

El conocimiento de sí y las pedagogías del ser: Un relato de la experiencia de la escuela “El canto del Fuego”

The knowledge of your own self and the pedagogies of being: A history of experience of school “El canto del fuego”

Francisco Ramallo¹ - Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Universidad Nacional de Mar del Plata. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. Argentina.
ranarg@hotmail.com

Resumen

En las alternativas a la educación moderna muchas veces lo propio y el conocimiento de sí, aquello que está en el interior de cada sujeto pasó a ocupar un lugar constitutivo en la enseñanza. La invención de pedagogías alternativas suele recuperar una dimensión ontológica, fundada y fundante de la expansión personal y el autoconocimiento. En este artículo analizamos una de las experiencias estudiadas en el Proyecto de Investigación “Formas alternativas de educación en el siglo XXI” (radicado en la Universidad Nacional de Mar del Plata) con la intención registrar esas otras prácticas y discursos que emergen a partir de nuevas formas de educar. Especialmente nos concentramos aquí en un relato de la experiencia de la escuela “El Canto del fuego”, que en la voz de una de sus educadoras construye sentidos para una educación libre y consciente. A la vez que propone una conversación con las pedagogías del ser, aquellas que expresan una estrecha relación con examinar quiénes somos, como un cuestionar de nuestra visión del mundo (o los mundos) que reconocemos y del lugar que ocupamos en él (o en ellos).

Palabras claves: conocimiento, educación alternativa, pedagogías, ser.

Abstract

In the alternatives to modern education many times the knowledge of your own self, of what is inside in each one of the subjects has occupied a constitutive place in learning. The invention of alternative pedagogies tends to recover an ontological dimension, founded and foundational of personal expansion and self-knowledge. In this paper we analyze one of the experiences studied by the Project of Investigation “Alternative forms of education in the 21st century” (based in the National University of Mar del Plata) with the intention of register those other practices and discourses that emerge from new forms of education. Specifically, we focus on the story of the experience of the school “El Canto del Fuego”, which in the voice of one of its educators builds senses for a free and conscious education. At the same time proposes a conversation with the pedagogies of being, those that express a close relationship with examining who we are, as a question to our vision of the world (or the worlds) we recognize and the place we occupy in it (or in them).

Key words: knowledge, alternative education, pedagogies, being.

Recibido: 7/4/18 **Aceptado:** 30/5/18

Introducción

“Lo posible esta dentro de nosotrxs, si lo puedes pensar, lo puedes crear”. Ileana, educadora de “El Canto del Fuego” (Entrevista 1).

En las alternativas a la educación moderna lo propio y conocimiento de sí, aquello que está en el ser interior de cada sujeto pasó a ocupar un lugar constitutivo en la enseñanza. La invención de pedagogías alternativas suele recuperar una dimensión ontológica, fundada y fundante de la expansión personal y del autoconocimiento. Dimensión que propone un despertar como una toma de consciencia de sí, para vivir en armonía con nosotros mismos y con el todo que nos rodea (y del cual formamos parte). En efecto, las pedagogías que sedimentan alternativas a la educación moderna guardan una estrecha relación con examinar quiénes somos, como un cuestionar de nuestra visión del mundo (o los mundos) que reconocemos y del lugar que ocupamos en él (o en ellos).

En la búsqueda de una pedagogía del ser se propone inicialmente ser uno mismo, y no intentar convertirse en nada que uno no sea ya. Así como el hecho de apreciar la plenitud de cada momento en el que estamos presentes y la celebración de estar en contacto con otras existencias. El conectarse con quienes que nos rodean proporciona una visión complementaria a la predominantemente reduccionista y materialista imperante en el pensamiento y en las instituciones occidentales. Esta visión que recupera herencias ancestrales no es ni particularmente mística, ni indígena americana ni africana ni oriental ni de cualquier otra índole. No obstante se nutre de voces, textos y experiencias diferentes a la consagrada occidental, que provienen tanto de grandes movimientos sociales como de pequeñas experiencias educativas. Entre la dialéctica de la inclusión y la crítica, las cosmologías interrumpidas de los pueblos colonizados, los aportes de los pensadores místicos sufis o hinduistas en sus combates a la occidentalización, el budismo y los diferentes saberes de las religiones del mundo, la ancestralidad y la intimidad con lo legado, Steiner y la Antroposofía filosófica o la New Age (aunque tan lucrativa y ligada a la expansión de una cultura comercial) constituyen una apertura a poder imaginar la educación de otra forma, además de ofrecer prácticas transformadoras que cambian a un mismo tiempo el yo y el mundo o los mundos que nos constituyen.

