

ENCUENTROS DECOLONIALES: BÚSQUEDAS AL INTERIOR DEL CAMPO EDUCATIVO. LA EXPERIENCIA CON EL CEC 801 “GRACIELA CABAL”

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

ENCUENTROS DECOLONIALES: BÚSQUEDAS AL INTERIOR DEL CAMPO EDUCATIVO. LA EXPERIENCIA CON EL CEC 801 “GRACIELA CABAL”

Villarreal, Laura
CEC 801 – La Matanza
lauravillarreal33@gmail.com

Ramírez, Alejandra
CEC 801 – La Matanza

Déborah Fernández
CEC 801 – La Matanza

Nicolazzo, Marcela
Facultad de Ciencias Sociales –UNLZ
marnicolazzo@gmail.com

Méndez Karlovich, Maricruz
Facultad de Ciencias Sociales –UNLZ
mmkarlovich@gmail.com

Dimenna, Eva
Facultad de Ciencias Sociales –UNLZ
evaadimenna@gmail.com

Margarita Botaya

ENCUENTROS DECOLONIALES: BÚSQUEDAS AL INTERIOR DEL CAMPO EDUCATIVO. LA EXPERIENCIA CON EL CEC 801 “GRACIELA CABAL”

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

Facultad de Ciencias Sociales –UNLZ

marganorte67@yahoo.com.ar

Rajoy, Laura

Facultad de Ciencias Sociales –UNLZ

rajoylau@gmail.com

González, Sandra

Facultad de Ciencias Sociales –UNLZ

smg944@hotmail.com

Material original e inédito autorizado para su primera publicación en la Revista Académica Hologramática

Recibido: 20-05-2023

Aceptado: 23-06-2023

RESUMEN

El artículo que aquí compartimos busca socializar las construcciones realizadas entre el Centro Educativo Complementario (CEC) 801 de La Matanza y el equipo de investigación “Colonialidad y currículum” (ECyC), inscripto en el Instituto de Currículum y Evaluación (ICE) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Este trabajo se enmarca en un propósito fundamental del proyecto de trabajo del ECyC: visibilizar zonas de contacto y espacios de traducción con rasgos decoloniales en el campo educativo de la provincia de Buenos Aires. El encuentro entre ECyC y el CEC generó un plan de trabajo conjunto, acotado y sentido como fértil para quienes participamos de su

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

imaginación, puesta en marcha y escritura. Como equipo ampliado, entendemos que este recorrido aportará nuevas líneas de reflexión sobre la relación entre currículum, colonialidad y escuela, con los que podremos fortalecer el lazo construido y también seguir otros caminos diferentes, zigzagueantes e imprevistos.

PALABRAS CLAVE: Decolonialidad – Currículum – Instituciones educativas – Comunitario - Vida cotidiana - Traducción

ABSTRACT

This text seeks to socialize the constructions carried out between the Complementary Educational Center (CEC) 801 of La Matanza and the research team “Coloniality and Curriculum” (ECyC), enrolled in the Institute of Curriculum and Evaluation (ICE) of the Faculty of Social Sciences of the National University of Lomas de Zamora. This work is part of a fundamental purpose of the ECyC work project: to visibilize “contact zones” and “translation spaces” with decolonial features in the educational field of the province of Buenos Aires. The meeting between ECyC and the CEC generated a collective work plan, delimited and felt as fertile for those of us who participated in its imagination, implementation and writing. As an extended team, we understand that this journey will provide new lines of reflection on the relationship between curriculum, coloniality and school, with which we will be able to strengthen the bond built and also follow different, zigzagging and unexpected paths.

KEY WORDS: Decoloniality – Curriculum – educational institutions – communal– daily life

1. INTRODUCCIÓN AL TRABAJO COMPARTIDO

“Cuando vengo al CEC es como si fuera mi cumpleaños...”

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

(Fabricio, Grupo C-octubre de 2020)

La intención del ECyC en esta etapa del proyecto es identificar las condiciones que hacen posible los “encuentros decoloniales” en la vida cotidiana de las instituciones educativas, entendiendo que, en general, ocurren en los márgenes¹ de esa cotidianeidad, en zonas no documentadas y no plasmadas en los materiales habituales y “oficiales” como son las planificaciones y los cuadernos.²

Uno de los principios que sostiene el ECyC es la co-autoría y es parte de su metodología. Lo que se construye se materializa en textos colectivos, para reflejar formas “otras” de producir conocimiento, de escribirlo y de compartirlo. Es una contribución a tensionar algunos formatos hegemónicos y romper ciertas dicotomías que se reconocen como coloniales.

