque propone que los procesos formativos no se separen de la realidad misma donde las personas se desenvuelven y actúan. Se trata de una educación que problematiza la realidad con el propósito de transformar el mundo para modificar la injusta relación entre opresores y oprimidos.

Silvana Gvirtz, Silvia Grinberg, Victoria Abregú

La casa del pueblo

Desde el domingo 24 de septiembre de 2006 funciona en la ciudad de Mar del Plata el Centro Cultural América Libre. Su historia comienza con la iniciativa de varias decenas de personas (entre ellos docentes, trabajadores, artistas, militantes) que plantearon la necesidad de establecer, en un espacio concreto, el desarrollo de diversas actividades culturales, educativas y artísticas. Además, con el paso de los años, diferentes cooperativas de trabajo comenzaron a desempeñar su tarea en el lugar. La idea de nutrir la cultura popular empezó a gestarse tiempo antes del ingreso efectivo al edificio abandonado en una esquina céntrica de la ciudad donde funcionara un organismo estatal (ANSES).

Fundamentado en la convicción política de que es posible un tipo de gestión diferente a la idea dominante y el trabajo colectivo que no cesa de crecer, hoy, el América Libre, continúa abriendo sus puertas a quienes se acercan y eligen pertenecer y participar.

“A un lugar abandonado no se pide permiso para entrar. Un lugar abandonado, del Estado, es para ocuparlo y trabajar en proyectos concretos”, me respondió una de las fundadoras del América Libre. A pocos meses de cumplir doce años de existencia, el Centro Cultural América Libre consiguió, a

³⁰ Estudiante del profesorado de Historia, adscripto al proyecto de investigación “Formas alternativas de educación en el siglo XXI”.

fuerza de trabajo, constancia y convicción, un prestigio creciente en el devenir social marplatense. Los cimientos del inmueble ocupado sostienen una estructura y una idea. La estructura, el edificio abandonado en la esquina de 20 de Septiembre y San Martín. La idea, mostrar hacia afuera que es posible otro tipo de gestión dando batalla a la concepción dominante de que todo tiene que pasar por el mercado, donde todo se compra y se vende. El América Libre se sostiene demostrando que no es así, si uno tiene la voluntad política de generar un tipo de iniciativa distinta.

La propuesta está centrada en una de sus premisas básicas: la posibilidad de construir una sociedad en donde las decisiones se tomen colectiva y no individualmente. Claro que hay esferas donde las decisiones se toman de forma personal, pero no en el sentido que pretende marcarnos la cultura dominante cuando afirma que el valor está en el individuo. Aquí, el valor está puesto en lo colectivo, en la organización social, en la organización participativa entre diversos sectores. Una de las máximas a las que se opone la identidad constitutiva del América Libre, es la idea de que toda iniciativa tiene que estar conducida o representada por alguien. Entonces, propone romper con las estructuras naturalizadas e impuestas por el sistema social, el cual nos impulsa a un individualismo exacerbado, conllevando a la rivalidad y a la fragmentación de las masas con un único propósito: garantizar su existencia y promover la asimetría entre los distintos sectores sociales.

La propuesta del Centro Cultural establece que no necesariamente tiene que haber una persona que mande o dirija. En todo caso, puede haber referentes que tomen decisiones pero siempre respondiendo a una base construida por el conjunto. Las decisiones fundamentales siempre son colectivas.

No está en la búsqueda del crecimiento del Centro Cultural generar una competencia entre sus partes sino, más bien, lograr un funcionamiento empático donde cada integrante aporte su capacidad, talento, virtud, conocimiento y demás facultades que potencien las propuestas propias y del resto en favor del conjunto.

El formato adoptado para la toma de decisiones es asambleario:

Al principio, comenzamos con asambleas abiertas, siendo estas el órgano máximo de definición y decisión. Para organizarnos lo mejor posible, armamos comisiones. Las comisiones tienen una función preponderante de gestión, realizan propuestas que luego se llevan a las asambleas semanales con el objetivo de ocuparse y mantener lo estructural dentro del centro cultural.

Posteriormente, nos dimos cuenta que hacían falta otro tipo de definiciones que tuvieran más que ver con las orientaciones políticas y los lineamientos de funcionamiento del América Libre. Gracias al crecimiento que experimentábamos, ya no eran sólo las cuestiones operativas las que había que resolver sino, también, con quiénes nos vinculábamos, en qué luchas populares participaríamos, cuáles eran las premisas en las que nos basaríamos para gestionar. Para todo esto armamos plenarios. Son encuentros más amplios que las asambleas y de más larga duración donde trabajamos, principalmente, sobre las definiciones políticas. Las asambleas aún permanecen luego de la incorporación de los plenarios como elemento esencial para el funcionamiento del América Libre, deteniéndose más en lo operativo y en lo coyuntural

detalla Susana Barciulli, miembro estable desde la fundación del Centro Cultural.

Actividades propuestas

El Centro Cultural América Libre ofrece a la comunidad distintas propuestas educativas, artísticas y culturales. Su prestigio logrado está directamente relacionado con estas actividades. Se trata de talleres que respetan la consigna de mantener precios populares, promoviendo el acceso y el acercamiento a la cultura de toda la sociedad. Se proponen talleres de baile folklórico, tango, circo, trapecio, tela, yoga, danza africana, percusión y teatro, entre otras cosas.

El espacio cuenta con una biblioteca, se organizan charlas-debate sobre diferentes temáticas que atañen a intereses sociales y culturales. Durante los fines de semana, tienen lugar espectáculos musicales. Obras teatrales independientes se ofrecen durante todo el año, aumentando la frecuencia de funciones en temporada.

También funcionan en el América una cooperativa gastronómica (Nudel), una textil (Cortando hilos), una gráfica y una de construcción natural (Caminantes).

Praxis: hacia un teatro de grupo

Para hacer un análisis cercano sobre la pedagogía presente en el intercambio de enseñanza y de aprendizaje que existe en el Centro Cultural América Libre, fue posible observar dos clases (una de un primer año y otra de un segundo) de Praxis, la escuela de formación teatral que allí funciona.

El comienzo contó con una introducción para el calentamiento corporal. La predisposición psicofísica de los alumnos es un elemento esencial para comenzar a desarrollar las actividades durante la clase. El lema de los primeros momentos es: *El afuera, afuera*. La idea que conlleva esta frase intenta disolver las preocupaciones previas que el alumno experimentó durante su día. Es preciso aclarar que, ambas clases observadas duran cuatro horas cada una, desde las 18hs hasta las 22hs, y están destinadas a mayores de dieciocho años.

Dos profesores daban la clase. Durante la introducción, la profesora Cecilia Dondero, guió los ejercicios de estiramiento y se detuvo en la corrección de las posturas, alumno por alumno. Cada corrección que proponía no sólo era en modo general sino que, también, se detenía particularmente. Una de las cuestiones que más llegan a definir este modo de abordar una clase es la presencia de Martín Cittadino, el otro profesor, participando como si fuera un alumno más durante este y muchos otros momentos. Este acercamiento permite ubicarse en el lugar del alumno para establecer el vínculo entre

enseñanza y aprendizaje. Se hace a un lado el valor jerárquico heredado sobre el significado clásico del profesor como dueño y transmisor del conocimiento, siendo más horizontal el desenvolvimiento de todos los roles que forman parte de la clase.

El siguiente ejercicio, coordinado por Cittadino, también lo tenía a él como partícipe activo. Las actividades se desarrollan de forma distendida, con diálogo entre todos. La amplitud horaria de las clases ayuda a estas cuestiones. Según ambos docentes, cambiar de dos a cuatro horas la duración de la clase, benefició la posibilidad de trabajo en mayor profundidad. Esto permite contar con más tiempo para detenerse en cada actividad y en cada alumno. Además, la inscripción se incrementó. De tener sólo dos inscriptos para la propuesta inicial de partir la clase en dos horas por dos días, pasaron a tener dieciséis inscriptos ofreciendo la clase un sólo día en cuatro horas.

Una de las actividades propuestas respondía a la consigna de *creación compartida*. En este caso, cada alumno estaba trabajando sobre la composición de un personaje teatral. Lo interesante de la actividad era que la construcción era compartida. Es decir, los profesores descubrían junto a ellos la tarea de *encontrar* al personaje. Su acompañamiento se apoya sobre el trabajo en desarrollo. Incentivan, impulsan y corrigen. Tratan de generar una interpelación propia en cada alumno realizando muchas de las actividades junto a ellos, como uno más.

Ambos profesores coinciden en que trabajar en dupla potenció sus capacidades individuales en el plano de la docencia. Una de las principales búsquedas del taller es que los alumnos aprendan a trabajar en grupo. No sólo en la continuidad del aprendizaje teatral sino que, sea cual sea el ámbito, conozcan y profundicen su capacidad para trabajar de manera colectiva.

Una clara dificultad que observan en general, es en relación al material teórico propuesto. Es complicado lograr que los alumnos cumplan con la fecha pautada para la lectura de los textos. Los profesores se lo atribuyen, fundamentalmente, a la falta de costumbre y de dedicación a la lectura. También creen que los alumnos cuentan con poco tiempo para trabajar el material teórico durante la semana.

Antes del comienzo anual de los cursos, los profesores se reúnen para la planificación general del ciclo. Luego, semanalmente planifican juntos cada clase en particular. Los alumnos no son evaluados desde la calificación. Cada uno recibe una devolución personal, donde se les detalla lo que deben seguir mejorando tanto como lo logrado. Estas devoluciones se realizan en forma breve al final de cada clase pero, hacia el final del ciclo, se construye una devolución completa que abarca el total del trabajo realizado durante el año.

Los profesores consideran fundamental continuar aprendiendo. Siguen su formación en diferentes talleres y seminarios. Según sus experiencias, tanto en este taller como en otros en los que trabajaron individualmente, la principal causa de la deserción es la falta de tiempo o dinero. Recién en el segundo año pueden verse más nítidos los intereses de los que realmente desean continuar. En el primer año, abunda el entusiasmo y la emoción de experimentar el aprendizaje, asociando más al teatro con el entretenimiento. Una de las técnicas pedagógicas aplicadas, sobre todo en el primer año, es la utilización de un cuaderno común que cada clase se lleva un integrante diferente. Tiene como objetivo dejar un registro sobre lo trabajado. Sumado a esto, cualquier consideración personal que cada uno quiera dejar por escrito forma parte de ese registro. Todas las clases, quien trae el cuaderno, lo lee al grupo. Funciona como forma de compartir las percepciones individuales sobre el desarrollo del aprendizaje con el resto del grupo.

Las limitaciones físicas son absolutamente tenidas en cuenta para la realización de las actividades. Por ejemplo, en una de las clases que observamos, una de las alumnas estaba embarazada. Ella, junto con los profesores, va tomando los recaudos necesarios para el desempeño de las actividades. Si, en cualquiera de estos casos, el alumno considera que no puede hacer algún ejercicio, se respeta su decisión.

En los talleres teatrales, las muestras son una de las formas de exponer el trabajo realizado. Las decisiones sobre día, horario y modalidad de la muestra se toman en conjunto. Los profesores realizan su propuesta inicial y se debate junto con los alumnos.

La búsqueda pedagógica está centrada en el trabajo grupal. El valor del trabajo colectivo presente en el funcionamiento estructural del Centro Cultural América Libre, también es una intención clara en la tarea docente desempeñada.

La experiencia del Bachillerato Popular

Como buena parte de los integrantes iniciales del América Libre eran docentes y estudiantes, una de las inquietudes más importantes fue la educación, tanto formal como informal. Su visión siempre se inclinó por una educación popular basada en los principios de Paulo Freire. El colectivo de docentes comenzó a formarse y a tratar de generar instancias de educación dentro del América Libre con esa orientación. En un comienzo, se abrió un bachillerato popular coordinado por una comisión destinada específicamente a esa tarea. Aunque la experiencia duró varios años, notaron que el funcionamiento del bachillerato permanecía aislado de la experiencia social propiamente dicha. Este tipo de metodología surge de la necesidad de establecer un ámbito educativo inserto en una fábrica, una cooperativa, un taller o cualquier territorio social donde sus integrantes demanden el derecho a la educación.

Generalmente, son autogestionados y se sostienen con el mismo aporte de los educadores y educandos que participan horizontalmente en la toma de decisiones, definiendo sus propias metas reivindicando el carácter público y popular del sistema educativo. Estas cuestiones no coincidían con lo que estaba sucediendo en el América Libre. Se trataba, más bien, de una comisión docente que daba clases a quienes venían a inscribirse y no de una iniciativa de los integrantes del Centro Cultural que tuvieran esa necesidad. Se hizo evidente que algo no funcionaba bien ni respondía a la idea política que se sostenía en lo relativo a la Educación Popular. De este modo, perdía sentido aplicar herramientas de Paulo Freire sostenidas desde la necesidad de los docentes y no desde la necesidad de las bases. Luego de muchos meses (casi un año) de diálogo y debates sistemáticos donde intervinieron todos los

integrantes del Centro Cultural, se tomó la decisión colectiva de finalizar las actividades del bachillerato.

La entrada al América Libre siempre es una puerta abierta. El espacio se sostiene sobre el trabajo de todos aquellos que lo integran sin diferenciación jerárquica. La idea de construcción colectiva pretende reconsiderar esa noción tan arraigada sobre el lugar de la autoridad en un proyecto. Al momento de pensar la educación en estos términos, los resultados no dependen de las calificaciones. Al alumno no se lo pone a prueba para dar cuenta de los conocimientos adquiridos, sino que se lo acompaña en el trayecto sin la pretensión de una buena nota. La diversidad de personas que reúne el Centro Cultural enriquece la creación colectiva. Los grupos de trabajo se afianzan en sus diferencias.

El sistema dominante ataca con crudeza el valor social de la empatía. Si la resistencia es el modo de enfrentar el embate inhumano de la competencia descarnada, desde el América Libre hay una propuesta firme y concreta que pretende demostrar que la batalla es cultural. La otredad se vuelve unidad cuando el conjunto logra empoderarse de su autonomía colectiva.

Referencias

Gvirtz, S., Grimberg, S. y Abregú, V. (2009) *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires: Aique. Pag.58.

Capítulo 11 - Centro Integrador Comunitario (CIC) Barrio “El Martillo”

Javier Pérez Amsler³¹

Nuevas experiencias educativas sociales

En el presente trabajo describiremos las experiencias pedagógicas alternativas que se llevan a cabo en el Centro Integrador Comunitario del Barrio “El Martillo”³². Recuperar estas experiencias enmarcadas en la Educación Popular, permite entender las nuevas realidades sociales y económicas que imperan socialmente, y pone de manifiesto la necesidad de rediscutir los alcances o el rol del Estado en la reconfiguración de las estrategias de enseñanza popular, teniendo en cuenta: en primer lugar, la crisis del sistema educativo y de la escolaridad tradicional, entendida como la ausencia de respuestas a las complejidades sociales que nuestra comunidad atraviesa; en segundo lugar, redefinir el rol del Estado y de los movimientos sociales, en las nuevas estrategias educativas sociales basadas en la promoción de las libertades y el respeto a las diferencias.

Según Silvina Gvirtz (2009:55), la escuela moderna como constructo histórico, que establece una visión estado céntrica, que vincula la escuela a procesos de homogenización cultural, disciplina, valores uniformes, mediante métodos efectivos monolíticos (“Simultaneidad Sistémica”), ha entrado en contradicción con las nuevas estrategias educativas sociales que promueven la libertad y la diversidad.

Considero que estas nuevas instituciones sociales, con un fuerte arraigo comunitario, barrial, son espacios de articulación política y educativa de la sociedad civil y del Estado. Los CIC ofrecen una experiencia educativa alternativa, popular y transformadora, en la que esas nuevas estrategias pedagógicas sociales encuentran un canal de desarrollo a partir de un vínculo diferente con el Estado, donde esta aparente contradicción que Gvirtz plantea, puede superarse. Se establece así una noción de la enseñanza popular en el Estado, utilizando al mismo como instrumento de articulación institucional con la comunidad.

³¹ Estudiante del profesorado de Historia, adscripto al proyecto de investigación “Formas alternativas de educación en el siglo XXI”.

³² Los CIC se crearon en el año 2004 con el objeto de implementar un modelo de gestión pública de integración y coordinación de atención primaria de salud y desarrollo social.

Como afirma Daniel Filmus (1996:17), en cada período histórico la relación entre Estado, sociedad y educación, se articuló a partir de modelos educativos dirigidos a atender las prioridades sociales definidas como tales principalmente por quienes tuvieron a su cargo la conducción del aparato estatal. Esta definición nos permite complejizar la discusión en dos planos. Primero, el papel del Estado: la discusión en torno al rol del Estado no puede cercenarse ya que pensar por ejemplo “liberar la educación de la escuela”, implica pensar una futura articulación o coexistencia entre estas “nuevas formas” y el modelo original de escuela, entonces la discusión central está puesta en el lugar que tiene el Estado en dicha articulación. En segundo lugar, el lugar de la política: todo proyecto político implica un proyecto educativo. Freire planteaba que era pedagogo por necesidad política, y se puede serlo para la liberación o para la dominación. Esto implica una elección, y eso es política. En los años 90´ Paulo Freire plantea una rediscusión sobre el Estado y proyecta una revalorización del mismo. En este sentido se prosterna bajo la idea de que no hay posibilidad de educación popular por fuera de la educación estatal, en tanto busquemos que ésta tenga un alcance al menos para las mayorías. Es decir, se trata de pensar lo popular en lo público, contenido, articulado, coexistiendo, más allá de las contradicciones, superando las mismas, con el objetivo de establecer nuevas nociones y estrategias de enseñanza, que superen las metodologías tradicionales que Gvirtz engloba en la Simultaneidad Sistemática.

Entonces el debate se enmarca en cómo potenciar la educación popular en los sistemas públicos, en cómo pensar un modelo de articulación entre la educación, la democracia, la justicia social, conceptos que deben estar contenidos dentro de estas nuevas nociones de aprendizaje. Los movimientos populares, en el proceso de aprendizaje, deben generar condiciones para el ejercicio pleno de la libertad, y de esta manera “sacar a la gente de su lugar asignado”, permitirles patear el tablero de las estructuras sociales impuestas, para que puedan pensarse, repensarse, para de-construirse en un plano individual y social.

Para abordar las diferentes experiencias de enseñanza popular que se trabajan desde el Centro Integrador Comunitario del barrio “El Martillo”, se realizaron entrevistas a los propios sujetos involucrados. También se observó el trabajo de talleristas, docentes facilitadores y guías con los chicos de la comunidad, sus enseñanzas, sus vínculos con los participantes del espacio, sus motivaciones, sus frustraciones, y sobre todo la búsqueda y el deseo de lo nuevo como motores del conocimiento. Pensamos a los chicos sujetos activos de su propia formación, y facilitadores de sus propios compañeros.

La pedagogía freireana es, ante todo, una escuela de vida, porque propone que los procesos formativos no se separen de la realidad misma donde las personas se desenvuelven y actúan. Se trata de una escuela

que problematiza la realidad con el propósito de transformar el mundo para modificar la injusta relación entre opresores y oprimidos.

Gvirtz 2009: 58

Los CIC como articuladores entre Estado y demandas sociales

En primer lugar vale destacar que los CIC como instituciones estatales tienen la función de articuladores sociales. Estos establecimientos se sitúan en las zonas más vulnerables de los conglomerados urbanos, con el objetivo de poder atender las demandas sociales más urgentes y poder generar espacios de organización, coordinación, cooperación y aprendizaje para los vecinos y vecinas de la comunidad.