Estos lenguajes y posibilidades alimentan al ser interior en lo que el pedagogo norteamericano Phipil Wexler (2008) llamó la “resacralización de la educación”, un movimiento que desde diferentes contextos educativos intenta ir más allá de lo que conocemos en términos de lo real y recupera lo sagrado de la existencia humana en oposición a una suposición racionalista. Esta consciencia surgió, a decir de Wexler (2008), de reconocer que con la racionalización del discurso científico se abandonó el poder de lo mágico y lo sagrado y sin ese poder los aspectos racionales de la educación parecieran olvidar sus más profundos sentidos. Este movimiento también se puede comprender en los nuevos tiempos del siglo XXI, en el que cada vez más se demuestra que explorar y conocer el ser interior se constituye como un recurso poderoso para la movilización social y para el pensamiento crítico en la educación.

Entre sus más amplias concepciones y evitando cualquier intento de delimitar un vasto campo tan difuso como desconocido, las pedagogías del ser pueden ser entendidas como aquellas que proponen el conocimiento de sí y que se asocian a los paradigmas libertarios en la educación. Especialmente es a partir de los ochenta y noventa y sobre todo en los últimos años cuando comenzaron a circular textos y referencias de las pedagogías libertarias, en la búsqueda de la libertad del ser y la invención de una educación antiautoritaria. Quizás la voz de Rebeca Wild en *Educar para ser* (1996) a partir de su labor en la Escuela Experimental Pestalozzi, sea aquí la referencia más profunda y representativa. Estas pedagogías están asociadas tanto a movimientos culturales, sociales y políticos como a pequeñas (en algunos casos muy pequeñas) experiencias de autogestión. En este ejercicio de indentificación si tuviéramos que recuperar algunas tramas podríamos decir que estas pedagogías aluden a la invención de propuestas de enseñanza que se caracterizan por la convivencia y la participación de los educandos en la toma de decisiones, la educación no formal, la autonomía y las formas de educación popular. Cuevas Noa (2003) presentó tres aspectos que conforman lo común en las pedagogías libertarias, que aquí retomamos en el contexto de esta conversación. El primer rasgo que las define es el antiautoritarismo, a partir de evitar la sumisión y proponer aprender de la autonomía y de la libertad. A la vez que la educación se proyecta no desde la autoridad del maestro sino desde los intereses de cada uno de sus estudiantes, intentando conseguir que sean dueños de sus propias vidas. Ello implica la libertad de su ser y su autonomía frente a la opresión y explotación que la educación tradicional provoca. En segundo término, la autogestión es un rasgo de estas pedagogías, siendo el control de la educación responsabilidad de cada individuo. La autogestión supone varios aspectos, desde la capacidad de construir espacios educativos y la autorganización de los estudios por parte del grupo hasta

la autogestión de los aprendizajes y el autodidactismo. Y finalmente es la educación del ser, o la educación integral para Cuevas Nova (2003), otro rasgo común de las pedagogías libertarias que alude a la completud y no fragmentar y dividir la totalidad de la educación humana. En los términos del pedagogo español se refiere a educar a la persona sin separar el trabajo manual del trabajo intelectual, así como educar para la vida social en un sentido holístico. Aquí remarcamos además al conocimiento de sí y el derecho a ser que se implica en el educar y educarnos, como uno de los rasgos constitutivos de estas pedagogías.