Los equipos de trabajo, entendidos desde la coautoría, se van modificando, ampliando, reorganizando, abriendo y cerrando etapas. El ECyC comenzó a diseñar en el 2020 una propuesta que pretendía invitar a “alguien más” a la mesa de trabajo. Esa invitación (que siempre es desde alguien hacia otro, otra, que está en otro lugar) buscaba que al menos por un tiempo el equipo inicial se fortaleciera con otras voces, historias y proyectos. Conformar un nuevo “nosotros” es un proceso de enorme complejidad y responsabilidad, por eso se asumió el compromiso fundamental de transformar el proyecto original con la incorporación de los intereses, deseos y recorridos de quienes decidieran formar parte del mismo.

¿Cómo decidir con quiénes otros trabajar? ¿Cómo plantear esa primera invitación, siempre viciada de prácticas previas, para que efectivamente posibilite gestar un camino compartido, de reciprocidad, de ecología de saberes, de coautoría? El riesgo del extractivismo siempre acecha y es necesario preguntarse a cada paso por la ética de la construcción del conocimiento.

¹ Son parte de la vida cotidiana, pero en los márgenes, no tan visibles, no tan “oficiales”, no en primer plano.

² Esta propuesta se basa en los análisis desarrollados en proyectos de investigación anteriores de este equipo.

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

En ese encuadre ético, político y epistemológico se gestó el encuentro entre el ECyC y el CEC.

¿Por qué este CEC? Por varias razones. En primer lugar, porque no era una institución desconocida, ya que algunos integrantes del equipo de la UNLZ habían compartido parte de su historia y había lazos de confianza y reconocimiento previamente construidos. En segundo lugar, y por lo anterior, el ECyC conocía que algo de la identidad del CEC se construía diferenciándose de los niveles obligatorios, pudiendo leerse esa relación en términos de colonialidad/decolonialidad. Es así como se reunían a priori algunas características que permitirían abrir conversaciones y propuestas en las que ambos equipos pudieran volverse uno, al menos por un tiempo.

Se compartieron conceptualizaciones con que trabaja el ECyC, se conversó sobre los proyectos vigentes en el CEC, se buscaron puntos de intersección, se acordaron tiempos, participantes, posibles inicios. Todo en términos de hipótesis, de reflexiones y de movimiento transformador recíproco.

2. APORTES TEÓRICOS ACERCA DEL CURRÍCULUM Y LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Los análisis del equipo de investigación se apoyan en conceptos vinculados a la colonialidad del poder y del saber, a la vida cotidiana, las zonas de contacto y las traducciones.

Al encontrarnos ambos equipos, se compartió una síntesis conceptual y se realizó un intercambio para conversar acerca de la misma, circular dudas y comentarios, poner en común análisis posibles. Trabajamos sobre las conceptualizaciones que presentamos a continuación.

2.1. COLONIALIDAD DE PODER Y DE SABER

¿De qué hablamos cuando hablamos de colonialidad y decolonialidad?

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

El metarrelato moderno, definido desde una totalidad eurocéntrica y sustentado desde la colonialidad del poder al decir de Quijano (2000), construye una historia y una cultural pretendidamente universal.

La categoría colonialidad del poder, desde Quijano, implica la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo que opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones materiales y subjetivas de la existencia cotidiana. Es un elemento constitutivo y específico del patrón mundial de poder capitalista, originado y mundializado a partir de la "Conquista de América".

En diálogo con este concepto, Edgardo Lander (2000) nos permite reflexionar sobre la colonialidad del saber entendida como una construcción eurocéntrica promovida por el pensamiento liberal que genera la naturalización de la sociedad del mercado y presenta su propia narrativa histórica como la norma más avanzada de la experiencia humana, la única forma de vida posible, superior y universal a ser seguida por todas las sociedades.

Si el metarrelato de la modernidad, al decir del autor, es un dispositivo colonizador, sostenemos como hipótesis orientadora que el currículum, cuando asume este metarrelato, se instituye como instrumento fundamental de colonización³.