Los vecinos presentan propuestas a través de la mesa de gestión, y se diseñan las diferentes actividades, talleres, etc. Además de generar espacios de co-gobierno (donde los mismos integrantes son parte de las mesas de gestión), los CIC, a través de las Secretarías de Desarrollo locales, tienen sus propios directores políticos y coordinadores, que dependen de las gestiones estatales de turno, por lo que la orientación política va a influir sustancialmente en el armado de proyectos y en la gestión diaria de estas instituciones.

Los CIC son lugares de encuentro, formación, participación, pero sus alcances son aún mayores: brindan atención primaria de salud, atención psicológica gratuita, y atención contra las adicciones, a través de la articulación con otras secretarías como el CEDRONAR.

Por otro lado los CIC desarrollan actividades culturales y recreativas para grandes y chicos, entendiendo éstas como un elemento sustancial para la constitución de un sentido de pertenencia al barrio, a la comunidad y al CIC.

Las experiencias educativas que se desarrollan en el CIC, sus metodologías de trabajo, los vínculos que se constituyen en ellas y las problemáticas sociales que en el recorrido se van encontrando revisten una importancia transcendental en el desarrollo educativo de decenas de jóvenes que, por conflictos sociales y económicos, ven su recorrido escolar dificultado o truncado.

Los trabajadores

El resultado de las observaciones y de las entrevistas que llevamos a cabo nos refleja que dentro del CIC del barrio El Martillo coexisten trabajadores de diversos tipos. Mucho de los talleres son llevados adelante por trabajadores comunitarios voluntarios (muchos de ellos son del barrio o de un radio cercano, algunos son familiares de chicos que habitúan el CIC, generalmente madres, y

voluntarios que pertenecen a organizaciones sociales) que hacen su trabajo ad honorem. Su compromiso es fundamental porque tienen una gran legitimidad frente a los vecinos, los chicos los respetan y los tienen como referentes. Por otro lado, están los trabajadores vinculados a programas educativos, que cobran una remuneración por las funciones que cumplen en el CIC, se les paga por hora bajo la figura legal del Programa Educativo Barrial (PEBA). Estas horas son gestionadas por la Directora Política del CIC (máxima autoridad), y fundamentalmente cubren el pago de los talleristas, docentes y en algunos casos personal de limpieza que trabaja en el Centro. Por último, las personas que trabajan a sueldo: existen dos figuras, la coordinadora y la directora política, que son responsables de la gestión del establecimiento, y del seguimiento de los programas que se ofrecen a la comunidad. En dicho análisis no se incluye al personal policial, ni los programas externos que trabajan en las instalaciones del CIC, como CEDRONAR, Atajo, Programa de Atención Psicológica (dependiente de la Facultad de Psicología), entre otros.

A partir de las observaciones y las entrevistas relevadas, vemos que el Estado en vez de ser garante de los derechos de los trabajadores, aparece como terciarizador de los/las trabajadores/as, a quienes adeuda sueldos, no pasa a planta permanente o directamente no renueva contratos laborales; además también se dan muchos casos de trabajos voluntarios que surgen como respuesta a las necesidades del barrio a los que el Estado no comprende como tales ni les brinda una solución mediante el envío de recursos y/o contrato de los/as trabajadores/as necesarios. En general, se observa una falta de recaudación de fondos para la concreción de los programas o proyectos que surgen en el CIC³³.

En cuanto a la identificación de los trabajadores dentro de la institución, esta se vincula con el rol de su trabajo, respecto a las actividades que se llevan adelante, es decir a cómo los trabajadores entrevistados, definen su rol dentro del CIC, cómo se identifican a sí mismos y en relación al trabajo que realizan, y con las otras áreas que integran el CIC y sus correspondientes trabajadores/as.

A su vez, durante las entrevistas, cada uno de ellos se identificaba no sólo por su formación académica (o ausencia de la misma), sino también como vecinas, como madres o como militantes sociales. Por otro lado, destacaron el compromiso de quienes realizaban trabajo voluntario a pesar de no percibir un sueldo por el mismo.

Los vecinos: niñas, niños, adolescentes, adultos

³³ Un ejemplo es el relatado por la responsable del espacio de Apoyo Escolar de otro CIC, el del barrio Malvinas. Ella comentó que el atraso en el pago de los sueldos de los asistentes sociales llevaba cuatro meses, pese a lo cual éstos seguían yendo a cumplir sus funciones, lo que denota el compromiso que los trabajadores construyen con los vecinos.

Son la esencia del centro comunitario, nadie obliga a las personas a que participen de las actividades del CIC, los vecinos se acercan a participar en las diferentes actividades para formarse o para colaborar. En las observaciones llevadas adelante se aprecia con claridad el sentido de pertenencia y apropiación del CIC, en él se construyen vínculos sociales que rompen las lógicas individuales: por ejemplo una madre de familia aporta su tiempo para cocinar para el comedor donde los chicos van a tomar la merienda, mientras comparte un taller de cocina junto a otras mamás (en la mayoría de los casos eran mujeres desocupadas), que llevan a sus chicos al CIC para poder tomar una merienda y que estén contenidos en alguna actividad.

La participación de los vecinos tiene muchos canales, uno de ellos es el vínculo familiar o afectivo con algunos de los chicos que concurren; en otros casos los vecinos, sobre todo los más grandes, se acercan para atenderse en las salitas de atención primaria (tanto en el CIC de Malvinas como en el Martillo no funcionan por falta de presupuesto y personal, no así de infraestructura); también arriman para participar de los talleres; y en otros casos su acercamiento está ligado a la pertenencia a una determinada organización social.

Problemáticas sociales y modos de abordaje

El CIC es un espacio de socialización vecinal y también una caja de resonancia de los conflictos sociales. Contar con personal capacitado para poder abordar los conflictos de manera sistemática e integral es menester, ya que el abordaje no se limita a las situaciones dadas dentro del CIC, sino que también el trabajo de las docentes y las psicopedagogas implica entrar en contacto con los hogares de los chicos y chicas. En la entrevista con el docente a cargo del Taller de Informática, el profesor comentó un caso en que una chica de unos 14 años que participaba siempre de muy buena manera en las clases, de forma repentina empezó a llorar. Al advertir la situación se acercó a la chica y le preguntó qué le pasaba y si necesitaba hablar en privado. Ella aceptó y le contó que sufría de abusos en su casa. Estas situaciones se presentan en el cotidiano y el equipo del Centro busca resolverlas, en la medida que las particularidades del caso lo permitan.

Tanto en el CIC del Martillo como en el del barrio Malvinas la metodología de intervención en casos de adicciones, violencia sexual, violencia de género, y todas aquellas problemáticas de gravedad son trabajadas por el equipo de Asistentes Sociales a la cabeza y los docentes que estén a cargo del chico o chica. En primer lugar se llevan adelante entrevistas en el CIC, y en una segunda instancia se hacen las visitas al hogar.

Según Carlos Rozanski, en las escuelas existen obstáculos institucionales a la intervención en casos de abuso sexual. Estos también se vinculan con las

particularidades de este tipo de casos: el secreto, la violencia, la confusión, las amenazas. La violencia intrafamiliar, de género y sexual, son una de las problemáticas que se dan más frecuentes en los barrios periféricos de nuestra ciudad. El abordaje es muy complejo, en muchos casos las familias justifican el accionar del victimario, tratando de derivar las responsabilidades muchas veces en las víctimas, descalificándolas. (Rozanski 2003:80-81)

En este punto es fundamental el vínculo constituido previamente con los chicos y chicas. Para poder romper el silencio, ya sea por miedo o por vergüenza, los asistentes sociales, docentes y facilitadores deben trabajar en generar una relación de confianza y cercanía, por lo que es importante que los espacios educativos y los talleres se sostengan en el tiempo, ya que los chicos con el tiempo se van soltando y van dejando que el responsable pueda acercarse. La confianza de los chicos con los trabajadores del CIC es un espacio fértil para trabajar no solo las problemáticas, sino sobre todo las motivaciones y los deseos, recuperar sentido. Y para esto no hay otra fuerza mayor que el Amor, a través de él todo puede transformarse, cuando el chico ve en el docente interés genuino en él, ahí se crea un campo de acción transformadora sin límites.

Experiencias educativas alternativas en el marco de los CIC

Las experiencias educativas que se expresan en los Centros Comunitarios son diversas y no podrían encuadrarse bajo un mismo paradigma. A pesar que el entorno rompe con la estructura escolar tradicional, es decir no hay una obligatoriedad de asistencia, no existen lógicas de evaluación a través de exámenes, y el CIC no cumple con las funciones ideológicas de reproducción de determinado sistema de valores hegemónicos, los docentes en algunos casos responden a lógicas alternativas de enseñanza y en otros, son más tradicionales y no parecieran estar comprometidos con generar un vínculo que promueva una transformación o un espíritu reflexivo en los chicos.

Participación, comunicación, humanización, transformación y contextualización, son las bases de lo que para Giroux, son las pedagogías críticas. En este sentido, los docentes entrevistados resaltaban la importancia de generar un vínculo cercano con los chicos y con las familias. Esta relación estrecha permite mejorar la comunicación, la convivencia y el entendimiento y acceder a las historias de vida y las experiencias de los niños y niñas. Según Levy, la caducidad de un modo de concebir la vida escolar (disciplinar) y la formación de espacios de interacción, participación y formación más amplios, con mayor calidad de relación, vislumbran nuevas condiciones de época y nuevas subjetividades en juego. (Levy 2013:168)

La participación es un proceso en el cual se establecen acuerdos, se crean ideas, se confrontan opiniones y se logra alcanzar consensos. Participar significa tener en cuenta la opinión del otro, establecer un diálogo constructivo, una negociación y una toma de compromiso mutuo. Según Levy, la participación en las actividades, desde las ideas más pequeñas, hasta el proceso de desarrollo y el desenlace de las mismas genera un involucramiento y un sentido de pertenencia institucional. Esta reflexión es reforzada por los docentes que fueron entrevistados.

Los trabajadores docentes del CIC destacan las respuestas positivas de los chicos y chicas de cara a las actividades que el docente presenta, pero sobre todas las cosas el carácter propositivo y activo a la hora de organizar actividades. Según Freire: “el educando se torna realmente educando en la medida en que conoce o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles, y no en la medida en que el educador va depositando en él la descripción de los objetos o los contenidos” (Freire 1994:66). Existe un fuerte vínculo de las actividades que realizan con temáticas que copian o reproducen de la familia y los medios de comunicación: por ejemplo, el trabajo sobre tópicos vinculados al Ni Una Menos, el caso de Santiago Maldonado, entre otros.

En consonancia con lo anteriormente mencionado, vale destacar las formas que toman las relaciones entre los jóvenes y entre ellos y los docentes. Las relaciones entre los chicos y chicas con los talleristas se da en un marco de igualdad, donde prima el diálogo y el trabajo colectivo. De esta forma se optimiza el trabajo grupal y se potencian las cualidades individuales, como plantea Lev Vigotski bajo el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, permitiendo una mejora sustancial en los resultados de la elaboración de conocimientos. Los docentes entrevistados recalcan que su rol es secundario, buscan acompañar, guiar las propias iniciativas de los jóvenes y arbitrar en caso de conflicto. Estas metodologías de enseñanza buscan romper con los métodos monolíticos de la escuela tradicional, permitiendo que los jóvenes tomen un rol activo en el proceso de su propia formación, en el sentido que puedan elegir ellos mismos las temáticas de interés que se vinculen con su realidad de todos los días.

La relación entre el educador y el educando está caracterizada por los participantes de las experiencias como horizontal. Dicha disposición no implica negar los saberes diferenciales de los sujetos, ni la importancia de los saberes socialmente legitimados. Por el contrario, implica el reconocimiento de que la valoración diferencial de los saberes es el producto de un arbitrario cultural (Bourdieu y Passeron 1979), que el diálogo entre ambos tipos de saberes es promotor de la problematización de la realidad, y que promueve el posicionamiento en condiciones de igualdad de los sujetos. (Abritta 2013: 148)

El CIC como política pública vinculada a la educación

Las políticas y programas para la juventud son fundamentales para ubicarla dentro del entramado social, y los paradigmas desde donde se aborda la cuestión de la juventud, van estar estrechamente vinculados con la orientación de esas políticas. Según Dina Krauskopf (2000), podríamos englobar las concepciones en relación a la juventud dentro de tres paradigmas: los que ven a la adolescencia como una etapa de transición, los que la ven como un problema, y los que la consideran como un actor estratégico para el desarrollo.

El análisis sobre la vinculación entre las políticas públicas, educación, y juventud, parte de la idea de la juventud como actor central en la renovación de las sociedades, particularmente en un contexto atravesado por la globalización, las nuevas tecnologías y la reestructuración socio económica. Esta concepción otorga un valor sustancial al aporte de los sectores juveniles populares en la idea de desarrollo inclusivo de nuestra sociedad.

Plantear el debate conceptual sobre cómo interpretar el sentido de la adolescencia y la juventud, permite dilucidar que todo proyecto político implica: en primer lugar una forma de ver el lugar de la juventud en la sociedad, si este lugar es central o subordinado, si es parte del problema o parte de las soluciones; y en segundo lugar, a partir de esa concepción, aplicar las políticas públicas que garanticen el lugar que la juventud debe tener en el devenir social que un proyecto político busca construir.

En la Argentina el 26 de Octubre del 2005, por Boletín Oficial, se sanciona la Ley de Promoción Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes, con el objeto de: “la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte”. (Artículo 1- Ley 26061)

Esta ley ampara, otorga una protección legal y jurídica a los niños, niñas y adolescentes, reemplazando la vieja ley de Patronato de la Infancia, otorgándoles el derecho a un desarrollo integral, con ejercicio pleno de la libertad en su desarrollo psíquico y físico, protegiéndolos de todas aquellas situaciones que puedan impedir o interrumpir su crecimiento en un marco de salud y alegría. Esta ley es el corolario de una matriz conceptual de un proyecto político que entiende a los jóvenes como actores centrales en el desarrollo y reproducción de una sociedad. Es decir que no podemos separar la discusión en torno al Estado y la política, de las formas de entender a la juventud y de los espacios que el Estado debe brindar para que esa juventud pueda desarrollarse bajo ese paradigma. Es decir que todo proyecto político encarna un proyecto educativo.

Como plantea Freire, la enseñanza es en sí una escuela de vida y no puede ser separada del entorno en el cual los jóvenes desarrollan su vida cotidiana, tal vez este sea uno de los elementos de mayor potencia que tienen los CIC para poder generar un abordaje educativo integral y vinculado a la realidad de los barrios populares, donde la escolarización tradicional muestra, desde hace muchos años, un fracaso constante que se expresa en los jóvenes repitentes, el abandono de la escuela o la pérdida de interés de los jóvenes en los contenidos dictados, ya que éstos no se correlacionan con su realidad diaria.

No se puede dejar de lado los saberes previos, aquellos conocimientos que los jóvenes traen consigo como un acumulado de la experiencia, un producto de vivencias vinculadas a su realidad social, esos esquemas mentales con los cuales interpretamos el mundo y el orden de las cosas; esas cosmovisiones deben ser tenidas en cuenta en las prácticas educativas. El CIC es un lugar donde estas expresiones pueden desarrollarse y ponerse en contacto con nuevos conocimientos. Las experiencias de Educación Popular van en este sentido, respetar esas cosmovisiones, poniéndolas en acción con nuevas ideas o conocimientos, para generar una fuerza superadora que sea el resultado de una producción propia, de una búsqueda por propio interés, de los chicos y chicas del CIC. Sin lugar a dudas es una de las causas del éxito y una de las potencialidades de los CIC como instituciones de articulación social y espacios de Educación Popular.

Conclusiones

A partir de las entrevistas y observaciones, que en el marco del presente trabajo se llevaron a cabo, se pudieron establecer una serie de ideas y conclusiones que nos aportan al debate en torno a la relación del Estado y la educación popular alternativa.

Como se plantea en el desarrollo del trabajo, los Centros Integradores Comunitarios son espacios de articulación barrial donde el Estado, la sociedad civil y las organizaciones sociales y políticas confluyen, con el objetivo de coordinar políticas de asistencia social a familias en situación de vulnerabilidad, pero por otro lado generan las condiciones para la coordinación conjunta de proyectos de índole educativo, recreativo, cultural, que implican una organización y un trabajo conjunto entre actores diferentes: vecinos y vecinas del barrio, profesionales, trabajadores comunitarios, jóvenes y adultos, niños y niñas, estén o no insertos en organizaciones o sean sujetos independientes de cualquier tipo de organización.

Esta integración busca constituir o mejor dicho, reconstituir los vínculos sociales y el entramado de relaciones sociales, que la sociedad de mercado rompe con su lógica individualista y competitiva, dentro de comunidades

vulnerables con demandas insatisfechas, donde las contradicciones sociales se expresan con mayor fuerza y los conflictos repercuten en el conjunto de la comunidad barrial. En este sentido vale destacar el rol preponderante de los actores que pertenecen al mismo barrio, es decir aquellos vecinos que se acercan al CIC y que a su vez son sujetos de las propias acciones que ellos realizan. El empoderamiento y el sentido de pertenencia se constituye en la práctica cotidiana, en el devenir diario del Centro.

Continuando con este razonamiento, los jóvenes que se acercan al CIC construyen un vínculo mucho más cercano y confiable, desde donde es posible transformar, con los que son parte de la comunidad, que con aquellas personas que no son parte pero trabajan en el CIC. Con ellos las relaciones son más distantes. Para poder vencer esta barrera es menester la continuidad de los procesos en el tiempo, para que los jóvenes del barrio puedan ver a los docentes, trabajadores, guías, como pares y parte de su entorno.

En las entrevistas a los trabajadores responsables de los proyectos educativos, observamos una metodología de enseñanza menos escolarizada, rompiendo con el sentido de que lo que Gvirtz plantea como “Simultaneidad Sistemática”. Los talleres son flexibles y se tiene en cuenta el interés de los chicos y chicas que participan en ellos. La conformación de los espacios educativos se vincula con los deseos de los chicos, como es el caso del Taller de Música que funciona en el CIC del Martillo. La disciplina escolar es reemplazada por una construcción colectiva donde los chicos y chicas fundan sus propios códigos de convivencia democrática (a pesar de que las situaciones conflictivas suceden a diario). Los docentes buscan generar espacios de diálogo entre partes para resolver los problemas. En cuanto a la obligatoriedad, los jóvenes no están obligados a participar, lo hacen porque ellos quieren: los docentes muchas veces se encuentran con salones llenos y otras veces con salones vacíos, pero entienden que la educación popular implica ese tipo de situaciones con altibajos, que requieren redoblar esfuerzos, ir hacia los chicos y chicas.

Cuando el Estado se corre de la comunidad, cuando se retira, nadie construye lo común, el tejido social se debilita y los lazos vinculares quedan librados a las nociones de mercado, individualidad, competencia y conflicto. Por ello, pensar un formato alternativo de pedagogía o aprendizaje, no es pensar menos Estado, sino articulación entre sociedad civil e instituciones, y esta es la esencia de la política, por ello la educación es un hecho político.

Referencias

Abritta, A. (2013) *Educación popular en organizaciones sociales*. Buenos Aires: APPEAL-IICE-UBA.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C . (1979) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Freire, P. (1994) *Pedagogía de la Esperanza*. San Pablo: Siglo XXI.

Filmus, D. (1996) *Argentina de Fin de Siglo. Procesos y Desafíos*. Buenos Aires: Troquel.

Giroux, H. (1992) *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gvirtz, S. (2009) *La Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires: Aique.

Krauskopf, D. (2000) *Participación Social y Desarrollo en la Adolescencia*. San José de Costa Rica: Fondo de Naciones Unidas.

Levy, D. (2013) Convivencias escolares. En: *Entre adolescentes y adultos en la Escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.

Rozanski, C. (2003) Obstáculos institucionales de la Intervención en casos de abuso sexual infantil. Algunas respuestas. Curso dictado a Docentes y Profesionales, Organizado por el Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires: Espacio.