En gran medida en nuestra región las pedagogías del ser están asociadas a la irrupción descolonial. En las alternativas a los modos conocidos de educar que registramos en nuestro proyecto de investigación, notamos que explorar el ser es además una irrupción que se propone frente a la denuncia de la “colonización pedagógica” que constituye a la escuela tradicional². En efecto, la “otra educación” que se ofrece desde los caminos desandados por experiencias alternativas de educación y por los discursos y las prácticas de la descolonización, se funda en otro modo de ser. Lo que según Catherine Walsh podría ser interpretado como “maneras distintas de ser, pensar, conocer, sentir, percibir, hacer y vivir que desafían la hegemonía y universalidad del capitalismo, la modernidad eurocéntrica y la lógica civilizatoria occidental, incluyendo su antropocentrismo y cimientos binarios” (Walsh, 2014; 20).

En estos recorridos la “descolonización del ser” se presenta como un aspecto central, que caracteriza a las “grietas” que nos recuerdan los vicios más profundos de lo que llamamos “educación” (Walsh, 2014)³. En una mirada que refiere al cuestionamiento de la centralidad epistemológica del ser y del poder europeo-norteamericano y que recupera en su mismo desarrollo lo marginalizado e invisibilizado en nuestras memorias. La pedagoga ecuatoriana Catherine Walsh (2015) reconoció la posibilidad de in-surgir, re-existir y re-vivir, a pesar de la (re)colonización de los pueblos de la región, desaprendiendo la educación moderna en proyectos que apunten a la re-existencia y a la vida misma. A partir de un imaginario otro de con-vivencia (de vivir “con”) en una pedagogía de ser y de hacerse humano, que tal como recuperó de la voz de Stephan Haymes se trata de una educación construida y por construir que incluye la topología del ser y la teología identitaria-existencial de la diferencia colonial (Walsh, 2015; 15).

Desde este recorrido conceptual, pero también existencial y experiencial, se advierte la dolorosa “colonialidad de ser”. No obstante desde nuestra lectura consideramos que esta categoría, instrumento político del programa que propone Walsh (2015), ha sido interpretada desde una dimensión que se podría denominar como externa al ser. En tal sentido preferimos comprender una definición de esta dimensión de la colonialidad a partir del acto existencial de descolonizar al ser interior, insistiendo en un despertar propio que es una energía no guiada por un afuera. Y más aún, que por su propia definición anula la posibilidad de delimitarse, aunque no obstante exista y se invoca cuando se desaprenden los actos de la educación moderna civilizadora. Es decir que optamos por delimitar este concepto analítico autoconstruido, reconociendo su inspiración en la “colonialidad de ser” producida por la diferencia ontológica colonial; a la vez que se duda de la mirada externa al sujeto que manifiesta. Por tanto comprendemos la descolonización del ser como una categoría heurística para indagar lo que constituye las experiencias del ser en la educación en una dimensión interior del sujeto y marcada en lo que vive y cree vivir cada sujeto.

Más allá de lo señalado creemos que esto, que podría pensarse como la descolonización del ser, es entramado desde recorridos posibles fundados en las experiencias de una educación libre, no directiva y fuera de la gramática de la escuela. Pues notamos que muchas veces en ellas emerge un espíritu posible de comprenderse como descolonial. Aunque por supuesto no de manera lineal y esencialista, en el sentido de que no todas las experiencias alternativas son factibles de ser interpretadas en el terreno de lo descolonial.