Legislaciones

Ley Nacional 26061 de Promoción y protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes.

Ministerio de Desarrollo Social. Buenos Aires, 19 de julio de 2004. Resolución MDS N 2173/2004. Expediente N E- 19331-2004 del Registro del MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL.³⁴

Links

<http://www.desarrollosocial.gob.ar/cic>

<http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%2014%20-%20Educaci%C3%B3n%20Popular.pdf>

<http://www.gobiernolocal.gob.ar/sites/default/files/1.%20Estrategia%20de%20gesti%C3%B3n%281%29.pdf>

<http://www.desarrollosocial.gob.ar/informacionpublica/>

<http://digesto.desarrollosocial.gob.ar/normaTexto.php?Id=462&organismo=Ministerio%20de%20Desarrollo%20Social>

³⁴ Resolución que da forma legal al proyecto de creación de los Centros Integradores Comunitarios.

Capítulo 12 - Desde el Bachi. Bachillerato Popular Proyecto Uno

Escritura Colectiva³⁵

Dedicado a Pau y Mikima, presentes siempre.

Subís al colectivo, con suerte lo agarraste vacío. Mirás con hastío el recorrido, la misma multitud convulsionada por Pacheco, el incesante griterío...te dormís, sin pensarlo, ni quererlo. Te despertás justo, o te despierta tal vez tu inconsciente. Bajás, y cada vez que mirás el cartel de calle pensás lo mismo... pensás...

Ella viene por Palermo, ansiosa, cansada, se cruza con algún vecino, lo saluda, casi por inercia. No es molestia, ni es enojo, es aquella demoledora rutina que nos aplasta sin permiso. Dobla, llega a la esquina, tiene que girar de vuelta, pero se detiene ante el cartel, y piensa...piensa...

La lluvia no cesa, el temporal arremete contra mi rostro como la zurda del pibe aquel en el club de allá... camino, llego tarde, quizá justo. El tiempo toma una dimensión extensible, permisiva, detestable. Quiero trotar, quiero llegar, pero el cartel de la calle me planta en seco, y pienso, y sueño...

No es cualquier calle, no... Ventanita florida, tiene un dejo de poesía, seguramente por ser el título de una canción, es verdad...pero es algo más profundo. Es la calle que hace años ya nos encuentra a varixs, a tantxs, a muchxs. Nos enreda en discusiones y debates, nos amarga, por momentos, y nos alegra tantos otros. Nos vuelve intensxs, pequeñxs, hermosxs. Nos sentimos fuegos, como dijo Eduardo, nos encendemos, y creemos apagarlos. Pensamos que nos apagaron...pero no... cuando todxs encontramos nuestros ojos, brillantes, lagrimeantes, mirando hacia el mismo cartel, hacia el mismo horizonte... en ese momento comprendemos, sin quererlo (o sí), que querrán apagarlos, cortarnos, silenciarnos, pero allá, ellxs y nosotrxs, todxs, estamos aprendiendo, enseñando, riendo, llorando...y más que nunca, y siempre... revolucionando.

Ventanita florida es aquella calle en la que confluye la cotidianeidad del barrio Enrique Delfino y en la que se encuentra nuestro Bachillerato Popular. Este barrio se ubica en Pacheco, partido de Tigre, en la provincia de Buenos

³⁵ El proceso de escritura de este texto es producto de un trabajo colectivo realizado a partir de una jornada en la que se reconstruyó la historia del bachillerato. Marzo, 2018.

En este texto utilizamos la X en representación del lenguaje inclusivo, no sexista.

Aires. Lejos queda acá la “belleza y el turismo local” que resuena al hablar de Tigre, acá no hay palmeras, no hay puerto de frutos, no nos parecemos (ni queremos) a Nordelta. En este barrio de veinticinco manzanas convivimos diariamente con los desechos que producen las papeleras y los frigoríficos cercanos, con sus olores que ya terminan inmunizando nuestro olfato. Enrique Delfino es un barrio más donde nuevamente el Estado nos regala su ausencia.

En el año 2002, ante esta ausencia, y una crisis que agudizaba estos aspectos, surgimos como una organización que se propuso paliar la necesidad concreta del hambre y la educación, abrimos el comedor y una propuesta de apoyo escolar para niños. Con el tiempo, y la organización de los vecinos y vecinas, vimos en el barrio la necesidad de generar un espacio donde a través de la educación se construya un mirar y hacer distinto, que rompa con la lógica asistencialista. Con estas ideas, el entusiasmo y con las ganas de salir de ese malestar de creer que no hacíamos nada para cambiar la realidad, nos propusimos la creación del Bachillerato Popular.

El “bachi” comienza sus actividades en el año 2010. A pesar de la falta de infraestructura, recursos económicos, de formación y experiencias en educación popular, había tantas, y muchas, ganas de construir y hacer real ese entusiasmo, que no detuvo, ni nos detuvo, ese caminar colectivo.

Y en este andar, en este día a día, nos reformulábamos y nos cuestionábamos continuamente: un desaprender de esas experiencias educativas que traíamos, en las que identificábamos lo que no nos gustaba y nos hacía mal del sistema educativo tradicional.

En ese proceso de cuestionamientos a este sistema empezamos a construir otra forma, donde entendimos que lo vincular implicaba una relación con el otro a través del cuerpo, la palabra, generando nuevos tipos de relaciones que fueran la esencia de nuestros pilares primordiales para la construcción de poder popular: la solidaridad, la horizontalidad y la autogestión.

Pensando una propuesta pedagógica

*“Lucho por una educación que nos enseñe a pensar
y no por una educación que nos enseñe a obedecer”*

Paulo Freire

Porque nos consideramos anticapitalistas, antipatriarcales, porque creemos y consideramos que la escuela tradicional expulsa u oprime a lxs de

abajo, porque apostamos a una educación distinta, a una educación popular, que no sea verticalista, que genere un sujeto crítico de su realidad, que se organice y sea protagonista de su educación. Una educación que no nos enseñe a obedecer, que nos enseñe a ser libres.

Cómo se construye el bachi día a día...

Entendiendo que es un proceso educativo el cual se afianza con el contacto diario entre estudiantes y profesorxs, elegimos encontrarnos cuando cae el sol, mate de por medio, de lunes a viernes, durante tres años.

En cada año se desarrollan las siguientes áreas : Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y talleres. Son planificadas colectivamente por lxs profesorxs en reuniones y revisadas y repensadas en las prácticas cotidianas con lxs estudiantes.

Elegimos que estas planificaciones se lleven y se coordinen en el aula a través de parejas pedagógicas; ya que éstas rompen con el hacer solitario e individualista del profesor en la educación formal.

Nos organizamos a través de asambleas mensuales, tanto de profesorxs como de estudiantes. Estas son un espacio de comunicación y de toma de decisiones colectivas que generan la circulación de la palabra, la reflexión y la crítica del mundo que nos rodea y que habitamos. Cuando el/la estudiante toma la palabra deja de ser la clase callada, porque tiene tanto para decir como para enseñar, porque el alzar la voz permite reflexionar y de esa forma transformar el mundo y crear uno más justo, más humanizado, el cual creemos que necesariamente debe hacerse de forma solidaria y colectiva. A raíz de todo esto, entendemos, entonces, que el espacio de la asamblea es el eje central para la organización autónoma y horizontal.

Como grupo de profesores, identificamos temáticas y problemáticas que nos atraviesan en nuestra actividad cotidiana dentro del bachillerato. Por esto, vemos la necesidad de encontrarnos en instancias de formación para pensarlas y ponerlas en discusión colectivamente.

Hacia la oficialización

Como bachillerato popular entendemos al Estado como reproductor de una educación bancaria, mercantilista, meritocrática, competitiva, expulsiva, deshumanizante y desigual. A pesar de todo esto, surgió la necesidad concreta por parte de lxs estudiantes de tener un título habilitante del Ministerio de Educación ya que éste les otorga accesos y derechos laborales, continuidad de estudios, que son funcionales a un sistema capitalista en el cual nos reconocemos inmersxs.

Encontrándonos con otras organizaciones, nos reconocimos en la misma lucha y decidimos movilizar nuestros reclamos por la oficialización, conjuntamente con otros bachilleratos populares. La lucha implicó, por un lado, el trabajo cotidiano, donde nos interiorizábamos sobre las situaciones que se iban planteando, los avances y los obstáculos que aparecían en las negociaciones con el Estado, y por otro, la necesidad de poner el cuerpo en la calle y de visibilizar de forma concreta el reclamo.

Después de cinco años de gestión, de papeleos, clases abiertas, movilizaciones, reuniones el Ministerio de La Plata, promesas incumplidas, funcionarixs con oídos sordos, distintas contrapropuestas, e infinitas cosas más, en agosto del 2015, frente a un inminente cambio de gobierno, logramos la oficialización como un Anexo de otro Bachillerato Popular.³⁶

Desafíos

Es en el día a día, en el hacer, que nos encontramos con desafíos e interrogantes que hacen repensar nuestra práctica: ¿cómo construir colectivamente en una sociedad individualista? ¿cómo deconstruir estas estructuras hegemónicas que nos oprimen? ¿cómo pensar propuestas en conjunto frente a necesidades de lxs estudiantes: laborales, habitacionales, de crianzas, de violencia, de salud? ¿cómo no descuidarnos como individuos dentro de un colectivo? Frente a la necesidad de una respuesta inmediata característica central de la sociedad en la que estamos inmersxs ¿cómo hacer para cuidar aquellos tiempos que implican una decisión colectiva? ¿cómo resignificar la toma de la palabra, entendiéndola como un ejercicio de escucha, de pensar, de habla y de repensar?

Sin embargo, más allá de los obstáculos y las trabas que nos genera la sociedad; los interrogantes, y los continuos repensares en los cuales te sumerge la educación popular, decidimos, reafirmamos y sentimos, momento a

³⁶ Durante el período en el cual nuestro bachillerato no estaba oficializado, los títulos de lxs egresadxs estaban expedidos por medio del Bachillerato Popular Centro Cultural de los Trabajadores, del cual actualmente somos extensión.

momento, que este es el camino que elegimos transitar, como un colectivo, unido y sincero. Porque si la lucha no es entre todxs, entonces qué nos queda.

*“¿Vale la pena empeñar el paso, la vida y la muerte en tal quimera?
Nosotras, nosotros, zapatistas, decimos que sí, que vale la pena.
Y en ello ponemos la vida, que aunque es poco, es todo lo que tenemos.”*

SubGaleano.³⁷

³⁷ Subcomandante Insurgente Galeano, “Habrá una vez”, México 2016.

Capítulo 13 - Educación Democrática: la Asamblea como órgano de gestión

Malala Erhart³⁸

¿Qué es una asamblea? ¿Es posible generarla entre niños de 6 a 12 años?

¿Cómo se hace? ¿Cuál es el rol de los adultos que acompañan este proceso?

¿Qué efectos genera en la vida de esos niños el ejercicio cotidiano de vivir lo asambleario?

Sin libertad no es posible ejercer la autonomía

Tierra Fértil es una comunidad de aprendizaje que nació hace 6 años a partir de un grupo de familias que teníamos la necesidad de construir junto a nuestros hijos otra forma de vivir la vida y resignificar el concepto de lo que hasta ese momento habíamos vivido por educación.

Entendiendo que cada aprendizaje es un proceso único y trascendental para cada persona, que el conocimiento no puede estar compartimentado en materias ni con un tiempo limitado y que para aprender y aprehender es necesario tiempo, tiempo para Ser. Que los niños aprenden jugando y que desde que llegan a este mundo tienen derechos.

No basta con que se hayan puesto por escrito “Los derechos del niño”. Hay que vivirlos.

Las asambleas son el órgano de gestión dentro de nuestra comunidad de aprendizaje. Están basadas en la democracia directa y en la horizontalidad. Pueden ser convocadas tanto por niños como por adultos y todos poseen el mismo poder. Tienen como fin decidir las reglas del espacio que habitamos, resolver conflictos y elegir qué queremos hacer/aprender, porque tenemos en cuenta el aprendizaje significativo.

¿Cómo es una asamblea?

Asamblea I

³⁸ Co-fundadora de Tierra Fértil.

Una niña de 10 años convocó a sus pares de entre 6 y 11 años y a los adultos que acompañaban en el espacio a una asamblea. No hubo negación por parte de nadie a acudir a este llamado porque las asambleas son algo que ya venimos ejerciendo hace tiempo y es un derecho ganado. Todos sabemos que allí se tratan temas importantes, ya sea para quien las convoca como para el resto del grupo.

Un niño de 9 años se propuso como moderador. Esta figura tiene como fin estar a cargo de dar la palabra y coordinar la asamblea. El resto del grupo accedió a que el niño cumpliera ese rol.

La niña mencionó el tema del que deseaba hablar con el grupo. Fue más bien un pedido: "Quisiera que este fin de semana todos hagamos un tratamiento para eliminar los piojos porque si no mi mamá me pide que me ate el pelo y yo quiero tenerlo suelto. Además, sino me pone esos productos que huelen mal y odio tener que pasarme el peine fino. Si lo hacemos todos juntos podemos eliminarlos al mismo tiempo...al menos por un tiempo" (todos rieron).

Un niño de 6 años pidió la palabra y el moderador se la concedió. Comentó que su mamá prefería usar vinagre cuando tenía piojos y que eso también olía muy mal.

Finalmente, todos estuvieron de acuerdo con el pedido de la niña y el moderador dio por terminada la asamblea.

Asamblea II

Otro día, sucedió un conflicto entre dos niños de 10 y 6 años. El niño mayor estaba trabajando en un proyecto propio. Había elegido qué hacer y qué materiales usar. Lo dejó por un momento y se fue a jugar con otros niños. El niño de 6 años lo desarmó y eso generó un conflicto. El niño mayor se puso a llorar. El grupo entero observó este momento y la educadora propuso una asamblea. Una niña de 10 años se ofreció como moderadora. Ese día también había venido de visita un viajero que quería conocer el proyecto y fue invitado a la asamblea.

El silencio y la mirada del grupo acompañando al niño que lloraba y que no podía hablar fueron respetados. La educadora pidió la palabra porque no importa la edad que se tenga, en una asamblea, todos tienen los mismos derechos y deberes. La moderadora concedió la palabra y la educadora comentó lo que observó y preguntó formas posibles para resolver la situación.

El niño pequeño que había roto el trabajo dijo que lo sentía pero el niño mayor siguió angustiado y enojado. Un niño de 9 años pidió la palabra y le fue concedida. Mencionó que para que esto no vuelva a suceder podrían hacer un cartel que diga "no tocar", así todos estaban al tanto. Al grupo le pareció una buena opción y desde aquel momento dejaron formalizada una nueva regla.

La moderadora dio por terminada la asamblea. El niño mayor se quedó abrazado a la educadora hasta que se sintió mejor y luego se fue a jugar.

Menciono dos ejemplos de asambleas que sucedieron para que se puedan dar una idea concreta de lo que supone generar este tipo de actividad para los niños y los adultos. El viajero estaba impresionado por cómo los niños habían puesto en común el conflicto y formas posibles para resolverlo.

En nuestra comunidad hay asambleas de adultos y de niños, siendo los niños los que pueden llegar con mayor facilidad al consenso que los adultos.

Una pregunta frecuente

Una de las preguntas frecuentes que hacen las personas que vienen a conocer el proyecto es: ¿Cómo se van a adaptar estos niños a la sociedad cuando salgan de este tipo de educación?

Confiad 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.

Entendemos que los niños que participan en este proyecto ya están siendo parte de la sociedad. Conocen lo que es ejercer el derecho a ser respetados pudiendo mencionar lo que sienten/piensan y pueden partir del disenso para llegar al consenso. Construyen el espacio que habitan cada día decidiendo las reglas que consideran necesarias para poder vivir en comunidad.

Antecedentes de la educación democrática:

- Yasnaia Poliana, fundada en 1859 por Lev Tolstoi.
- La Escuela Moderna, fundada en 1901 por Francisco Ferrer i Guardia – España.
- Summerhill School, fundada en 1921 por A. S. Neill-Inglaterra.
- Sudbury Valley School (1968) en EE.UU.
- Escuela Activa Pestalozzi, fundada en 1977 por Rebeca y Mauricio Wild – Ecuador.
- Los aportes de John Dewey o Paulo Freire, solo por citar algunos referentes del movimiento de escuelas libres surgido en los años 60.

La denominación Educación o Escuela Democrática surgió en el año 1987 con la fundación de la Escuela Democrática de Hadera en Israel, por iniciativa

de Yaacov Hetch, uno de los principales impulsores de este tipo de educación en todo el mundo.

Reflexión final

Nuestra educación tuvo que ver con seguir un plan de estudios impuesto, memorizar contenidos y una estructura piramidal en donde los directores/as llevaban el mando principal, luego los maestros/as siguiendo por los preceptores/as para finalizar en el alumnado que debía obedecer.

¿Pero qué pasaría si nos damos la opción entre todos, niños, jóvenes y adultos de repensarnos y construir desde cada comunidad de aprendizaje otro modelo que nos permita crecer juntos desde la diversidad que somos eligiendo el debate, el diálogo, sin querer tener la razón sino en pos de una convivencia que busque el bien común?

Referencias

Holt J. (1967) *How children learn*. New York: Merloyd Lawrence. Revised edition 1982. Traducción de la cita por la autora del capítulo.

Capítulo 14 - La bitácora matriz

Simón Martínez³⁹, Mabel Oddone⁴⁰

Creíamos que, como teníamos poder, teníamos también sabiduría.

Stephen Vincent Benét

La educación que nos hará libres, será una educación libre de escuelas. Una educación sin maestrxs⁴¹, sin docencia, sin (de)formación docente. Las posiciones rígidas establecidas por una matriz escolarizante y escolarizada son necesarias para una reproducción monocultural y adoctrinadora del conocimiento. ¿Que decimos cuando decimos esto? Monocultural, como aquella práctica centrada en la mirada europea que aniquila la diversidad típica de Nuestra América: llena de olores, de colores, de sabores diversos. Adoctrinadora porque no deja lugar para que brote la esencia del ser, sino que la aplasta para construir un perfil deseado. Por eso los niñxs llegan deseosxs de aprender, de curiosear a la estructura escolar, y en pocos años se aniquila su espontaneidad e interés genuino, en pos de que sean como el perfil institucional pretende: ordenadas, quietos y calladxs para la escuela tradicional; fuertes, inteligentes y estrategias para las escuelas militares; étereos, sensibles y amorosos para miradas naif de la educación; autónomxs, independientes y luchadores para experiencias educativas que buscan la transformación social; etc. Pero en ninguno de lxs casos dejar espacio para que el deseo sea, libre, sin condicionamientos.

Nos animamos en las líneas que siguen a utilizar como punto de partida para entender la problemática de la (de)formación docente⁴² a las experiencias que se han desarrollado desde estructuras otras; desde los márgenes muchas veces, desde la lucha en las burocracias institucionales otras.

³⁹ Investigador a tiempo completo, coordinador de la red de educación alternativa Reevo, activista social.

⁴⁰ En transición de Profesora de Lengua, Literatura y Latín a terrorista de la educación del *buenvivir*.

⁴¹ Si leen el artículo encontrarán que usaremos la x, la e, para no usar el género masculino como universal. Vivimos en un mundo de machos, que niega, viola, encierra, mata y hasta borra de las letras a las mujeres, en rebeldía, usaremos estas formas como vayamos queriendo, para que cada vez que les suene raro, recuerden que este mundo es mucho más diverso y complejo, y que vivxs nxs queremxs.

⁴² Usaremos de aquí en adelante “(de)formación docente” porque creemos que la educación formal ha creado una manera perversa de continuar reproduciendo los males del alma, como males sociales, a causa de la desintegración y la negación.