Con notable profundidad Esteva, Prakash y Stuchil (2013) explicaron cómo la educación moderna implica querer “concientizar a un otro”, insistiendo en la necesidad de revisar la idea de lo que llamamos “educación”. Además de realizar una contundente crítica a la idea de mediación, que a partir de la “concientización” anula las capacidades de ser. Desde un llamamiento a liberar la pedagogía, estos autores expresaron una fuerte crítica a la pedagogía de la liberación de Paulo Freire. Ya que consideran que el propio Freire proponía un cambio que no comienza por y desde el sujeto colonizado, sino que parte de su concientización. Convencido de que tanto opresores como oprimidos son deshumanizados por la opresión, esta visión suponía que una nueva conciencia nacida del alfabetismo ilustrado permitiría hacerse de nuevo plenamente humano y a la vez eliminar los horrores de la opresión moderna (Esteva, Prakash y Stuchil, 2013; 34). También explicaron estos autores que ello implica una arrogancia de individuos de una clase superior con respecto a la población de una clase inferior. En una operación que implica la arrogancia insostenible de poseer la conciencia “verdadera” (o universal) y el propósito de legitimar el derecho de intervención en las vidas de los demás.

Esta actitud de mediación de la educación moderna con la intención de modelar y no orientada al ser constituye una

ceguera de los educadores en relación a su propia participación en la opresión de aquellos a los que se pretende concientizar, al presumir que han logrado alcanzar un nivel avanzado de madurez, conciencia o incluso liberación. En contraposición a ello la “pedagogía no directiva” que propuso Wild (1996) remarcó la necesidad de educar para ser. A partir de la reflexión sobre la construcción de un espacio alternativo de enseñanza en Ecuador, esta pedagoga insitió en la necesidad de educar desde la vida en la libertad de ser; en un vivir la vida y la educación de un modo propio y diferente. Fundada en el rechazo del autoritarismo pero no en la autoridad en sí misma, con un educador que aprenda a respetar las estructuras mentales y emocionales del educando. En un ambiente en el que los educadores y los educandos, con dudas y curiosidades, crezcan seguros de sí mismos y en la capacidad de autoeducarse. Una educación para ser es una educación orientada hacia la experiencia del momento, la necesidad de estar en permanente movimiento y en permanente expansión del ser.

Entonces, ello implica una educación para dejar ser, o mejor dicho implica simplemente ser. Olvida cualquier pretensión autoritaria de concientización externa y deja ser libremente; en un desprendimiento de la premisa de la escuela como lugar de realización del sujeto; crea libremente, sueña e imagina otras posibilidades fundadas en el ser. En diferentes experiencias que se escapan a la lógica de la escuela tradicional, desde diversos posicionamientos y modos de educar, la educación del ser se presenta como el punto de partida. Pese a la ambigüedad y variabilidad de sentidos de esta premisa, lo alternativo muchas veces parecería estar construido por una idea propia de ser. Una idea que a diferencia de la educación hegemónica e instituida es libre, en el sentido de que deja ser. Las experiencias observadas en nuestro proyecto de investigación en su mayoría están conformadas por grupos de trabajo reducidos, con un fuerte vínculo con la naturaleza y con una fuerte apuesta a reemplazar los valores de la competencia por valores colaborativos, que proponen una educación del ser, que es y que se hace.

Estas experiencias alimentan pedagogías emocionales, sentidas y del ser indisolubles de la experiencia humana, que se encuentra en los libros pero también, y sobre todo, en las calles, en la naturaleza, en las cosmologías interrumpidas y en los saberes cotidianos que muchas veces despreciamos. En lo que se aprendió para vivir en armonía con nuestro ser, con lo que somos y con lo que nos contacta con la creación humana. Es una pedagogía viva que se aprende en la libertad de reconocer(se) y tomar conciencia de quién se es a partir de un cuestionamiento de la colonización y la deshumanización.

Un espacio de educación libre y consciente: El Canto del Fuego

El Canto del Fuego es una escuela de educación libre y consciente, que funciona en la zona céntrica de la Ciudad de Mar del Plata. El 2017 es el tercer 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. Eliana y Mariela, las movilizadoras iniciales del proyecto, hace unos años que vienen investigando, experimentando y viviendo alternativas a la educación tradicional. Principalmente fueron estudiando de manera autodidacta y no estructurada, en diferentes espacios de educación no formal. Ileana, por ejemplo, en el 2008 de 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 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 quede es crear. 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 más. Aquella era la primera experiencia educativa abierta que organizaba, con la intención de que otros pudieran sumarse. Lo que pensaba 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, idearon juntas el proyecto de crear un escuela alternativa basada 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 más importante 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 y de diferentes pedagogos y filósofos, probando y adaptándolos al formato libre que querían lograr. 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 ocho familias que enseguida abrazaron la propuesta de crear una escuela alternativa. 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 Mariana.