La intención de escribir aquí no es otra que la de generar una vez más instancias para cuestionarlo todo: porque estamos convencidas de que sólo cuestionándolo todo podemos darle la vuelta a la matriz opresiva, es decir a la forma de funcionamiento injusta que podemos ver sólo con caminar el mundo, encendiendo (y apagando) la televisión. Siendo cuestionadores de nosotras mismas y nosotros mismos; en nuestro trabajo día a día con estudiantes, adolescentes, maestros y maestras, académicos, en todo lado.

¿Y qué ganamos con cuestionarlo todo?

Afortunadamente, hemos atravesado el campo de batalla del conocimiento, saliendo de allí con el claro entendimiento de que no se trata, en ningún caso de ganar. No hay nada que ganar. El sistema de ganancia que orienta la vida de muchxs de los trabajadores y trabajadoras de la educación, es una estructura sentipensante típica de la matriz extractivista, dónde se saca petróleo de las entrañas de la tierra para producir plástico que contamina ese seno fértil a cambio de ganar dinero.

Cómo nos dice el Maestro Simón Rodríguez:

No es hacer cada uno su negocio, y pierda el que no esté alerta, sino pensar cada uno en todos, para que todos piensen en él. Los hombres no están en el mundo para entredestruirse, sino para ayudarse.

Simón Rodríguez (1828:326)

El sentido que tiene cuestionarlo todo, es el de comprender de qué está hecho el veneno con el que hemos sido envenenadxs, mejor dicho, los venenos con los que somos envenenadas y envenenados a diario: la escolarización opresiva, los premios y castigos, la pólvora de las armas, los pesticidas en los cultivos, el Litio en la tecnología y en los psicofármacos, y la lista se vuelve tristemente interminable; nosotras cómplices de ese funcionamiento.

(de)Formación del Pasado

Pensamos, como lo hace Van Dijk (un tipo de esos que como miles llegan a estudiar en la universidad, escribir para decir lo que piensan; y que luego otrxs hablemos o escribamos sobre ellxs) que quienes tenemos un rol dominante en la estructura social, usualmente no lo desenvolvemos desde la mirada del bien común, sino que reproducimos el daño jerárquico de representar unos intereses concretos (sea cual sea nuestra ideología y condición de clase). Para este autor es importante cómo el discurso estructura el Poder, cómo le da forma, y cómo las personas desde el discurso terminamos haciendo uso y abuso de éste, ya seas profesxr, políticx, comunicadrx.

Para nadie es difícil identificar que dentro del Aula, quién tiene el poder es el maestro o maestra, o al menos eso nos dice la lógica dominante del poder entendido sobre todo desde la visión de Dijk. Nos interesó comenzar este capítulo trayendo el trabajo de un intelectual, que no sólo no es hegemónico en su categoría, sino que además es fundador de un movimiento cuestionador de los modos del abuso de poder social, el dominio, la desigualdad; crítico de los modos de reproducción, pero muy especialmente de quienes denomina “hablantes dominantes” aquellos que tienen acceso preferencial al discurso público.

Nos parece central en la (de)formación docente este tema del ejercicio del poder, que es una de las causas del fracaso de los monopolios educativos⁴³ del siglo que nos antecede, al menos de la realidad que existe en los países de habla hispana, de forma mayoritaria y con excepciones que no hacen más que justificar la regla.

Profesoras y profesores que creen que el respeto es un órgano que detenta alguna especie de valor reconocible, y que además están convencidxs que son quienes tienen que hacerse respetar o ser respetadxs. Muchas otras realidades dónde les profesores, profesoras, maestros y maestras buscan la forma de no reproducir el horror, y se encuentran desprovistxs de formación, ya que toda la instancia de jerarquización que han atravesado se trató de eso: una reproducción incesante, dónde además lo que había que hacer era complacer a otrx, que ocupaba el lugar de hablante dominante. Las universidades y los profesorados son lugares dónde el orden es jerárquico (unxs mandan, otrxs obedecen; unxs califican, otros son calificadxs, unxs reciben dinero por estar allí, otrxs invierten dinero para estar allí).

El devenir de la (de)formación obsoleta, desintegrada, ficticia, falaz, y sobre todo deficiente con la que se forman la mayoría de lxs docentes y profesionales; no ha hecho otra cosa que perpetuar un modo unidireccional de vivir el conocimiento. Porque incluso quienes desde una mirada progresista han visto la formación escolar como una oportunidad emancipatoria, han sido canales para la trasmisión de la misma plaga: normativa y reproductora de las categorías de clase desiguales que occidente enuncia hace ya más de 600 años.

Identificamos como primera dimensión estructurante del fracaso de la (de)formación a la reproducción de la lógica dominante, y dentro de esta nos parece sumamente importante cómo interviene la dominación del discurso a través de la mente de otros; que Dijk identifica como una segunda dimensión cuando nos dice “Quienes controlan el discurso pueden controlar indirectamente las mentes de la gente”(2009:30). Es muy interesante observar aquí lo sutil del movimiento, de la estrategia cognitiva que es ejecutada a

⁴³ Decimos monopolios educativos porque la escuela y la universidad se transformaron en el único lugar legalmente aceptado y certificado para transmitir conocimiento.

merced de una motivación deficitaria: el discurso se estructura con una serie de verdades que son en realidad falsas, como por ejemplo la idea de que lo importante es parecer en lugar de ser, o la idea de que sentirse orgullosos de logros académicos es una actitud que nos lleva a ser mejores.

Existe una segunda dimensión, estructurante también, que es la desintegración que sufre un sujeto al ingresar a una institución escolarizante, en este caso de (de)formación superior. La desintegración en muchos de los casos es total: viajar lejos de casa para “ir a la facultad”, estar por tanto desintegrada o desintegrado territorialmente; atravesar un currículum y un plan de estudios decidido y elegido por personas que no me conocen, sufrir aquí una desintegración más del orden de lo metafísico; relacionarme sin posibilidad de elección con quienes han resultado hablantes dominantes en esa institución; desintegración vincular. Pero lo más importante, en todo ese proceso no se me ha ofrecido ninguna instancia que reconozca que soy un ser que ha crecido en una (de)formación deficitaria, inconsciente, desconectada de lo esencial de la vida y atada a unos patrones normalizantes y neuróticos (lo que un amigo llama la “normosis”): entonces estoy sola o solo frente al abismo de la mismidad, sin grupo que pueda contenerme, sin maestros referentes que puedan acogerme en mi posibilidad germinal de crecer como persona, después entonces como profesional, maestro, profesora, especialista.

Muy a destiempo de la marea interna que hace que una persona aprenda, viene el “calendario académico” (queremos confesar a las lectoras y lectores que nos produce una mezcla de gracia y repulsión recorrer en un sentido reflexivo la estructura de la cual hemos sido agentes reproductores por largos años). Volviendo, el calendario que reproduce lo más ecléctico de la complejidad posmoderna y que nos introduce en una maquinaria bastante perversa que propicia muchas cosas antes que un verdadero acto educativo. Creemos, porque somos un poco socráticas y un poco románticas a pesar nuestro, que existe algo esencialmente transformador en los actos educativos, que estos sí pueden estar atados al instinto, a los tres instintos básicos, como lo está por ejemplo en la labor de una madre loba que ordena a la manada para que tomen su alimento de sus mamás, pone límites, mira, ama, procesa el dolor de las úlceras, y también disfruta de ser madre loba. Eso tan simple que el calendario académico ha negado y ha puesto en su lugar fotocopias, exámenes, filas de acreditación, clases monocordes con presentaciones de diapositivas estáticas egoreproductoras de la pequeña parcela de saberes que ha recolectado el hablante dominante, notas, entregas con fechas superpuestas, autores, más autores, poco y nada de trabajo con la verdadera experiencia, de vivir, sólo reproducción de la ficción que paga sueldos, entrega títulos y certifica que la vida siga ocurriendo exactamente igual.

Una última dimensión que vamos a analizar aquí, por cuestiones referidas a la extensión del capítulo (no podemos escribirlo todo), pero en realidad hay otras dimensiones que también son estructurantes desde nuestro pequeño y fractal punto de vista, es la dimensión del interés.

Quizá lo más sencillo sería partir de la pregunta “¿dónde quisieras estar ahora?”. Y entonces, seguramente, si lanzáramos esa pregunta en la formación docente de una geografía cualquiera, una cursada matutina, vespertina o nocturna, nos encontraríamos con que realmente muy pocos de ellos y de ellas quieren estar allí en ese momento. Esto sin dudas refleja una primera arista de lo que queremos transmitir cuando pensamos en el interés. Seguramente muchas personas hayan perdido el interés porque este ha sido corroído por la estructura institucional escolarizante, que se vuelve sofocante como el sol en el desierto. Otros posiblemente nunca hayan tenido interés en estar allí, sino que lo han hecho de un modo prospectivo, es decir, pensando en lo que viene después. Se nos ocurre pensar que si hiciéramos este mismo experimento en una escuela de Policía o de veterinaria, ocurrirían efectos similares.

Ahora bien, cuando queremos en este afán de cuestionárnoslo todo, ir más a fondo, nos encontramos con que esa imposibilidad de realizarnos en función de nuestros propios intereses es una dificultad que se ha vuelto intrínseca de la condición humana, de esta humanidad normótica⁴⁴, arrasadora, desconectada de su condición solidaria y amorosa contenida en nuestro elemento mamífero embrionario. Entonces nos encontramos con generaciones de “nuevos universitarios” que realmente son incapaces de conectar con su verdadero deseo, y desde luego nos encontramos con un ejército de gendarmes educativos (profesores, académicos, autoridades, burócratas) que han sepultado hace mucho tiempo esa voz interior, para poder desarrollar su “ascendente” carrera profesional. Desde luego, en términos de aspectos generalizantes, descuidando en nuestro análisis muchísimas realidades particulares diferentes que no son las que delinear el perfil hegemónico⁴⁵, el cual no tenemos ninguna duda que existe, y además creemos venir teniendo acercamientos certeros, durante décadas de análisis, a cuál es el patrón de comportamiento de este perfil en las instituciones educativas, lo vemos reflejado en múltiples acercamientos que venimos teniendo a decenas, más bien cientos de instituciones; pero también venimos viendo el reflejo que ese perfil hegemónico proyecta sobre las estudiantes y los estudiantes, una

44 Otra vez este modo de decir de nuestro amigo: NORMOSIS cómo ese mal que nos hace parecer normales cosas que en realidad nos hacen mal, y sin darnos cuenta las hacemos todo el tiempo, como contaminar, tratar a los niños y las niñas como si estuviéramos adiestrando animales de circo, etc, etc.

45 Nos interesa apropiarnos de la noción de lo hegemónico, para no dar por sentado que “todo es así porque sí”, sino que juntas podamos entender que hay un modo de crear el “sentido común” que tiene que ver con las fuentes del poder. Y ahí lo hegemónico es esa forma mayoritaria fuerte y poderosa que se impone sobre las otras formas (lo vemos en los desfiles de moda, dónde hay un modelo de mujer, que se impone sobre las otras, porque es socialmente aceptado).

proyección que en casos de éxito se muestra brillante y luminoso, pero otras muchas veces es una sombra que marca sus vidas.

Ante esta desconexión del interés real, la matriz escolarizada lo que hace es recurrir a un recurso bien colonizante que es de la negación, como bien nos describe Rodolfo en su obra la forma en la que el occidente eurototalizante ha irrumpido en la cosmogonía del buenvivir nuestroamericana. Entonces vemos como la (de)formación institucional docente niega sistemáticamente que esa cuestión heterogénea del interés exista, y encuentra además un agente normalizador: el título. Entonces convierte la formación en una carrera *sinsentido* hacia la obtención de un cartón normalizante⁴⁶. Oculta de esta manera la institución el espíritu emancipatorio que existe en la condición humana, pero sobre todo lo que está ocultando es la concepción de mundo que está presente en muchos de nuestros genes, niega una parte (la americana) para exaltar otra (la europea), en una lógica binaria y arrasadora:

La concepción del mundo de ellos [los campesinos indígenas] tiene una especial preferencia por los acontecimientos más que por los objetos y, además, todo lo conciben en términos seminales de crecimiento, ya que el hombre, las plantas y el ayllu (comunidad), todo esto, se vinculan con conceptos que hacen referencia a dicha seminalidad. Finalmente, concreté esta forma de ver el mundo con la expresión ucamau mundajja (el mundo así es) que me expresara cierta vez un yatiri (brujo) de Tiahuanaco.

Rodolfo Kusch (1976:76)

Por eso, sólo podemos hablar de lo que somos en verdad quienes escribimos aquí y ahora, nosotras, parte del colectivo de lo alterno, que no ha sido otra cosa que una voluntad esporádica dentro de los y las colegas, éxsx que se hacen recordar, esxs que los adultos recuerdan de su escolaridad, esxs alternativas invisibles que han ofrecido un discurso libre, apasionado, “raro”; esxs podrían juntarse en un colectivo pequeño para formar un equipo uniendo a los jóvenes que deseen emprender su vida en el camino de la libre educación. Por ahora esa mezcla es heterogénea pero con la práctica de la bitácora matriz se hará homogéneamente diversa.

Creemos que lxs alternativxs somos casi todes los que hemos transitado la escuela tradicional y que hemos escapado de “ESO”, en futuras décadas podrán declarar las personas que nunca haya pisado una institución educativa,

⁴⁶ Nos gusta ver que lo que los títulos de (de)formación hacen es imponer un sistema de clases, que quedan configuradas de acuerdo a sus posibilidades de acceso al conocimiento; una reproducción que es ficticia porque realmente el cartón pintado (títulos) termina por identificar a las personas, y dar cuenta de un supuesto conocimiento, que bien sabemos en la mayoría de los casos, ni siquiera es tal.

o que transiten un modo educativo del buen vivir, de los centros comunes que hayamos sido capaces de devolverle a nuestra América.

Por eso hay que reescribir la historia nuevamente como un viaje sereno y tempestuoso.

(co)Formación del Futuro

Desarmar el sistema. Desconectar esos términos, esas palabras que pertenecen al sometimiento del sistema, desarticular horarios y normativas. Llevará mucho tiempo... Deconstruir los cimientos de una construcción de siglos no será una tarea liviana sino ardua.

Desde nuestra actitud de transformar en cada instante las condiciones opresivas del presente, nos cuesta planificar la reconstrucción hacia el futuro; y nos cuesta mucho más ser acotados en esa transformación: porque luego de cuestionarlo todo, hay que transformar todo aquello que estaba enfermando al sistema; revitalizar todo lo que estaba sin vida; y crear aquellos espacios (intrínsecos y extrínsecos) que no existían. Nos limitaremos en este espacio, de letras, palabras y oraciones, a reflexionar en torno a tres preguntas, que claro está no agotan lo diverso de la matriz otra que estamos animándonos a vivir, darle cuerpo y entregarle lo más valioso que tenemos: nuestro amor al buen vivir.

¿Cómo cultivar actitudes que se desprendan de las lógicas escolarizantes?

Somos bastante firmes, pero en absoluto categóricxs, al decir: basta de ficción, que la escuela sea la vida.

Vemos en esta premisa liberadora la posibilidad de (re)insurgir en nuestras propias prácticas. Para ello nos parece esencial que la (auto)formación y (co)formación de les hablantes dominantes incorpore una inducción con prácticas del buen vivir, que comiencen a reparar la dañada carrocería de seres desintegrados con la que vivimos la vida, para algunxs llamado carácter, para otroas máscara egoica, para Rodolfo y Doña Sebastiana “estar siendo”.

Partiendo por un (re)conocimiento del otre, como otrx, que puede ser una maestrx, sin importar el lugar social que ocupe, aparece la posibilidad de multiplicar el aprendizaje válido. Lo que nos queda por delante es la lucha en los espacios de convivencia ciudadana para legitimar estos saberes, y para reconstruir la soberanía de quienes certifican las instancias de aprendizaje, y de cuál es el valor que los títulos y certificados cobran en nuestro modo de comprender la vida y de generar estructuras sociales de intercambio material que lo sustenten.

En el tránsito que este punto de partida ofrece aparecerán sin dudas todas las dificultades que aparecen en el desarrollo material y existencial de lo que **es** en el universo. Creemos que es clave una red pequeña de acompañamiento, que esté sostenida por un encuadre mayor que acompañe desde lo comunitario, y que dentro de esas comunidades, existan además reciprocidades con otras comunidades, más lejanas, pero hermanas: una integración que recorra un camino no progresivo pero casi inverso al que ha configurado la modernidad extractivista.

En lo alternativo, en las prácticas que han buscado un modo de respuesta otro frente a las situaciones opresivas de la matriz estructurante del extractivismo colonial, hay mucha buena acción, pero no hay una sistematización de discursos y prácticas orientadores, no disciplinarios, no hay una plataforma común que pueda revitalizar todos los saberes y prácticas que han sido ocultados, y todos los que se mantienen sobreviviendo al horror: hay que reescribirlos, en nuestras mentes, en nuestros cuerpos, en nuestras geografías y en nuestras bibliotecas.

Crear una nueva matriz, resignificando el lugar, la fuerza y la composición de las Familias, su arraigo en la comunidad, y la construcción de otra membrana que contenga y delimite la cartografía de esta nueva mismidad: lo nuestro.

Que sea esta nueva matriz una oportunidad de reparación a todo aquello que nos viene causando una gran insatisfacción, que nos hereda una sociedad injusta, que se perpetúa una escuela obsoleta.

Un proyecto de enseñanza necesita de voluntades que deseen transformarla, como nosotres. Nunca al margen de la sociedad en la que interviene, sino participando de la vida y tomando partido de los actos cotidianos que escriben la historia. No importa quienes seamos en la inscripción notarial del patriarcado: todos y todas humanxs cohabitantes del mismo sistema mundo.

¿Cómo formar maestrxs que posean un discurso frente a lxs estudiantes que no reproduzca dominación e inequidad?

Sin lugar a dudas con una actitud cultivada como mencionamos anteriormente que nos permita elegir caminos discursivos diversos, pero que no reproduzcan el pensamiento único, que tanto ha avanzado en reproducir el mal, por derecha, por izquierda, y desde luego desde el centro. Encontrar caminos escribiendo en hojas de ruta pedagógicas en las que concebimos el discurso como el “hacer”. Aquí es muy necesario que podamos incorporar todas las vivencias como una posibilidad de existencia, para no caer en la

lógica de la negación. Este ejercicio puede volverse muy controversial cuando nos movemos hacia los extremos de la vida y la muerte, la primera infancia, los miedos, las formas totalitarias de opresión, las violaciones a los derechos fundamentales, etc. ¿De quién es la responsabilidad de evitar el dolor y el sufrimiento en una sociedad opresiva y patriarcal?

Entre esos extremos existen posibilidades de existencias que enuncian claramente una posibilidad no contemplada en los cánones hegemónicos. Por ejemplo, un joven militante del movimiento estudiantil, al norte de Argentina, que creció sin ir a la escuela, hoy milita en la Universidad, forma parte de una tendencia minoritaria, que crece sigilosamente al margen del sistema educativo formal. Mientras se prepara para ejercer como físico defiende la desescolarización como un modo no elitista de serestar. Así podríamos tomar muchos ejemplos que nos demostrarían algo que parecía incuestionable: el lugar del maestro. Cual si ese lugar fuera entre cuatro paredes, o en un encuadre determinado que lo embistiera de “maestría”.

Todxs sabemos que el maestro o la maestra no son responsables del rumbo del sistema educativo, que aunque su protagonismo ha sido importante, la figura del maestro ni gozó ni goza de ningún protagonismo educativo, son más voluntades esporádicas que hicieron un cambio en las singularidades de nuestro ser. Por eso todas recordamos a algún maestro o maestra en algún ámbito de la vida, hayamos ido o no a la escuela.