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 está dicho, 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 una escuela libre y activa, donde se aborde el aprendizaje de una manera diferente, a través de la acción libre y consciente. La escuela 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 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.

La escuela se divide en 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. Quizás al principio los nuevos están un poco solos, pero a medida que van recorriendo los espacios, observándolos y aprendiendo como es su funcionamiento y sus reglas, van encontrando su lugar en la escuela. 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 espacio 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 colage (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 todo 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).

La escuela se organiza en cuatro salas. La sala de movimiento, la sala cognitiva, la sala de arte y una sala al aire libre. En la primera se trata de 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 conflicto aprendizaje y de resolver cuestiones profundas de cada uno. Todo el intenso e interesante trabajo en esta sala se plantea como fundamental para la escuela. La segunda sala acompaña los procesos cognitivos de los niños y está equipada con una serie de rompecabezas, mapas y libros. La sala de arte se proyecta como un espacio de creación y en ella además se desarrollan las actividades de lecto-escritura. Y finalmente el patio exterior conforma la sala al aire libre, que tiene sobre todo fines recreativos.

Además de transitar por los espacios en la escuela se dictan diferentes talleres. Allí la idea es que los niños puedan elegir lo que quieran aprender. En el 2017 se organizaron cinco talleres: ecología, conciencia ambiental y reciclado, movimiento y conciencia corporal, artes plásticas y visuales, cocina y lecto-escritura. Este último para el próximo año 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 de 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 propone hacer uno de música antes de fin de año. Para el 2018 se están reprogramando los talleres, ya que muchos de ellos se hacen ad-honorem, 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, en 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 repiensa 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 listo para ello:

Es sorprendente notar como ya están preparados para tomar decisiones. Es importante trabajar en la seguridad y el eterno, porque empiezan a demandar mucho, se instala una 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 nosotros, si lo puedes imaginar lo puedes crear”.

Creacion, conocimiento de sí y pedagogías del ser

“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 repuestas 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).

En esta escuela 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).

En esta experiencia se plantea una educación libre y consciente también y fundamentalmente en el hogar. Los adultos y la crianza de los niños más allá de la escuela, es un espacio de reflexión importante en la propuesta educativa. En el que familia y escuela se autoconstituyen conjuntamente. Un padre de dos niñas de la escuela, 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 tienes que hacer y que 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 de 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 escuela⁴.

Esta experiencia resalta una pedagogía para permitirse ser, para inventar, experimentar y crear a partir del conocimiento de sí y de dejar en libertad el deseo de aprender y de crecer. En la que crear un espacio para ser, es crear un espacio para nuestra propia descolonización y viceversa. Dar un paso al costado y corrernos de la colonización pedagógica del ser, parecería ser algo así como conectarse o reconocerse con uno mismo, con la esencia de lo que uno mismo es y lo que cada uno posee dentro de sí. Tal como la descolonización del ser, estas pedagogías proponen liberarse de lo impuesto y de lo ajeno. El autoconocimiento en la educación implica discriminar dentro y con uno mismo qué es lo que somos, lo que queremos y lo que deseamos, y qué es lo que no somos, lo que no queremos y lo que no deseamos. Es preguntarse por nuestros deseos y por los deseos de los otros sobre nosotros.