Una mirada, parcializada como todas, nos presenta al maestrx como una víctima del sistema educativo, dónde les maestrxs antisistema, fueron lxs que lucharon quedando en muchas ocasiones segregadx en la categoría de alternativxs. Podemos ver cómo esta mirada de la historia nos acerca a entendimientos de que hubo esporádicos intentos de maestrxs ejemplares. Una visión heterodoxa que nos muestra también cómo al Estado le interesa perpetuar la desigualdad social y humana para mantener este régimen, contribuyendo a distribuir las desigualdades, acentuando las diferencias sociales, que son las que terminan garantizando la necesidad del Estado como figura única en este esquema actancial de hablantes dominantes, donde el Estado ocupa el lugar de “la voz de Dios”.

Comprendemos esta mirada, pero nos interesa en este capítulo ofrecernos la posibilidad de imaginar claves que brinden polos de reflexión para las preguntas orientadoras. Creemos que hay un potencial infinito en comprender a les sujetxs colectivxs como seres únicos, sean docentes o alumnos, por enunciar una categoría bien controversial en la que no creemos, como no creemos en el perfil docente, o el perfil alumno, ni menos aún en el perfil laboral. En esa comprensión, la clave radica en comprender que la juventud es un territorio en que muchxs quieren vivir indefinidamente, y al infantilizar al adulto en este mundo recontra moderno no podemos guiar a lxs

chicxs y jóvenes. Infantilizarlo quiere decir someterlo a una estructura de hablantes dominantes dónde hay unos adultos que ocupan un lugar opresivo, parecido al de mapaternidad autoritaria⁴⁷.

Ya la educación tradicional nos dejó inscriptxs a una normalidad a través de evidenciarse en el currículo oculto pero obceno. Nos evidenciamos también nosotres allí, a pesar de las hostilidades perduramos y resistimos. Hubimos algunxs que jamás callamos porque el silencio, no decir, es ser cómplice del abuso del poder. Callar es profundizar el dolor de sentir -¿alguien se da cuenta que estoy aquí? ¿no puede nadie ver mi herida? -. Por eso cuanto más hablemos, más escribamos en una bitácora colectiva, más sanamos, más pluralizamos voces para curar a esta sociedad. No callar. No callar. No callar.

Jackson (1968) nos habla de cómo las rutinas ofrecen nociones de grupo: compartir códigos, respetar ritmos, satisfacer las expectativas del profesor y de sus compañeroas, o sea a vivir en sociedad, se aprende el oficio de ser persona , adquirir reglas de juego , los vaivenes de la existencia, navegar en un mar de humanidad.

Así Freire (1996) también lo detecta explicando cómo el diálogo entre estudiantes y profesoras, no elimina la frontera jerárquica de diferenciación, pero sí establece una posición democrática entre ellxs, como sujetxs dialógicos: otorgándonos la posibilidad de conservar nuestra identidad de serestar mientras construimos un cuerpo colectivo. Nos ofrece en su mirada algo que nos llevaría la extensión de un tratado de filosofía abordar, pero que aún así nos resulta valioso identificar: la actuación conjunta de profesores y profesoras, estudiantes, sindicatos, movimientos sociales en una tarea necesaria para el bien común: la desocultación de la verdad. Frente a las consecuencias temibles de la ficción escolar, Paulo nos propone una salida concreta. Ahora bien, sobre qué o cuál es esa verdad oculta es dónde radica el debate futuro, pero los debates metafísicos son para el tiempo y la historia.

Lo que sí podemos es hacer el ejercicio de cómo nos presentaríamos sin formación docente:

Soy Profesora de...

Soy Licenciada en...

Fui a ver al Dr.... tal...

Todavía lo decimos y lo escribimos con orgullo, incluso en círculos donde se plantea cuestionar estas representaciones significantes de la realidad. presentarnos en nuestros próximos encuentros sin el sistema nomenclador encima ¿es posible? ¿hace sentido?

⁴⁷ Nos hemos convencido en parte de que para ser madre o padre hay que ser autoridad, y así creamos una sociedad dónde mandamos sin saber mandar, y obedecemos por conveniencia.

No vamos a ocuparnos aquí, aunque nos parece urgente, del tratamiento de las bases didácticas y metodológicas, su fundamentación, el rol de la transposición didáctica entre pares como posibilidad de transformación social, etc. Pero sí vamos a focalizar en la necesidad de una reconstrucción empírica arraigada al territorio, que cuestione permanentemente el propio quehacer y produzca un modo de funcionamiento genuino y autónomo de cada comunidad de aprendizaje, con todo su andamiaje existencial⁴⁸, tenga éste los elementos que le sean viables y necesarios, reproduciendo una métrica que conserve la alteridad (ese registro del otro o la otra que ya trajimos antes a nuestro discurso) sin reproducir domesticación.

¿Cuál será el sendero que delinee el nuevo mapa de nuestro peregrinaje en el universo de la formación?

No es poco ambiciosa esta pregunta, pero tenemos unas pistas desde que comenzamos a escribir este capítulo, invitadas por el deseo de participar en esta iniciativa que busque echar luz en un campo que la lógica meritocrática del sistema academia-mundo ha oscurecido: el método bitácora grupal.

Escribir en colectivo lo que se hace en circuitos pequeños será el inicio de una gran ruta. A modo de viaje, bitácora, se reescribirá Otra Historia. Esta bitácora no pretende escribir el Gran Cuadro de La Humanidad (gracias al amor de Francisquito por esta imagen), sino que pretende realizar un paseo por el Cuadro de Nuestra Humanidad, la que está viva en el presente, a pesar del plan sistemático de exterminio y aniquilación que hemos sufrido y que sufrimos los pueblos de Nuestra América. A casi diez años de gestar y parir un proyecto pequeño de educación alternativa en una ciudad cualquiera de Argentina⁴⁹, podemos afirmar que este método nos posicionó en otra órbita, de escuchar en lo cotidiano otras palabras, otros puntos de vista, los nuestros, los diferidos y referidos (familias, niños y jóvenes). Escribir nuestro propio discurso y referir por escrito el de los demás ha sido una experiencia niveladora: sin jefes ni directores. Donde, sí, un capitán iba al timón cuando la primera tenía que ausentarse en ciertos momentos, perfilando el rumbo.

Tener las bitácoras por definición nos conecta con <Ese vaivén que nos dará sur>. Ese cuaderno se preservará a pesar de las inclemencias del tiempo,

⁴⁸ El entendimiento de andamiaje existencial es para nosotras muy importante, porque tiene que ver con todas las marcas que la propia existencia tiene: las de los genes, nuestra ancestralidad, las de los lazos familiares, nuestra intimidad, la de nuestros vínculos entificantes, las huellas de la cultura que nos fue erosionando, por eso muchas veces hablamos de **cartografía de lo humano**, como parte esencial de este andamiaje. Es muy profundo, muy nuestro.

⁴⁹ Quienes escribimos en este capítulo, cofundamos con Eduardo Charmorro una experiencia de educación en los márgenes, donde utilizamos la herramienta de bitácora colectiva, como única herramienta burocrática de gestión en un centro donde transitaban miles de familias en 5 años.

del espacio, de la vida. Cuaderno de bitácora como dispositivo para ir armando nuestra formación práctica con aportes diarios de todxs (no)maestrxs.

La bitácora colectiva es un espacio que se traduce en un cuaderno, pero que es una experiencia corporal y espiritual de la vivencia intrínseca del estarsiendo, ese que en estas geografías nos hace (bien)vivir, y no nos obliga a (sobre)vivir, que es lo que nos exige el calendario académico, que es exógeno y todo lo demás que ya hemos dicho aquí.

Si habitamos la geografía de lo nuestro, y compartimos ese proceso en la creación de bitácoras registro, podemos pensar en un laboratorio de registros para elaborar matrices, matrices nuestras, que sean el convivio de cientos de (no)especialistas, de seres que estén en la búsqueda de dejar de (re)producir el mundo, para someterse humildemente a (co)habitar el mundo. En ese laboratorio, podremos entonces vivir la alquimia de lo que estamos creando: una formación que sí pueda estar sin el prefijo (de), porque sea el verdadero resultado de la integración de la experiencia vivida. Un laboratorio que nos conecte con un nuevo nacer: un útero, seno cóncavo, regazo que crece paulatinamente; y luego sigue creciendo, generador, molde, modelo, sedimento, cavidad: hay lugar para.... Y luego llega un momento que ya no hay más lugar, entonces cobijo, amparo, núcleo, nativo, vital, tribal.

Escribir un nuevo nacer a manera de bitácora que sea pionera; una bitácora útero que se (re)centra y salva una cultura falocéntrica patriarcal. Todas y todos, cada uno y cada una a su tiempo en el timón con una brújula de la desescolarización de las mentes y los cuerpos, intentando cronologizar sin calendario datos que se actualicen regularmente, cuyo destino sea constituir comunidades pequeñas que no sean digitadas por el sistema zombie y autómatas. Un tiempo que no es cronos, dónde en un plazo determinado mirarnos, reconocernos, hacer espacio para la (re)(in)surgencia.

Viajemos con nuestras bitácoras escritas a un puerto nuevo, fundantes, matrices rudimentarias que ya tenemos, que atisben una inédita manera de mirar el horizonte, que es nebuloso y sin márgenes aún. Sin escuelas. Sin maestros. Un rumbo casi virgen, pero libre.

Referencias

Freire, P. (1996) *Pedagogía del Oprimido*. México: S.XXI.

Jackson, P.W. (1968) *La vida en las aulas, Teacher's College*. New York: Columbia University.

Kusch, R. (1976) *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: F. García Cambeiro.

Rodríguez, S. (1828) *Sociedades Americanas. Obras Completas. Tomo II*. Caracas: Editorial Presidencia de la República. 2001.

Van Dijk T.A. (2009) *Discurso y Poder*. Barcelona: Gedisa.

Capítulo 15 - La escuela secundaria en transformación⁵⁰

Alberto Croce⁵¹

Cada vez es más evidente que la secundaria comenzó, por fin, una etapa de transformaciones y cambios que ojalá sean realmente profundos y respondan a lo que el conjunto de la sociedad le demanda.

Cuando hace tres años comenzábamos a escuchar a los distintos actores y sectores que conforman e interactúan en el ecosistema de la escuela secundaria, sobre qué pensaban al respecto, comprobábamos una alta sensibilidad alrededor del tema. No era sorpresa. Hace muchos años que infinidad de voces se elevaban diciendo que era necesaria una transformación de la secundaria. Sin embargo, en aquellos momentos, parecía que esas voces resonaban en el vacío y que, finalmente, quedaban ahogadas en el silencio de una frustración que, una vez y otra vez, se renovaba para acallar las mismas.

Pero la historia tiene sus tiempos y también los pueblos y varios factores se conjugaron para que hoy nos encontremos en otra situación bien diferente. Entre pujas, discusiones y diferencias, a fines de 2017, todos los ministros de educación del país acordaron que 2018 sería el año en que cada jurisdicción provincial presentaría un plan informando al resto cómo sería su propio proceso de transformación, siguiendo algunas pautas generales comunes.

En realidad, ya varias provincias habían comenzado a implementar cambios y programas de transformación. Otras lo han comenzado a hacer este año. Nos alegramos de ello. Y queremos reflexionar sobre este proceso tan importante para este nivel educativo que estamos comenzando a transitar.

¿Cuál es el horizonte?

Los motivos por los cuales la sociedad demanda una secundaria diferente son variados -no siempre compatibles entre sí- y exigentes. Con el potente clamor que supone casi una mitad de adolescentes que no la terminan, una generalizada sensación de que para muchos lo que allí sucede es poco útil para la vida, y una decidida afirmación de que la educación secundaria es un

⁵⁰ Este artículo ha sido publicado en el blog del autor en marzo de 2018.

⁵¹ Educador Popular, Director Ejecutivo de la Fundación VOZ, Secretario Nacional de la CADE.

derecho que debe garantizarse para todos y todas, la presión sobre el sistema es inmensa.

Queremos afirmar algo básico que, por ello mismo, algunos pueden sentirse con razones para cuestionar: Necesitamos una secundaria en donde los estudiantes y los profesores estén contentos y se sientan bien enseñando y aprendiendo. Mientras hacemos los grandes cambios pedagógicos, didácticos, metodológicos, curriculares... necesitamos que la escuela sea un lugar en donde los que lo habitan estén felices. En una sociedad con tantas tendencias hedonistas y facilistas, algunos pueden pensar que esto es equivalente a que allí no haya exigencias y que todos puedan hacer lo que quisieran evadiendo al esfuerzo. Nada más alejado de lo que pensamos.

La escuela es un lugar para enseñar y aprender. Enseñan y aprenden estudiantes y docentes (porque aprender es también una de las mejores maneras de enseñar que tienen los docentes). Y tiene que ser un lugar en donde lo que se enseña y lo que se aprende sea importante, consistente, significativo. Por supuesto, no sólo nos referimos a los conocimientos sino también a las distintas habilidades y valores que hoy necesitamos para vivir en este segmento de la historia que nos recibe y que construimos.

Buena parte de la sociedad está convencida de que si se quiere aprender algo, hay que hacerlo con dolor y disgusto. Y piensa que, si no es así, en realidad no hay aprendizaje. Desde el *“la letra con sangre entra”* en adelante... muchos creen que si no hay caras enojadas, gestos adustos, sensaciones de fracasos y meritocracia *“al palo”*... no hay educación de calidad.

Para este colectivo *“exigentista”*, cualquier medida que lleve a que a los estudiantes se le simplifiquen sus trayectorias escolares y se los acompañe en ellas, es vista como un facilismo que atenta contra el aprendizaje. Es un sector poderoso, porque, cada vez que una autoridad educativa anuncia alguna medida que facilite los procesos educativos, recurre a la prensa para denostar los cambios propuestos. Y, al contrario, cuando se anuncia que para aprobar una asignatura se pasa de *“4 a 7”*, felicita a las mismas autoridades por ir por el camino correcto. De esta manera, quienes están pensando los cambios se sienten siempre *“amenazados”* por los medios de comunicación que son implacables cuando estas situaciones se producen. Y cuando sucede, son los mismos gobernadores quienes llaman a los ministros de educación para preguntarles qué está pasando con la educación en su provincia que le genera ruidos en la sociedad.. Son muy difíciles así los cambios y hay que reconocer que los funcionarios que se los proponen aún en estos contextos, son muy valientes.

En esta línea, en no pocas escuelas secundarias se considera bueno a un profesor que reprueba a buena parte de sus estudiantes y se duda de aquel que hace posible que todos certifiquen sus aprendizajes. Nuevamente aquí se

puede confirmar que la meritocracia ha calado muy a fondo en nuestros patrones culturales.

Sin embargo, la escuela secundaria que necesitamos necesita desarrollarse en un clima de solidaridad, alegría, compañerismo, dinamismo, creatividad... que haga que quienes allí comparten buena parte de sus vidas, lo pasen bien. Hoy es imposible imaginarse una escuela que sea realmente exitosa sin abrazar cálidamente a sus estudiantes y docentes. Por eso -y sobre todo por eso- la secundaria necesita realmente transformarse profundamente y acompañamos ese proceso con expectativa y compromiso.

Los caminos de la transformación

Desde “Transformar la Secundaria”, luego de tantas horas de reuniones, jornadas y consultas, llegamos a identificar las “8 banderas para la transformación” que muchos de los que leen estas líneas ya conocen⁵². Suponen un conjunto de líneas de trabajo que van en línea con los cambios que buscamos. Las banderas marcan un camino e intentan dar contenido y direccionalidad a los cambios que deseamos.

Al analizar los procesos reales que se están llevando a cabo en las diferentes jurisdicciones provinciales, es posible identificar tres grandes “núcleos” en donde se están concentrando los procesos de transformación. Con sus especificidades, podemos decir que los cambios están dándose respecto del régimen académico, de los contenidos y maneras de enseñar y de las condiciones institucionales que posibilitan o favorecen estos cambios.

Nos proponemos en los párrafos que siguen prestar atención a estos procesos e identificar algunas tendencias acerca de los mismos.

a. Modificaciones en el régimen académico de la secundaria

Hay acuerdo generalizado en la necesidad de realizar cambios en el régimen académico. Desde hace años, distintos grupos de investigadores han venido trabajando el tema y muchas escuelas han realizado experiencias muy interesantes alrededor de estas modificaciones. En muchos casos, de manera experimental. El común denominador es tratar de que las normativas no terminen siendo un obstáculo para que las trayectorias de aprendizaje fluyan con mayor razonabilidad. A favor de esta mirada está el convencimiento de que repetir el año de cursada no tiene ninguna utilidad en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, una de las metas es evitar por todos los medios que los estudiantes repitan, ya que esta es una de las principales causas del abandono.

⁵² <http://www.transformarlasecundaria.org/las-banderas-para-la-transformacion/>

Claro que evitar la repetición no tiene nada que ver con falsas certificaciones de aprendizajes que no se hicieron. Promover sin aprender es una estafa. Pero no es necesario detener o repetir todos los procesos de aprendizaje por falta de promoción educativa de ciertos segmentos de contenidos específicos. La concepción de aulas heterogéneas y trayectorias escolares desarrollada por algunos autores, permite imaginar otros formatos de tránsito por el nivel secundario, bastante diferentes a los que conocimos en el pasado. Además, ya hay experiencias suficientes que muestran lo valioso de estos caminos nuevos para posibilitar los aprendizajes y lograr disminuir significativamente el abandono escolar.

Tenemos que alejarnos de la idea de que grupos numerosos llegan al mismo tiempo y por los mismos caminos a las mismas metas. Este tipo de uniformidad nos impide pensar otras soluciones para los problemas con que nos enfrentamos. Tenemos que ser inteligentes y creativos para encontrar nuevas respuestas. Y muchas escuelas ya lo están haciendo y lo están logrando. Hay que aprender de estas experiencias y animarse a empezar a caminar sin pretender, de inicio, tener ni todo claro ni todo seguro.

A propósito, hemos observado que en las provincias en que se están empezando a implementar reformas al régimen académico, al aplicarlas, aparecen problemas que no se habían detectado previamente. Esto no implica necesariamente que haya habido improvisación. Sencillamente tenemos que admitir que no todo puede visualizarse claramente antes de comenzar con los cambios. El sistema educativo es muy complejo y contiene situaciones de mucha diversidad y especificidad. Si no asumimos posturas caprichosas y negadoras de la realidad, estas situaciones y dificultades no son un problema: son oportunidades de mejora en el proceso de cambio. Pero, además, esto debe hacernos buscar conocer y compartir experiencias con otras jurisdicciones y entre diferentes escuelas, para aprender del camino que otros van realizando.

b. Modificaciones en los contenidos y maneras de enseñar

La escuela secundaria requiere cambiar sustantivamente sus formatos de enseñanza. Afortunadamente son cambios que vienen dándose ya en muchas aulas, sin embargo deben expandirse aún mucho más.

En el imaginario social, el aula es un lugar en donde un docente habla a un grupo de estudiantes que mientras escuchan, escriben en sus carpetas lo que enseña el profesor. Luego estudian en sus casas y certifican estos aprendizajes mediante una prueba oral o escrita. Si aprueban “pasan”, si no, repiten.

Esa caricatura ya no representa lo que sucede en las escuelas. Hoy el aula real es mucho más activa y las actividades variadas. En muchas

asignaturas se trabaja en equipo, los estudiantes investigan y exponen, discuten, buscan más información. Si bien el acceso a las tecnologías es muy dispar como podemos imaginar, los estudiantes googlean y acceden a mejor información.

Sin embargo, la secundaria que queremos debe ir mucho más allá. Los procesos de aprendizaje son hoy más activos y la enseñanza tiene que posibilitar una calidad y cantidad de contenidos que superan en mucho los que se trabajaban apenas años atrás. En este sentido, se vuelve cada vez más importante el lugar que deben ocupar los profesores, como especialistas de sus asignaturas pero también como dinamizadores, motivadores e impulsores de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

No es suficiente con conocer la propia especialidad disciplinar. El docente de este tiempo debe conocer sobre las dinámicas grupales, los procesos personales de construcción del conocimiento y contar con recursos necesarios para planificar y llevar adelante un proceso de trabajo colectivo.

Cada vez más, se requiere de un profesional más capacitado y mejor dotado para poder enseñar y acompañar la construcción del conocimiento de un grupo de estudiantes. El docente debe ser, por sobre todo, un profesional de la enseñanza. En eso es irremplazable en la educación.

La profesión docente de la escuela que queremos requiere de buenos profesionales, comprometidos con su tarea y reconocidos socialmente como tales, tanto desde sus remuneraciones salariales como desde su valoración y prestigio social. No alcanzará entonces con buenos expertos en sus respectivas ciencias pero sin la indispensable capacitación para ser buenos educadores.

En algunas provincias se ha trabajado en la identificación de diferentes maneras de enseñar, identificando distintas prácticas pedagógicas que pueden ser puestas en juego a la hora de desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje. Es un esfuerzo valioso y que va en una buena dirección.⁵³

Desde nuestras “banderas” hemos señalados algunos elementos que van también en esta dirección. Por una parte, la implementación de la metodología de la Enseñanza Aprendizaje Basados en Proyectos (EABP), que es una de las que hoy suscita mayor atención. Pero también llamamos a incorporar las expresiones artísticas en todos los procesos de enseñanza aprendizaje, llamando a revalorizar el aprendizaje emocional con sus características específicas. De la misma manera, buscamos impulsar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), yendo mucho más allá de la enseñanza en el uso de software o de la “pantallerización” de las

⁵³ Señalamos los esfuerzos que han hecho tanto los ministerios de educación de la provincia de Córdoba como los de la provincia de Santa Fe para identificar nuevos modelos de “enseñar”.

escuelas. Debemos indagar en las nuevas maneras de pensar y de aprender a las que estas TIC nos están desafiando día a día.

Por el momento, los cambios que observamos, apenas se animan a entrarle a la cuestión curricular. Se están haciendo algunos esfuerzos por lograr una mayor coordinación interdisciplinar. Se busca que dos o tres docentes trabajen en forma coordinada o incluso simultánea. Sobre todo, en lo que se denomina la secundaria baja o el ciclo no orientado (los tres primeros años) se trabaja promoviendo el trabajo en equipo de los docentes. Se constata que no hubo o hubo poca formación para poderlo hacer.

Además, persiste una crítica fuerte a la gran cantidad de disciplinas que hay en los diseños curriculares pero no es algo sencillo de resolver. Entre otras cosas, nos enfrentamos con la problemática docente que un cambio de este tipo provocaría. No es un tema que sólo esté presente en la realidad de nuestro país. A nivel mundial, la situación no es muy diferente al respecto (Cardini, Sánchez y Morrone 2018). Todos piensan que la asignatura que les toca enseñar es fundamental para los estudiantes y no puede ni debe resignarse nada en pos de una integración de conocimientos. Obviamente son cuestiones que deben revisarse. Se debe trabajar mucho más para avanzar en estos cambios para que sean posibles y positivos para los estudiantes y docentes.

c. Condiciones institucionales de trabajo

El tercer núcleo sobre el que están trabajando las jurisdicciones respecto de la escuela secundaria es modificar (mejorar) las condiciones institucionales de trabajo. Hay conciencia generalizada de que, para llevar adelante los cambios propuestos, se requiere mejorar sustancialmente las condiciones de trabajo tanto de las instituciones como de los docentes que actúan en las mismas.

Si bien se están pensando e implementando diferentes soluciones, hay dos grandes propuestas que concentran estos esfuerzos: Por una parte, las llamadas **“horas institucionales”** (que son horas de trabajo adicionales que se reconocen a los docentes para planificar y coordinar su trabajo con otros colegas) y por otra, la concentración horaria o el **“docente por cargo”**, que busca que una buena parte de profesores de secundario estén todo un turno completo en una institución educativa, buscando un mayor compromiso con la misma y un mejor acompañamiento a las trayectorias de sus estudiantes. En ambos casos, para poderlo lograr, se requiere de una mayor inversión educativa y una reorganización de los recursos. Por ello estamos convencidos de que no es viable proponer una transformación de la secundaria que no comprenda que es necesario contar con un sólido presupuesto educativo que acompañe estas políticas.

Pero, aunque la mirada de la cuestión docente es central y prioritaria a la hora de hablar de la mejora de las condiciones institucionales, tampoco se agota aquí la cuestión. Hay otras condiciones a las que también hay que atender para lograr la mejora institucional requerida. Por una parte, está la cuestión edilicia -básica- que no siempre acompaña las intenciones de una educación de calidad. A lo edilicio se lo debe acompañar con un adecuado equipamiento, que debe incluir el equipamiento tecnológico necesario. Y, por supuesto, garantizar las condiciones elementales para que los estudiantes puedan concurrir a la escuela en condiciones dignas. Ya el querido y recordado Juan Carlos Tedesco se explayaba sobre estos temas cuando introducía los debates sobre las “condiciones de educabilidad” (Tedesco y López 2002).

El gran desafío

Sabemos que si se trabaja y se avanza en esta dirección de manera decidida y sostenida, en algunos años podremos tener una secundaria bastante diferente a la que hoy conocemos.

Sin embargo, también necesitamos advertir sobre dos grandes riesgos que tenemos que superar. Por una parte, el de la neutralización de las normativas y, por otra, la de la fragmentación de la secundaria a nivel nacional.

El primer riesgo hace referencias al de cierta tendencia de las endoburocracias de hacer modificaciones normativas que en realidad, terminan no cambiando nada en la práctica. La resistencia a los cambios puede permitir dar un barniz burocrático de transformación que no llega ni transforma lo que pasa en las aulas y que termina posibilitando que cada docente mantenga sus mismos formatos sin proponerse ningún cambio real de sus prácticas. Sería una gran frustración y perderíamos una gran oportunidad. Si los cambios sólo aparecen en las normativas que van de arriba hacia abajo y no hay participación de los docentes y compromiso con los mismos, si se proponen en simultáneo con una campaña de desprestigio de su tarea y de un desconocimiento de sus esfuerzos cotidianos... no habrá cambios reales y estaremos ante una cáscara hueca que no va a convencer a nadie.

El segundo riesgo es que los procesos provinciales comiencen a tomar distancia unos de otros y, bajo una deseable perspectiva federal, se produzca una gran fragmentación del nivel que luego dificulte los procesos de movilidad para los estudiantes al interior del sistema. Lo peligroso es que este riesgo es tan grande que puede servir a su vez de pretexto para no animarse a cambiar nada, habida cuenta de la traumática experiencia vivida en los años que sufrimos la Ley Federal de Educación.

Pero la advertencia de los riesgos debe servirnos para avanzar con inteligencia, nunca para detenernos y -menos- para retroceder. Si logramos entre todos encontrar respuestas válidas a estos desafíos, vamos a poder encontrar escuelas -y sobre todo escuelas públicas!- muy diferentes a las que hoy conocemos.

Imaginamos escuelas bulliciosas como colmenas. Activas. Vitales. En donde los adolescentes van y vienen hacia las aulas de talleres en donde los esperan grupos de docentes que los conocen uno por uno. Que los reciben, que los abrazan, que los llaman por su nombre. Que los acompañan y les enseñan a buscar en sus celulares contenidos que están disponibles. Que conectan algunos de esos celulares a pantallas más grandes para debatir, discutir y encontrar con otros, soluciones a problemas que les interesan. Que se agrupan y reagrupan según sus trayectorias e intereses. Que cuentan con estudiantes mayores que también les ayudan a aprender. Que junto con sus docentes van a las distintas organizaciones de su barrio para conocer los problemas y pensar soluciones. Que aprenden a exigir a sus autoridades participando de los “parlamentos juveniles” y “modelos participativos”. Que saben que cuentan con tutores para despejar dudas y para orientarlos en momentos críticos de su adolescencia. Que pueden participar de su Centro de Estudiantes para proponer ideas que mejoran a toda la escuela. Que van mucho más allá de lo que imaginaron sus profesores cuando pensaban en los contenidos curriculares. Que sienten que son tenidas en cuenta sus características y potencialidades personales. Que saben evaluarse para conocer cómo están en el camino del secundario y que tienen las oportunidades necesarias para recuperar aquello que no pudieron alcanzar en su momento. Que encuentran formas diferentes de expresar lo que aprenden y lo que sienten y que van bastante más allá de un “multiple choice”. Que aprenden a amar a su país y a comprometerse con su suerte. Que no quieren ni dejan que nadie se quede afuera, sin importar sus orígenes, sus capacidades, sus opciones de fe, sus preferencias sexuales, sus compromisos políticos. Que defienden su derecho a una educación de calidad, como señal de que están preparados para asumir auténticamente su ciudadanía plena.

Por esa escuela secundaria vamos. Y no vamos a parar hasta que lo logremos.

Referencias

Cardini, Sánchez y Morrone (2018) *Transitar la educación secundaria en el mundo: Análisis comparado de las propuestas curriculares de 11 sistemas educativos*. Buenos Aires: CIPPEC.

Tedesco J.C. y López (2002) *Las condiciones de Educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO.

Capítulo 16 - Plan de Educación Ambiental-Mar Chiquita Sustentable (PLANMAR)

Amartya⁵⁴

Amartya es una asociación civil por la Responsabilidad Social, fundada en 2005, con el objetivo de “promover una cultura de la sustentabilidad a través de la educación, articulando con el sector público, social y privado” (Amartya 2017:2). Tiene varios programas educativos:

Semillas de sustentabilidad: para niños de cinco a ocho años, aborda a través del juego el cuidado del medio ambiente, la alimentación saludable, el reciclaje. Basándose en la idea de que los niños sólo deberían absorber del ambiente lo que sea benéfico, y teniendo en cuenta que el encuentro con la Naturaleza y el descubrirse como parte del entorno son hitos fundantes de la subjetividad, la educación ambiental busca estimular lo estético en este encuentro y mostrar las múltiples soluciones creativas que encuentran los seres vivos para responder a los desafíos del entorno (Slafer 2016:4).

PLANMAR: diseñado junto con docentes, alumnos y el gabinete municipal de Mar Chiquita, consiste en un conjunto de propuestas a ejecutar en el período 2016-2020, para fortalecer el patrimonio local y el cuidado ambiental y desarrollar modelos socio-productivos sustentables. El programa educativo está estructurado en cinco ejes: planificación y ejecución participativa del PLANMAR en todas las escuelas del Municipio; co-diseño de materiales y contenidos propios para abordar la Educación Ambiental; formación de oficios y negocios de triple impacto (producción orgánica de alimentos, instalación de colectores solares, sistemas de cosecha de agua, talleres de construcción natural); sensibilización y participación comunitaria; capacitación en desarrollo sustentable para actores públicos y económicos clave. Se espera también abrir un laboratorio de tecnologías apropiadas, donde se investigue y produzca conocimiento en relación a manejo del agua, sistemas de energía, construcción bioclimática, modelos de producción agropecuaria de baja superficie y bajo impacto ambiental, sistemas y prácticas regenerativas que fomenten la reconstrucción de la bio-diversidad, y otros temas que vayan surgiendo para dar respuesta a problemas del Partido.

⁵⁴ La información vertida en este apartado fue recuperada el 04/04/18 de www.amartya.org

También se tomó información del Plan de Educación Ambiental-Mar Chiquita Sustentable, cedido gentilmente por AMARTYA.

Consuma dignidad: para adolescentes entre quince y dieciocho años, su objetivo es promover la transformación personal y la producción, comercialización y consumo sobre la base del comercio justo y la economía solidaria. El acento está puesto en elevar los estándares de ética y transparencia en los procesos de producción e intercambio de bienes y servicios. Los adolescentes diseñan campañas de concientización, con apoyo de empresas y productores del sector privado que comprometen sus servicios de manera gratuita. Luego las campañas son presentadas en la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Educación para una ciudadanía sustentable: desarrollado en conjunto con la asociación civil MiNU, consiste en diez encuentros con adolescentes que se llevan a cabo en escuelas medias de la Argentina y un encuentro final entre escuelas en el que se realiza una simulación legislativa, con propuestas y planes de acción para los problemas ambientales de las comunidades en las que éstas se insertan. Los adolescentes desarrollan proyectos de ley para solucionar problemas vinculados al cambio climático, a la gestión de residuos, a la alimentación, a la producción de bienes y servicios y a otros temas que les afectan. Luego se juntan representantes de cada escuela en la Legislatura de la Ciudad, presentan los proyectos y entre todos eligen uno que se transformará en una ley concreta.

Cursos internacionales: dirigidos a jóvenes universitarios y profesionales, su objetivo es promover la Responsabilidad Social Empresaria, el desarrollo sustentable, la filosofía ambiental y estrategias de sustentabilidad para PYMES.

Quinta Esencia: fundada en 2013 en conjunto por Amartya y la empresa eco social Nuevo Paradigma, es una escuela de sustentabilidad donde se dictan cursos y se desarrollan actividades de sensibilización de la comunidad. Está ubicada en Coronel Vidal, Partido de Mar Chiquita. Se comenzó a proyectar en 2012 y participaron en el planeamiento permacultores, biólogos, docentes, artistas, arquitectos, ingenieros, filósofos y especialistas en energías renovables. La escuela tiene como meta promover la bio-arquitectura, el uso de energías limpias, el cuidado de la bio-diversidad y las prácticas agroecológicas, a través de la cooperación constante con todos los actores locales, para crear una sociedad más justa y sustentable.

Manos de Mujer: programa conjunto con el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, está dirigido a mujeres (pero también hay participantes masculinos) de comunidades vulnerables, para ayudarlas a empoderarse y mejorar la calidad de vida y sustentabilidad de sus barrios. Las participantes reciben formación en jardinería agroecológica, reciclado, reutilización de materiales y creación de mobiliario urbano sustentable. Este programa fue premiado en 2016 en el lugar N°35 entre los 500 proyectos socioambientales más exitosos de América Latina.

30 Manzanas: programa que tiene por el objetivo de formar a jóvenes referentes ambientales comunitarios en Villa 20 promoviendo el desarrollo de programas y acciones comunitarias en torno a la sustentabilidad, al mismo tiempo que la articulación entre las políticas públicas alrededor de la temática impulsadas por la Agencia de Protección Ambiental.

Plan de Educación Ambiental de Mar Chiquita⁵⁵

Como ya se ha mencionado, el PLANMAR fue desarrollado por Amartya en conjunto con docentes, estudiantes y organismos de gobierno del Partido de Mar Chiquita (Jefatura Distrital de Educación, Secretaría de Educación y Cultura, Secretaría de Ambiente). Su objetivo es instalar una cultura de sustentabilidad en la zona que resulte replicable a escala nacional, promoviendo la educación ambiental y la participación ciudadana, a partir de una definición global de ambiente como “sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos y los demás seres vivos y todos los elementos del medio donde se desenvuelven, sean estos elementos de carácter natural, o bien transformados o creados por el hombre.” (Amartya 2017:23).

Desde este punto de vista, el desarrollo no se piensa únicamente en términos económicos, sino que se busca un equilibrio entre productividad económica, equidad social y cuidado ambiental.

El PLANMAR empezó a gestarse en 2016, y en 2017 se lograron importantes resultados:

- Educación Ambiental en veinte escuelas del Partido.
- Programa de Formación docente en Educación Ambiental.
- Planificación para una escuela auto-sustentable.
- Desarrollo de proyectos ambientales con niños y jóvenes.
- Capacitación de cuarenta productores rurales en ganadería regenerativa.

Además de estos resultados, ha comenzado el proceso de elaboración – junto con los docentes que participan del Programa de Formación – del Manual de Educación Ambiental de Mar Chiquita. Si bien hay un conjunto de elementos distintivos de la educación ambiental que podrían llamarse generales, es importante señalar que, en la elaboración de un manual particular, es

⁵⁵ La información vertida en este apartado fue recuperada el 27/03/18 de www.facebook.com/notes/mar-chiquita-sustentable/preguntas-y-respuestas-sobre-una-escuela-sustentable-argentina/1692043850857291

Y también se consultó el Plan de Educación Ambiental-Mar Chiquita Sustentable, ya mencionado.

necesario abordar la dimensión de lo qué significa en cada comunidad la sustentabilidad, el desarrollo y el cuidado de la vida.

El Programa de Formación docente en Educación Ambiental fue diseñado en forma conjunta por Guillermo Piotta⁵⁶, Licenciado en Ciencias Biológicas (UNRN) y Diplomado en Estudios Avanzados en Educación Ambiental (Univ. Autónoma de Madrid) y Amartya, en el marco del PLANMAR. Los primeros encuentros se desarrollaron en octubre y noviembre de 2017 en Vivoratá, Partido de Mar Chiquita, y fueron destinados a docentes, directivos y auxiliares de todos los niveles y modalidades educativas. Participaron más de cien docentes de todas las escuelas de la zona.

La Educación Ambiental es un derecho constitucional: “Las autoridades proveerán a la protección de este derecho, a la utilización racional de los recursos naturales, a la preservación del patrimonio natural y cultural y de la diversidad biológica, y a la información y educación ambientales” (Art. 41. Constitución Argentina). En el marco normativo, la educación ambiental es reconocida también por la Ley N°26.206 de Educación Nacional, Título VI: La calidad de la educación, Capítulo 1: Disposiciones Generales, Art. 89; por la Ley N°25.675 General del Ambiente, Art. 14 y 15; y por la Ley N°1687 de Educación Ambiental, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Escuela Sustentable

En 2016 TAGMA⁵⁷, en alianza con Earthship Biotecture⁵⁸, construyeron una escuela sustentable en Canelones, Uruguay⁵⁹. En 2017 eligieron Mar Chiquita -entre varias propuestas- como lugar donde desarrollar un nuevo proyecto, por tratarse de una comunidad ya sensibilizada hacia lo ambiental por la intervención desarrollada por Amartya en el marco del PLANMAR.

La Jefatura Distrital de Educación decidió asignar el edificio a la Escuela N°12, que hasta el momento funciona junto con una escuela secundaria ubicada sobre la ruta nacional N°11, alejada del centro de Mar Chiquita. La

⁵⁶ Coautor del Manual *Educación Ambiental. Ideas y Propuestas para Docentes*.

⁵⁷ Organización uruguaya sin fines de lucro, conformada por técnicos y profesionales que promueven un modo de construir y habitar el mundo de formas más sustentables.

⁵⁸ Empresa de construcción ecológica que se dedica a la enseñanza y la construcción de casas autosustentables utilizando materiales reciclables (latas, neumáticos, botellas de vidrio y de plástico, etc.). Su creador es el arquitecto Michael Reynolds, conocido como “el guerrero de la basura”.

⁵⁹ Si bien se promueve esta escuela como “la primera en América Latina” y la de Mar Chiquita como “la primera escuela sustentable en Argentina”, sabemos de la existencia de otras anteriores, como Quinta Esencia, Escuela de Educación Ambiental construida en 2013 en la localidad de Coronel Vidal, provincia de Buenos Aires y la Escuela Rural Área Protegida de Paso Córdoba, provincia de Río Negro, construida por padres, docentes, directivos, estudiantes y otros vecinos de la localidad. La obra tardó siete años y fue finalizada en 2006.

nueva escuela, en cambio, se está construyendo en un terreno que es propiedad del Estado y está situado en el centro de la ciudad, junto a la plaza.