En ese sentido es que rechazar lo impuesto y lo ajeno, implican un andar inventivo por lo no dado a partir de transitar un recorrido desconocido, experimental y de creación. Diría la joven educadora de El Canto del Fuego, que lo posible está dentro de nosotros, ya que si lo puedes pensar, lo puedes crear. Es la invención una propuesta de “resetearse” y de preguntarse qué somos y qué podemos llegar a ser, rechazando lo impuesto y lo que no somos, para reconocerse y reconectarnos con nuestras identidades y memorias más profundas. La educación del ser, entonces, sería facilitar, experimentar, inventar y crear un espacio para que uno mismo pueda conectarse con sus deseos y evitar recibir los mandatos externos que nos domesticar y nos colonizan. Se trata también de que uno pueda conocer sus deseos en la educación, indagando su propio desarrollo personal y su íntimo deseo de autorrealización en relación con el o los mundos que nos constituyen.

Más aún la idea de educación más allá de lo conocido implica fundamentalmente buscar algunas respuestas en nuestro ser, en lo más íntimo que nos constituye. Ser en la educación también es recordar que la forma de educar tradicional (mayormente aceptada y compartida propia de la escuela) es una entre otras posibles. La educación es invención y si bien en la imposición de la modernidad eurocentrada el aprendizaje escolar fue redefinido como educación, siempre existieron otras formas y otros espacios que constituyen una genealogía de otros modos de educar. Especialmente en los últimos años emergieron experiencias de educación alternativa que muchas veces (aunque no necesariamente siempre) se escapan y se desprenden de la educación escolar tradicional; a partir de proponer un apertura hacia el ser y hacia nuevos espacios para la libertad humana en la educación.

Entonces abrir una dimensión desde y con el ser en la educación es abrir posibilidades, en una invención que alimenta otras maneras de educar desconocidas y posibles de ser imaginadas. Y en ese reconocer ya no habitamos un mundo, sino que son las grietas las que lo quiebran y nos desvían a confiar en la construcción de otros mundos posibles. El educarnos conociéndonos a nosotros mismos, es también reconocer que ya no hay un solo mundo, sino que son muchos los posibles. Si bien en el filosofar contemporáneo no existe un acuerdo sobre qué son los mundos posibles (y por supuesto no tendría por qué existir), esta metáfora, y reapropiado lema político que recorre desde hace décadas nuestro continente, devela el riesgo, la discontinuidad y la aventura de soñar con lo imaginado.

Vale la pena recordar aquí que en la filosofía y la lógica occidental la noción de mundos posibles suele aludir a una noción de conjuntos de proposiciones maximales (es decir que se les puede agregar cualquier otra proposición), como entidades abstractas y si se quiere platónicas. De hecho, según el realismo modal, los mundos posibles son universos, y nuestro universo es sólo uno entre muchos. Para otros los mundos posibles no son algo que se descubre, sino que se estipulan mediante descripciones imaginadas. Pero además la multiplicidad de los mundos en los que vivimos también se presentó en el pensamiento pedagógico contemporáneo y quizás el educador austríaco Rudolf Steiner (1861/1925)

fue el que más visible lo hizo en relación a los “mundos superiores”; aquellos que asoció justamente a la conciencia espiritual y al sendero de conocimiento de sí que conduce de lo espiritual en el hombre a lo espiritual en el universo (uno de los puntos fundantes de la antroposofía). Y con más fuerza fue la irrupción del ser introdujo la metáfora de los otros mundos posibles en el pensamiento pedagógico.

En esta constelación, a partir de las conexiones entre las pedagogías del ser y los otros mundos posibles, en nuestra inmediatez se propone un tiempo de imaginar, crear, inventar y soñar mucho más alto de lo que lo hasta ahora estuvimos haciendo. El abandono del temor de dejar entrar al ser interior en la educación, las experiencias de invención de otras maneras propias de educar libres y autogestionadas, la exploración de uno mismo y el autoconocernos como ideal educativo colocan grandes y desesperantes interrogantes en los sentidos de educar en el siglo XXI, a la vez que nos prometen una cierta tranquilidad al imaginar que las respuestas están dentro de nosotros mismos.