Como escuela pública está sujeta a la misma currícula que el resto de las escuelas primarias del país, pero se está trabajando con el equipo escolar para adaptar los contenidos a la realidad excepcional del nuevo edificio, con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje de los niños -y de los adultos- en relación al cuidado del medio ambiente, uso responsable de recursos, reciclaje, alimentación saludable y solidaridad y cooperación en las relaciones humanas.

La escuela participa desde 2017 de las actividades del PLANMAR. Los docentes reciben formación a través del Programa de Capacitación Docente y colaboraron en la elaboración del Manual de Educación Ambiental.

El edificio tiene una superficie aproximada de 300 metros cuadrados. Está ubicado mirando al norte, con grandes ventanales que permiten la entrada de la luz y el calor solar. Los tres salones y dos baterías de baños dan a un largo pasillo que cumple las funciones de distribución y de invernadero. A lo largo del mismo, junto a los ventanales, se ubicará la huerta orgánica, de la que se ocuparán los niños junto con los docentes. En la parte trasera se elevó una gran montaña de tierra que sirve para aislamiento y como reservorio de calor, para que la temperatura se mantenga todo el año entre los 18 y los 23 grados centígrados. Enterradas en parte en la montaña de tierra hay diez grandes cisternas para coleccionar el agua de lluvia, que se recicla cuatro veces antes de su disposición final: primero se filtra para consumir como agua potable, luego se utiliza para los lavatorios, de ahí pasa a regar la huerta, luego es utilizada en los inodoros y finalmente se eliminan los desechos sólidos y se vierte en el jardín para riego. Los sistemas de sustentabilidad incluyen, además del uso racional del agua, paneles para almacenar energía solar para la luz y un sistema de calefacción y ventilación.

El costo aproximado del edificio es de 450 mil dólares, de los que el 60% ha sido aportado por tres empresas: Ala (Unilever) como principal patrocinante, Disney y DIRECTV. El sector público, a través del Municipio de Mar Chiquita, aporta un 10% mediante la donación de maquinaria, materiales y servicios. Se espera obtener el 30% restante de descuentos y donaciones de empresas locales, de la colaboración voluntaria de particulares -hay doscientos voluntarios trabajando en la construcción- y de una parte de los ingresos generados por los veinte constructores de la zona que se inscribieron en la Academia Earthship para aprender su método de construcción.

Además de la construcción del edificio, el trabajo educativo y comunitario incluye 18 meses de acompañamiento y talleres para niños y docentes, capacitación en construcción para 150 estudiantes, capacitación en creación de proyectos para 100 estudiantes y capacitación al personal docente en el uso y aprovechamiento del edificio.

Para finalizar, se hace imprescindible destacar que no basta un edificio sustentable para transformar una sociedad. Como proponen Christian Tiscornia Biais⁶⁰ y Juan Cruz Zorzoli⁶¹ en su texto “Un nuevo corazón para la educación” (Tiscornia y Zorzoli 2016), es necesario abrir las aulas y las escuelas como espacios para construir soluciones, fomentar el pensamiento crítico y la participación, abandonar la fragmentación, eliminar la competencia en las calificaciones y en las evaluaciones, e impulsar la cooperación y la reflexión colectiva.

Dos aspectos centrales de esta propuesta educativa son, por un lado, el protagonismo y la experiencia vivida como caminos de aprendizaje de alumnos y docentes y, por el otro, que el sentido orientador de la educación sea “el cuidado de la vida”⁶². De este modo los alumnos incrementarán su participación y conocimientos y los docentes se posicionarán como acompañantes y como inspiradores, lejos del tradicional rol de transmisores de un saber unidimensional y lineal.

Referencias

AMARTYA (2017) Plan de Educación Ambiental-Mar Chiquita Sustentable. En: www.amartya.org

Kohon L. (2011) Elogio a la Crisis. En: www.pensarlavida.com.ar

Slafer G. (2016) Semillas de sustentabilidad. En: www.amartya.org

Tiscornia C. Y Zorzoli J.C. (2016) Un nuevo corazón para la escuela. *Revista Ecosistema* #17. En: https://issuu.com/revistaecosistema/docs/revista_ecosistema_17

www.facebook.com/notes/mar-chiquita-sustentable/preguntas-y-respuestas-sobre-una-escuela-sustentable-argentina/1692043850857291

⁶⁰ Abogado, magister en Social Policy and Planning in Developing Countries del London School of Economics (LSE), postgrado en Community Law and Human Rights, Universidad de Salamanca. Fundador y actual presidente y docente de la Asociación Civil por la Responsabilidad Social Amartya, y coordinador de los cursos internacionales de sustentabilidad.

⁶¹ Lic. En Relaciones Públicas, UNLZ. Ha trabajado en Desarrollo Sustentable, Agricultura Familiar, Turismo Sostenible, Economía Social y Solidaria, Consumo Responsable, Comunicación Participativa e impulsando procesos participativos de planificación. Actual director ejecutivo y docente de la Asociación Civil por la Responsabilidad Social Amartya

⁶² En el sentido que le da el filósofo existencial Leopoldo Kohon (2011), como concepto orientador holístico que nos obliga a interrogarnos acerca de las múltiples relaciones que están en juego en este cuidado y acerca de nuestro rol en favorecer el cambio de paradigma.

Capítulo 17 - Una Educación para el Buen Vivir

Alberto Croce⁶³

Son la mejor gente del mundo y sobre todo la más amable, no conocen el mal – nunca matan, ni roban -, aman a sus vecinos como a ellos mismos y tienen la manera más dulce de hablar del mundo, siempre sonriendo. Serían buenos sirvientes.

Con 50 hombres podríamos dominarlos y obligarlos a hacer lo que quisiéramos.

Carta de Cristobal Colón a Isabel de Castilla (luego del primer viaje) – Archivos de Sevilla.

El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble).

Artículo 8° de la CPE- Bolivia

Abya Yala

América Latina (y el Caribe- ALC) es un verdadero crisol de historias, culturas e identidades. Algunas originarias y otras llegadas de fuera o traídas por la fuerza. Hoy, el continente en el que vivimos y el que somos, es una fuente inagotable de riqueza cultural extraordinaria en donde confluyen las de los pueblos indígenas, afros y migrantes de diferentes oleadas en su larga historia, que excede por mucho los cinco siglos que la conquista europea contabiliza.

La “América Latina unida”, la “Abya Yala”, la “Patria Grande”, soñada por nuestros próceres y por la que han dado sus vidas, desde entonces hasta nuestros días, miles de latinoamericanos enamorados por este proyecto, no es percibida por quienes la habitan como una mera oportunidad de ampliación de mercados. Es identificada como un sueño que está anclado en la Cruz del Sur y desde allí tracciona un futuro diferente para todos los que vivimos en esta tierra “Pachamama”.

⁶³ Educador Popular, Director Ejecutivo de la Fundación VOZ, Secretario Nacional de la CADE.

El sueño de América Latina se alimenta de aquel sueño guaraníico de “la tierra sin males”. Esa utopía originaria que atraviesa nuestras tierras enredando historias desde el Cuzco hasta el Teyatepec, desde el Tihuantisuyo al Corcovado, es fuente de sentido y direccionalidad. Es la construcción o reconstrucción de la Abya Yala que anunciaron los pueblos kunas de Centro América y que hoy se expresa en esa hermosa Wiphala llena de mensajes para transmitir y que hacen ondear los pueblos andinos de América pero que se va haciendo patrimonio común de las luchas populares en todo el continente.

América Latina es una fuente de agua fresca que salta desde las estrellas y se desparrama suavemente hasta llegar a las profundidades de las raíces de nuestro continente. Cruz del Sur y Pachamama se encuentran generando los colores de esa Wiphala, con los sonidos de las quenás y los atabaquis, los movimientos vibrantes de las capoeiras, la danza melodiosa de las guaranías, los atrevidos tangos, los provocativos mariachis y los hondos loncomeos.

Maíz que se convierte en arepas, tacos y chichas embrujadas. Cacao caliente y “sucos gelados” que encierran el trópico vibrante.

América Latina es una canción que cantamos entre todos, que vamos hilvanando desde las soledades hasta las multitudes. Canción que se alza al viento desde el faro central del Machu Pichu, con corazón de oro, madera y agua dulce.

Todo nos habla de fuerza y de identidad. Una identidad compartida más allá de las lenguas diversas y los territorios extensos y fecundos.

América Latina es una región con un futuro abierto en el mundo. Aquí no está todo dicho ni mucho menos. Desde sus Andes y sus Pampas, desde sus Selvas y Deltas, hemos parido páginas de literatura singular, la educación popular, la teología de la liberación. Todas son un grito fantástico de rebeldía frente a la injusticia, la desigualdad y la exclusión. Nuestro continente entero es un clamor irreverente llamando a un amanecer nuevo y a la tierra sin males que no se resigna, a pesar de todo...

El Buen Vivir

Una de las propuestas que tiene la posibilidad de reunir en pocas palabras muchas de las dimensiones que señalamos más arriba es la del “Buen Vivir” o el “Vivir Bien”.

El “Buen Vivir – Vivir Bien” proviene de las palabras indígenas **Sumak Kawsay** (en quechua) – **Suma Qamaña** (en aymara), que significan vida en

plenitud, en armonía y equilibrio con la naturaleza y en comunidad, por lo que también algunos lo traducen como “el Buen Convivir”.

El Buen Vivir es una manera de vivir, una filosofía de vida, una cosmovisión integradora de todas las relaciones: con los demás, con la naturaleza, consigo mismo. Quienes se proponen “Vivir Bien” deciden vivir de una manera diferente, como veremos más adelante.

En nuestros tiempos, la expresión apareció y se fortaleció oponiéndose conceptual y prácticamente, a otros conceptos contemporáneos. Uno de ellos, con el que más se ha confrontado, es el de “Desarrollo”. Este último muchas veces está ligado al crecimiento económico, casi siempre fundado en una explotación irracional de los bienes que la tierra nos ofrece y que su propia cosmovisión denomina “recursos materiales”.

De esta manera, desde América Latina y el Caribe, se levantó una voz muy fuerte respecto de esta perspectiva desarrollista, que animaba y sigue inspirando a la mayoría de foros internacionales. “No buscamos el desarrollo, queremos Vivir Bien”, repetían una y otra vez en los distintos foros los militantes de esta cosmovisión.

Por otro lado, el Buen Vivir también apareció presentándose como alternativa a modelos socialistas y capitalistas, procurando ocupar un lugar propio proveniente de los anhelos y culturas de los pueblos originarios.

En sus definiciones más radicalizadas, el Buen Vivir privilegia a la naturaleza sobre la misma persona humana. La prioridad es la vida y ésta está presente en toda la naturaleza, la “Madre Tierra”, de la que somos parte, no dueños, ni señores.

Para su mejor comprensión, recopilamos aquí los 25 aspectos que David Choquehuanca, ex-canciller de Bolivia y especialista en esta cosmovisión, señalaba como constituyentes de la concepción boliviana del Buen Vivir. (Los encomillados son textuales de Choquehuanca).

-Priorizar la vida

Vivir Bien es buscar la vivencia en comunidad, donde todos los integrantes se preocupan por todos. Lo más importante no es el humano (como plantea el socialismo) ni el dinero (como postula el capitalismo), sino la vida. Se pretende buscar una vida más sencilla. Sea el camino de la armonía con la naturaleza y la vida, con el objetivo de salvar el planeta y da prioridad a la humanidad.

-Llegar a acuerdos en consenso

Vivir Bien es buscar el consenso entre todos, lo que implica que aunque las personas tengan diferencias, al momento de dialogar se llegue a un punto neutral en el que todas coincidan y no se provoquen conflictos. “No estamos en contra de la democracia, pero lo que haremos es profundizarla, porque en ella existe también la palabra sometimiento y someter al prójimo no es vivir bien”

-Respetar las diferencias

Vivir Bien es respetar al otro, saber escuchar a todo el que desee hablar, sin discriminación o algún tipo de sometimiento. No se postula la tolerancia, sino el respeto, ya que aunque cada cultura o región tiene una forma diferente de pensar, para vivir bien y en armonía es necesario respetar esas diferencias. Esta doctrina incluye a todos los seres que habitan el planeta, como los animales y las plantas.

-Vivir en complementariedad

Vivir Bien es priorizar la complementariedad, que postula que todos los seres que viven en el planeta se complementan unos con otros. En las comunidades, el niño se complementa con el abuelo, el hombre con la mujer, etc.

-Equilibrio con la naturaleza

Vivir Bien es llevar una vida de equilibrio con todos los seres dentro de una comunidad. Al igual que a la democracia, a la justicia también se la considera excluyente, porque sólo toma en cuenta a las personas dentro de una comunidad y no a lo que es más importante: la vida y la armonía del hombre con la naturaleza. Es por eso que Vivir Bien aspira a tener una sociedad con equidad y sin exclusión.

-Defender la identidad

Vivir Bien es valorar y recuperar la identidad. Dentro del nuevo modelo, la identidad de los pueblos es mucho más importante que la dignidad. La identidad implica disfrutar plenamente una vida basada en valores que se han resistido por más de 500 años (desde la conquista española) y que han sido legados por las familias y comunidades que vivieron en armonía con la naturaleza y el cosmos.

Uno de los objetivos principales del Vivir Bien es retomar la unidad de todos los pueblos

-Aceptar las diferencias

Vivir Bien es respetar las semejanzas y diferencias entre los seres que viven en el mismo planeta. Va más allá del concepto de la diversidad. "No hay unidad en la diversidad, sino es semejanza y diferencia, porque cuando se habla de diversidad sólo habla de las personas", Este planteamiento se traduce en que los seres semejantes o diferentes jamás deben lastimarse.

-Priorizar derechos cósmicos

Vivir Bien es dar prioridad a los Derechos Cósmicos antes que a los Derechos Humanos. "Cuando el gobierno boliviano habla de cambio climático, también se refiere a los derechos cósmicos, Por eso el Presidente (Evo Morales) dice que va a ser más importante hablar sobre los derechos de la madre tierra que hablar sobre los derechos humanos".

-Saber comer

Vivir Bien es saber alimentarse, saber combinar las comidas adecuadas a partir de las estaciones del año (alimentos según la época).

-Saber beber

Vivir Bien es saber beber alcohol con moderación. En las comunidades indígenas cada fiesta tiene un significado y el alcohol está presente en la celebración, pero se lo consume sin exagerar o lastimar a alguien. "Tenemos que saber beber, en nuestras comunidades teníamos verdaderas fiestas que estaban relacionadas con las épocas estacionales. No es ir a una cantinas y envenenarnos con cerveza y matar las neuronas".

-Saber danzar

Vivir Bien es saber danzar, no simplemente saber bailar. La danza se relaciona con algunos hechos concretos como la cosecha o la siembra. Las comunidades continúan honrando con danza y música a la Pachamama, principalmente en épocas agrícolas; sin embargo, en las ciudades las danzas originarias son consideradas como expresiones folclóricas.

-Saber trabajar

Vivir Bien es considerar el trabajo como fiesta. “El trabajo para nosotros es felicidad”,

-Retomar el Abya Yala

Vivir Bien es promover que los pueblos se unan en una gran familia. Esto implica que todas las regiones del país se reconstituyan en lo que ancestralmente se consideró como una gran comunidad.

-Reincorporar la agricultura

Vivir Bien es reincorporar la agricultura a las comunidades. Hay que recuperar las formas de vivencia en comunidad, como el trabajo de la tierra, cultivando productos para cubrir las necesidades básicas para la subsistencia.

-Saber comunicarse

Vivir Bien es saber comunicarse. Se pretende retomar la comunicación que existía en las comunidades ancestrales. El diálogo es el resultado de esta buena comunicación

El Vivir Bien no es “vivir mejor” como plantea el capitalismo. Entre los preceptos que establece el nuevo modelo del Estado Plurinacional, figuran el control social, la reciprocidad y el respeto a la mujer y al anciano.

-Control social

Vivir Bien es realizar un control obligatorio entre los habitantes de una comunidad. “Este control es diferente al propuesto por la Participación Popular, que fue rechazado (por algunas comunidades) porque reduce la verdadera participación de las personas”.

-Trabajar en reciprocidad

Vivir Bien es retomar la reciprocidad del trabajo en las comunidades. En los pueblos indígenas esta práctica se denomina ayni, que no es más que devolver en trabajo la ayuda prestada por una familia en una actividad agrícola, como la siembra o la cosecha. “Es uno más de los principios o códigos que nos garantizarán el equilibrio frente a las grandes sequías”,

-No robar y no mentir

Vivir Bien es basarse en el ama suwa y ama llulla (no robar y no mentir, en quechua). Es fundamental que dentro de las comunidades se respeten estos principios para lograr el bienestar y confianza en sus habitantes. “Todos son códigos que se deben seguir para que logremos vivir bien en el futuro”.

-Proteger las semillas

Vivir Bien es proteger y guardar las semillas para que en un futuro se evite el uso de productos transgénicos.

-Respetar a la mujer

Vivir Bien es respetar a la mujer, porque ella representa a la Pachamama, que es la Madre Tierra poseedora de dar vida y cuidar a todos sus frutos. Por estas razones, dentro de las comunidades, la mujer es valorada y está presente en todas las actividades orientadas a la vida, la crianza, la educación y la revitalización de la cultura. Los pobladores de las comunidades indígenas valoran a la mujer como base de la organización social, porque transmiten a sus hijos los saberes de su cultura.

-Vivir Bien y NO mejor

Vivir Bien es diferente al vivir mejor, que se le relaciona con el capitalismo. Vivir mejor se traduce en egoísmo, desinterés por los demás, individualismo y solamente pensar en el lucro. Considera que la doctrina capitalista impulsa la explotación de las personas para la captación de riqueza en pocas manos, mientras que el Vivir Bien apunta a una vida sencilla que mantenga una producción equilibrada.

-Recuperar recursos

Vivir Bien es recuperar la riqueza natural del país y permitir que todos se beneficien de ésta de manera equilibrada y equitativa. La finalidad de la doctrina del Vivir Bien también es la de nacionalizar y recuperar las empresas estratégicas del país en el marco del equilibrio y la convivencia entre el hombre y la naturaleza en contraposición con una explotación irracional de los recursos naturales.

-Ejercer la soberanía

Vivir Bien es construir, desde las comunidades, el ejercicio de la soberanía en el país . En ese marco se reconstruirán las comunidades y naciones para construir una sociedad soberana que se administrará en armonía con el individuo, la naturaleza y el cosmos.

-Aprovechar el agua

Vivir Bien es distribuir racionalmente el agua y aprovecharla de manera correcta. El agua es la leche de los seres que habitan el planeta.

-Escuchar a los mayores

Vivir Bien es leer las arrugas de los abuelos para poder retomar el camino. Una de las principales fuentes de aprendizaje son los ancianos de las comunidades, que guardan historias y costumbres que con el pasar de los años se van perdiendo. “Nuestros abuelos son bibliotecas andantes, así que siempre debemos aprender de ellos”

Hacia una Educación para el Buen Vivir.

América Latina y el Caribe tienen una larga historia en la construcción de propuestas pedagógicas innovadoras y muy potentes. Quizás su punto más alto fue el surgimiento de la “Educación Popular”, en aquellos círculos de alfabetización que impulsaba el maestro Paulo Freire. Pero han habido, antes y después, interesantes propuestas pedagógicas que construyeron una fecunda historia de la educación en América Latina y el Caribe (Puiggrós 2014).

En esta historia, los distintos movimientos y organizaciones sociales han sido determinantes. Algunos con una trayectoria muy importante, tanto respecto de sus propias historias, como a la expansión territorial de sus iniciativas, propuestas y postulados.

El Buen Vivir resulta una cosmovisión de alguna manera unificante de estas diversidades. Por ello, hablar de una educación para el Buen vivir es encontrar un punto importante de encuentro para muchas luchas y causas de la Abya Yala.

Así como el Buen Vivir se construye también en confrontación con otras corrientes ideológicas contemporáneas, una pedagogía del Buen Vivir también lo hace.

Quizás el paradigma educativo que hoy aparece como más confrontado o interpelado por la concepción del Buen Vivir es el de la “Calidad de la Educación”.

Cuando surge esta propuesta allá por la mitad de los años 80 , empieza a postular el concepto de “Calidad” y de “Excelencia” para aplicarlo a la educación (Sosa y Ramírez 2010). Conceptos que surgieron de ámbitos de la producción y de la gestión institucional y que, de pronto, empezaban a ser trasladados casi sin escalas al campo educativo. Junto con estas visiones, aparecían los procesos de privatización (endógena o exógena) del sistema educativo o de sus partes, la mirada de que la educación podía ser una mercancía de intercambio en el mercado, los “rankings” ligados a los procesos de evaluación estandarizada y a la idea del “éxito” como gran motivador de aquello que se buscaba para los alumnos que se pretendía educar. Éxito que se entendía desde lograr que un alumno pudiera llegar a tener poder y riqueza, valores a los que se ligaba este concepto. Este tipo de propuesta educativa resulta funcional a modelos capitalistas y neoliberales que hoy atraviesan América Latina y el Caribe.

En este contexto, proponer otro tipo de educación se vuelve indispensable. Y la Educación para el Buen Vivir es una de las mejores respuestas y propuestas que surgen desde las mismas entrañas de nuestra historia latinoamericana y caribeña.

Por una parte, se apoya en algunos valores y principios que están en armonía con los que hemos podido conocer algunos párrafos más arriba. Además suma algunas características propias desde lo pedagógico que la hacen también muy potente.⁶⁴

La Educación para el Buen Vivir es una propuesta de educación emancipadora, que busca que los estudiantes puedan cuestionarse críticamente sus propias visiones y miradas de la realidad e identificar estrategias para modificarla o transformarla.

Los que proponen la Educación para el Buen Vivir tienen como meta de sus esfuerzos pedagógicos, el educar a los estudiantes para que sean personas de bien, o, dicho de otra manera, personas buenas. Personas que hagan el bien a los que lo rodean, a la naturaleza a sí mismos. Personas que sean reconocidas por eso y no por ser exitosas en los términos del poder o del mercado.

Las propuestas de esta educación hoy pueden encontrarse tanto en la educación formal como también en experiencias de educación no formal y

⁶⁴ Hay que mencionar también que, desde algunos sectores para diferenciarse del concepto de “Calidad de la educación”, se habla de “Educación de calidad”, buscando alterar el centro del enfoque al que hacemos referencia y generar un debate más adaptado a las condiciones que hoy nos plantean los medios de comunicación masivos.

alternativa. Dependerá de las circunstancias, de las relaciones de poder, de las situaciones de las comunidades en las que surgen y de las necesidades de los diferentes colectivos. Las organizaciones y movimientos sociales han creado a lo largo de los años experiencias educativas que comenzaron siendo no formales pero algunas veces llegaron a alcanzar el reconocimiento oficial de las propias autoridades educativas en sus diferentes países y fueron penetrando la educación formal.⁶⁵

Veamos algunos de los criterios que están inspirando y orientando esta propuesta:

- **Una educación llevada adelante por instituciones con un proyecto político pedagógico propio:** La Educación para el Buen Vivir no es una educación neutra (en realidad, no existe la educación “neutra”). Postula claramente cuáles son sus principios, valores y orientación. Respeta la posibilidad de cada uno de elegir sus propias opciones pero presenta abiertamente cuál es la suya.
- **Una educación para todos:** Atender a la inclusión educativa es reconocer los derechos de los sujetos, en igualdad de oportunidades y una intencionalidad de construcción de caminos para efectivizarlos. Desde el concepto de ciudadanía, se hace especial énfasis en los derechos a la educación, a la expresión, a la participación, a la gratificación, a la no discriminación por cualquier causa, al afecto, al involucramiento de adultos significativos, a tener un proyecto de vida....
- **Una educación contextualizada:** El conocimiento se construye en la interacción con los demás, la naturaleza, las circunstancias y el auto registro de la experiencia personal. La acción educativa debe apuntar a estimular estas interacciones. Por esa razón, se debe intervenir elaborando situaciones altamente significativas, en situación de identidad con la idiosincrasia de la comunidad local. Tomar como punto de partida la realidad familiar y barrial que contextualiza el proyecto educativo. Promover aprendizajes vinculados con el trabajo y la vida cotidiana, contenidos y saberes contextualizados, cotidianos, necesarios, reales.

⁶⁵ Experiencias como la UNIBOL, en Bolivia, las escuelas do Campo, del MST en Brasil, diferentes programas de terminalidad de algún ciclo educativo que lograron reconocimientos en diferentes países por sus ministerios de educación...dan cuenta de este proceso.

- **Una educación donde los sujetos del aprendizaje son protagonistas:** Se reconoce como fundamental el lugar de los estudiantes en el proceso educativo. La educación que se busca reconoce que todos pueden enseñar y todos pueden aprender. Confía en el protagonismo de los sujetos del aprendizaje en la producción de procesos de cambio. Esto conlleva el desarrollo de acciones de acompañamiento personalizado, la posibilidad de diferenciar ritmos de aprendizaje y métodos, la concreción de programas adecuados a las capacidades de cada uno, etc. Supone un fuerte sentimiento de respeto por los saberes, las culturas, las formas de aprender, los procesos y la historia de cada persona y de cada pueblo.
- **Una educación que recupera la identidad positiva:** Esta educación busca producir un impacto positivo en la subjetividad; intentando desarrollar la potencialidad de los sujetos. Por esa razón, evidencia mucho esfuerzo para lograr: trabajar sobre la auto-percepción de los estudiantes; fortalecer su autoestima; desarrollar en ellos el sentimiento de potencia para enfrentar nuevos desafíos; trabajar en la construcción de la identidad; conocer el lugar en el cual se vive; desarrollar la capacidad afectiva; establecer límites claros que contribuyan a desarrollar la seguridad y la confianza en sí mismos en los educandos; crear hábitos; enfatizar la dimensión del cuerpo en los aprendizajes posibles; promover la autonomía, los aprendizajes auto-gestionados, el interés, la creatividad y el ingenio. En este sentido, adquiere nueva significación la evaluación: se la asume como una ayuda para la auto-regulación, un trabajo para el diagnóstico permanente, una mediación entre pares, el registro de los progresos cualitativos en el proceso de aprendizaje, una orientación para el diseño de nuevas actividades escolares.
- **Una educación que recupera la conciencia colectiva e histórica:** Otorga una importancia central al desarrollo de experiencias áulicas, escolares y organizacionales tendientes a la convivencia democrática, comunitaria y horizontal. Estas experiencias señalan también el efecto de empoderamiento que el grupo ofrece al sujeto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entendiendo que el conocimiento es una construcción colectiva. Por lo tanto, promueve aprendizajes cooperativos, comunitarios, tutorías solidarias que reconstruyan los lazos del alumno con su comunidad, expresiones grupales cooperativas y solidarias, actividades de resolución cooperativa, actividades tendientes a la consideración de las dinámicas institucionales donde

niños y jóvenes se encuentran insertos, actividades de auto-gestión comunitaria, etc. Todo ello inspirado en el sentido comunitario de los pueblos originarios.

- **Una educación que recupera valores:** Enfatiza el desarrollo de actitudes solidarias, conciencia crítica, tolerancia, respeto por las diferencias y esfuerzo por la inclusión de las mismas como riqueza, cultura local y regional, identidad, paz. Promueve cambios en aquellas actitudes que impactan negativamente en la posibilidad de inclusión activa del sujeto en su medio social. Un aspecto considerado como fundamental es la interacción respetuosa con la Madre Tierra Pachamama.
- **Una educación que parte de los saberes previos:** No se trata de una declamación de discursos comunes; efectivamente, busca partir de los saberes previos, retomando las prácticas tradicionales para aplicarlas y mejorarlas. Tales son las condiciones iniciales del aprendizaje: aquellos saberes previos, valiosos y posibilitadores. Desde este lugar, cobra mayor relevancia el rescate y la preservación de los conocimientos y tradiciones regionales, la cultura local, las expresiones recreativas y celebrativas locales. En el marco de la experiencia áulica se hace referencia a la consideración de las experiencias de vida, las experiencias escolares devenidas en una trayectoria facilitadora u obstaculizadora; considerando que a través de estas experiencias, cada uno ha construido sus propios conocimientos y esquemas de aprendizaje y desde estos esquemas se atribuye significado a los nuevos contenidos.
- **Una educación que enfatiza el desarrollo simbólico:** Enfatiza especialmente el desarrollo lingüístico; estimula el juego simbólico, el uso de juegos dramáticos que estimulen el desarrollo de la oralidad, actividades de interacción con material escrito, diverso tipo de intercambios, etc. Otorga un lugar fundamental a la discusión sobre las situaciones problemáticas y al diálogo entre los sujetos del aprendizaje. La intención permanente es ayudar a que los estudiantes tomen distancia sobre su propia realidad para interrogarse; pretende, por lo tanto, colaborar en el proceso de constitución y afianzamiento del pensamiento.
- **Una educación que se nutre del trabajo humano:** Para el Buen Vivir, el trabajo es un eje organizador. “Ama Qhilla”, llama el mandato

andino. “No seas holgazán”, o dicho positivamente, “Trabaja”. El estudiante del Buen Vivir es, fundamentalmente, un trabajador. El trabajo no ocupa el lugar de “formación para el trabajo” o capacitación laboral, sino de educación del hombre trabajador. O el trabajador que se educa. No se piensa en la “inclusión al mundo del trabajo” porque no hay otro mundo que no sea el del trabajo.

- **Una educación para la inclusión:** Desde los proyectos educativos, procura colaborar en la adquisición de competencias, habilidades para poder participar activamente en los cambios con los que nos desafía el mundo presente; pretende colaborar en la construcción de conocimientos generadores y enriquecedores de la comprensión del mundo y el desenvolvimiento en él, con contenidos globales e integradores. Intenta ayudar a comprender colectivamente las dificultades para la inclusión reconocidas en la experiencia personal y del grupo de pertenencia; Se vuelve necesario poder consensuar estas acciones pedagógicas que posibiliten el acceso a un saber más amplio, en una línea de continuidad que no separa la cultura popular y la realidad local de la cultura escolar y que posibilite la integración social. Esta educación no pierde de vista que muchas veces es necesario ayudar a los estudiantes a salir de sus propios límites materiales y simbólicos mediante la participación en eventos colectivos de pares, en eventos culturales, etc., como estrategias de apropiación del espacio comunitario y público y estrategias de inclusión.
- **Una educación que enraizada territorialmente:** Intenta promover estrategias viables para mejorar las condiciones de vida, acciones innovadoras, acciones que favorezcan la vida en todas sus dimensiones, adquisición de habilidades orientadas al Buen Vivir. La educación debe integrar a diferentes actores locales, con diversos niveles de participación en el desarrollo de propuestas puntuales y del proyecto educativo, en general: familias, niños, miembros de la comunidad, municipios, redes vecinales, etc. La misma comunidad puede organizar respuestas a sus problemas y necesidades a partir de la valorización de sus recursos. La escuela debería colaborar en la capacitación, el crecimiento, la organización y el desarrollo de grupos y proyectos comunitarios. Por otra parte, desde esta visión, la responsabilidad del proceso de aprendizaje es compartida por las organizaciones del barrio, la escuela, la familia, etc. Es necesario promover formas de articulación circunstanciales y permanentes.

Los Educadores para el Buen Vivir

La educación para el Buen Vivir requiere de comunidades que educan. No se trata de educadores solitarios o individuales. Sin comunidad educadora, en cualquiera de sus formas, no es posible esta orientación educativa. Esas comunidades están formadas por diversidad de integrantes que interactúan entre sí.

Entre otros, están los docentes o educadores, con responsabilidades diferenciadas y que tienen que estar consustanciados y comprometidos con esta manera de vivir. No se puede formar para el Buen Vivir como si se tratara de un mero contenido curricular. Los educadores para el Buen Vivir, sean docentes formales o no formales, tienen un perfil particular dentro de estas comunidades educadoras, que podemos delinear con los siguientes rasgos:

- **Son animadores socioeducativos.** Son quienes generan conciencia social en la comunidad; quienes recuperan críticamente los saberes locales y facilitan la apropiación de nuevas tecnologías y experiencias útiles para el desarrollo del medio. Promueven la construcción de conocimientos, enseñan a aprender. Se involucran en la tarea de construcción de base. Consideran que los espacios de aprendizaje van más allá de los ámbitos formales: realizan visitas, reuniones y gestionan espacios informales. Valorizan la existencia y potencialidad de otros espacios educativos no escolares. Favorecen el desarrollo, ofreciendo herramientas simbólicas y diferente tipo de interacciones.
- **Son personas sensibles y cercanas.** Promueven una matriz vincular afectiva, actitudes solidarias y participativas. Dialogan y tienen capacidad de escucha. Son personas cercanas. Ayudan a descubrir las riquezas y cualidades personales, resaltándolas con estima y respeto, con sinceridad. Rescatan lo positivo y lo explicitan. Ayudan a reconstruir, reparar y resignificar identidades y auto-imágenes. Valorizan palabras y acciones de los niños y jóvenes. Son sensibles a la injusticia. Comparten emociones, vivencian el dolor ajeno como propio, intentan compensar y contener. Tienen iniciativa, creatividad y autonomía. Son flexibles, tienen una mentalidad abierta. Pueden descentrarse, tienen posibilidad de entrar y salir del lugar del referente. Comparten y ceden protagonismo. Son personas sólidas y armónicas, coherentes en su discurso y su acción. Enfrentan conflictos, socializan dificultades. Sus valores son: solidaridad, responsabilidad, tolerancia y perseverancia. Ayudan a recuperar la esperanza, el futuro y la dignidad personal.
- **Son personas reconocidas por la comunidad en la que educan.** Tienen buena relación con los miembros de la comunidad y son

respetados por ellos. Se relacionan con las culturas locales. Buscan códigos y formas adecuadas de relación con el contexto local. Comprenden su contexto y sus realidades familiares, porque los conocen. Respetan las diferentes culturas. Desarrollan la capacidad de ver, escuchar, comprender la cotidianidad del otro que es diferente. Están abiertos a la diversidad.

- ***Son auto-críticos y con actitud de vigilancia epistemológica.*** Tienen capacidad reflexiva. Construyen espacios de discusión y vigilancia epistemológica, sometiendo a crítica las acciones y las lecturas que hace de los niños y jóvenes y sus familias, para no caer en idealizaciones, justificaciones, reproducciones de prácticas paternalistas, etc. Priorizan los espacios de reflexión en común. Reflexionan escuchando el aporte de los estudiantes. Se auto – evalúan y aceptan críticas. Reconocen sus preconcepciones sobre la realidad local y la caracterización de la gente que vive en circunstancias desfavorables, sus saberes y vivencias que propicien o dificulten la tarea, su conocimiento de la historia y los valores culturales locales, su conocimiento de los factores socio-políticos con relación a la situación de exclusión, sus propios valores, expectativas, prejuicios y déficit, etc., para lograr mayor honestidad y libertad en sus intervenciones. Participan en instancias de capacitación permanente y colectiva. Buscan nuevos marcos teóricos. Buscan profesionalizarse y especializarse. Poseen actitud investigadora.
- ***Son personas comprometidas con un proyecto colectivo.*** Hacen junto con sus compañeros un análisis sociopolítico de la realidad. Buscan comprender la complejidad de la realidad social local. Acompañan y apoyan las iniciativas que está llevando adelante la comunidad. Están involucrados con el futuro de los niños. Confían en que los proyectos educativos pueden crear las condiciones necesarias para el aprendizaje. Promueven el rol de los dirigentes elegidos democráticamente en la comunidad. Buscan trabajar participativamente y en equipo. Trabajan en red, registran otros escenarios de acción, con la comunidad. Tienen voluntad de transformar. Pueden trascender su formación unidisciplinar y el aislamiento profesional.. Aceptan determinados riesgos en función del proyecto colectivo. Pueden animar grupos de aprendizaje. Ayudan a lograr una experiencia de grupo y de comunicación.
- ***Son educadores con habilidades para la planificación participativa.*** Tienen capacidad para negociar y para identificar el aprovechamiento de los recursos de la comunidad. Pueden facilitar la comunicación y la articulación de los actores locales. Están dispuestos a coordinar esfuerzos con diferentes actores e instituciones del medio local. Tienen habilidad para mediar. Facilitan que la comunidad identifique sus

problemas y tome decisiones para resolverlos. Pueden realizar diagnósticos. Tienen conocimientos de planificación. Pueden operar procesos de monitoreo y evaluación. Respetan tiempos y plazos. Poseen claridad en cuanto a etapas y tiempos de los procesos de aprendizaje.

A manera de conclusión

Educar para el Buen Vivir implica acompañar pedagógicamente una opción política, una cosmovisión y una manera de entender al ser humano. No se trata solo de un camino metodológico o didáctico activo o participativo. Es, como vimos, mucho más que ello: abrazar un proyecto político pedagógico con eje en la propia identidad.

Esta perspectiva encuentra hoy expresiones muy fuertes en diferentes experiencias educativas latinoamericanas. Desde las Escuelas Do Campo, del Movimiento Sem Terra del Brasil, los Bachilleratos Populares de Argentina, la UNIBOL de Bolivia, el Movimiento Pedagógico Latinoamericano, de los Sindicatos Docentes y las golpeadas y persistentes Comunidades Eclesiales de Base, desparramadas por muchos rincones de América Latina y el Caribe.

Pero, además, de manera no siempre muy pública ni visible, esta educación resiste hoy desde miles de aulas y de escuelas del continente que no se rinden, no se arrodillan, no bajan los brazos y siguen creyendo en las utopías, como lo enseñaba a hacer el gran Eduardo Galeano.⁶⁶

Quizás, el icono más fuerte de esta propuesta, no sea nuevo: es la escuela ayllu de Warisata, en donde educadores formales y populares en forma conjunta y participativa, construyeron una escuela que dejó marcas en América Latina allá por los años 30 del siglo XX. Allí, aquellos sueños del Buen Vivir se hicieron aulas y patios. Y esos sueños persisten hasta hoy.⁶⁷

Entonces la capilla se pobló

Con la risa de más de trescientos niños

Ahora no había más santos de cartón

⁶⁶ “La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para avanzar.” Eduardo Galeano.

⁶⁷ Para conocer más sobre la Escuela Ayllu de Warisata, ver <http://www.transformarlasecundaria.org/la-escuela-ayllu-de-warisata/>

*En vez de anatemas
Se escucharon lecciones de amor
Traídas por un nuevo viento
Que se cruzó con la glacial angustia del Illampu.
Era Warisatta Escuela
La campana llamaba a los trabajadores
Los clérigos sintieron que les robaban
La propiedad de aquel tañido.
Los InDios vieron nacer un augurio en los altares
y es que había otro santo demiurgo de la liberación
Elizardo Pérez llamado.
Avelino fue el primero que asomó a su alma
Entre ambos cantearon
La piedra de la entraña redentora.*

En Warisata Mía, Carlos Sebastián Mostajo

Referencias

Mostajo C. S. (2006) *Warisata Mía y otros artículos*. El Alto La Paz: El Condor Boliviano.

Puiggrós A. (2014) Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*. Vol.10. N°1.

En: <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1046/1078>

Sosa C.A. y Ramírez C. (2010) Acceso y permanencia en una educación de calidad. El paradigma de la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje: ¿La Educación se puede asignar a un Modelo? Ponencia presentada en el *Congreso Iberoamericano de Educación*, Buenos Aires, 2010.