Referencias

- CUEVAS NOA, F. J. (2003). Anarquismo y educación: La propuesta sociopolítica de La pedagogía Libertaria. Madrid, Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 2003.
- ESTEVA G., PRAKASH M. Y STUCHUL D. (2005) De la pedagogía de la liberación a la liberación de la pedagogía. En: Aprendizaje en movimiento. Rutas hacia la liberación de la Pedagogía. México. Palpa Editorial.
- MALDONADO TORRES, N. (2007) Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto En: Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Siglo del Hombre Editores.
- MIGNOLO, W.(2011). El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo. Buenos Aires. Ediciones del signo-Duke University.
- PORTA, L. y YEDAIDE, MM. (2015) Pedagogía descolonial: Miradas en el vecindario En: Reflexiones críticas sobre la perspectiva decolonial, Encuentro Intensivo 2015. Mar del Plata, 12 y 13 de junio de 2015.
- RAMALLO, F (2015). Pedagogías, descolonización y mundo negro: Una convergencia necesaria en la búsqueda de los otros mundos posibles. En: Fernandes, M y Meireles, M (coordinadoras) Educação, Diversidade e Diferenças: Olhares (des)colonizados e territorialidades múltiples. Curitiba. CVE.
- SEGATO, R. (2015). La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda. Buenos Aires. Prometeo Libros.
- WALSH, C. (2014) Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. Revista Entramados. Educación y Sociedad. Nº1, Año 1 Consulta On line: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1118>.
- WALSH, C. (2015) Pedagogías descoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito. Serie Pensamiento descolonial.
- WEXLER, P. (2008) “La religión como crítica socioeducativa: Un ejemplo weberiano”. En: McLaren, Peter –Kincheloe, Joe (eds.). Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos. Barcelona, Grao.
- WILD, R. (1996) Educar para ser. Vivencias de una escuela activa. Buenos Aires. La Chamaquería.
- YEDAIDE, MM. (2016). “Pedagogías y buen vivir. los aportes descoloniales para la resolución de nuestras urgencias”. II Simposio de Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en Educación. Mar del Plata, UNMDP.

Entrevistas

Entrevista a Ileana, educadora responsable de El Canto de Fuego. Entrevistada por Francisco Ramallo en octubre de 2017. Proyecto de Investigación “Formas alternativas de educación en el siglo XXI”. Directora: Patricia Weissmann.

Notas

1 Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) en donde se desempeña como JTP en la cátedra “Problemática educativa”, miembro del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) con sede en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Becario Doctoral del CONICET, es Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario). Además se graduó de Magíster en Estudios Étnicos y Africanos (Universidad Federal de Bahía, Brasil), Magíster, Profesor y Licenciado en Historia, Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP) y en Educación y TICs (ISFD N19). Su área de trabajo se concentra en la Historia de la Educación y en los sentidos de los relatos del pasado en la educación.

2 Proyecto de Investigación “Formas alternativas de educación en el siglo XXI” con sede en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Directora: Patricia Weissmann.

3 Específicamente el concepto “colonialidad del ser” surgió en relación a la reflexión del racismo y la experiencia colonial. A partir de la rearticulación de las preguntas sobre el ser de Martin Heidegger, Jacques Derrida, Emmanuel Levinas, Rudolf Steiner y un poco más acá Frantz Fanon y Enrique Dussel. Este último filósofo de la liberación notó la conexión entre el ser y las empresas coloniales y fue Walter Mignolo quien formuló el concepto en el marco de las conversaciones de la colonialidad del poder. Para Mignolo (2011) esta dimensión de la colonialidad se refiere a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje, en la capacidad de expresar lo que uno es o cree ser. Además, dentro de un programa de estudio y de intervención política de las ciencias sociales en América, Nelson Maldonado Torres fue quién mayor atención le prestó a esta dimensión, resaltando los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida cotidiana y no sólo en la mente de sujetos subalternizados (Maldonado Torres, 2007).

4 Rodrigo Sebastián Valdés Ortiz (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>