Lander invita a un esfuerzo de deconstrucción cuestionando las pretensiones de objetividad y neutralidad de las ciencias sociales. En este mismo sentido, Walsh (2009) nos presenta el término decolonial, suprimiendo la “s”, para dar cuenta de la imposibilidad de pasar de un momento colonial a otro que dejara de serlo por la persistencia de sus patrones y huellas. Así apunta a provocar un posicionamiento, una actitud continua, una postura por el in-surgir, incidir, intervenir, transgredir, construyendo un camino de lucha continuo donde poder identificar y promover construcciones alternativas.

³ Recuperado de Nicolazzo, M.; Méndez Karlovich, M. y Fernández, M. (2018). Descolonizarnos desde el suelo a la cabeza. El currículum y la escuela como territorios de colonización y descolonización http://www.cienciaried.com.ar/ra/usr/3/1279/holo28_v1_pp_181_208.pdf

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

2.2. EL CURRÍCULUM EN EL MARCO DE RELACIONES DECOLONIALES

Para Alicia De Alba (1995), el currículum es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) a la cual se arriba a través de diferentes mecanismos de negociaciones e imposiciones, impulsados por diferentes sectores sociales con intereses diversos y contradictorios. El currículum conserva marcas de esas luchas por la hegemonía, y por eso puede asumirse como un espacio de reproducción de ciertas relaciones coloniales, como así también, un espacio para visibilizar las luchas y generar condiciones para que otro orden social y cultural pueda emerger.

2.3. ZONAS DE CONTACTO Y ESPACIOS DE TRADUCCIÓN

Para seguir profundizando en las relaciones entre currículum, colonialidad/decolonialidad, compartimos los conceptos de “*traducción intercultural*” de Santos (2009) y de “*zona de contacto*” de Pratt (2010)

Santos nos presenta el concepto de traducción intercultural en relación a la intelegibilidad entre culturas, entre formas de entender el mundo, crearlo y recrearlo logrando identificar elementos con alguna semejanza que permitan ese diálogo. Por otro lado, Pratt, en su libro *Ojos imperiales*, nos presenta la zona de contacto para dar cuenta de esos espacios sociales donde se encuentran/chocan/ se enfrentan, a menudo en relaciones altamente asimétricas de dominación y subordinación, diferentes culturas. Es el espacio en el que “personas separadas geográfica e históricamente entran en contacto entre sí y entablan relaciones duraderas, que por lo general implican condiciones de coerción, radical inequidad e intolerable conflicto” (p. 33)

El término “traducción” rápidamente nos remite al proceso por el cual una persona “interpreta” un texto comunicado en una lengua, que está disponible para una comunidad específica, y la transforma de modo tal que pueda ser entendida por otra comunidad

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

específica. Este conocido proceso de “interpretación” y de inevitable “traición” ha sido objeto de estudio para muchos campos. Por supuesto, ha sido y es un tema clave para la antropología, para los trabajos sobre procesos de colonización y descolonización (territorial y cultural) y también, de modos diversos, más o menos explícitamente, para la educación. Lo que llamamos “traducción” es vertebral en los procesos de transmisión cultural. Sin embargo, nuestro trabajo sobre marcas de colonialidad/decolonialidad, pensando al currículum como zona de contacto y como espacios de traducción nos ha llevado a interpelar este término.

El concepto de traducción resulta fértil para nuestro trabajo de colonialidad y currículum, en tanto supone relaciones de poder complejas, no lineales, por las cuales las zonas de contacto pueden generar espacios híbridos, culturas mestizas, lenguas fronterizas, en definitiva, posibles transmisiones “otras”. Nos aproxima a la co-presencia, la ecología de saberes, la diversidad epistemológica que contribuye, al decir de Rita Segato (2018), a un “proyecto de los vínculos”, sin duda menos cruel, más humano.

2.4. LA VIDA COTIDIANA COMO CLAVE EN UNA PERSPECTIVA DEECOLONIAL

Si bien inmersa en un movimiento histórico de amplio alcance, la construcción social de cada escuela es siempre una versión local y particular de ese movimiento. (...) Una trama en permanente construcción, que articula historias locales -personales y colectivas- entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica. Una trama, en fin, que es necesario conocer porque ella constituye, simultáneamente, el punto de partida y el contenido real de nuevas alternativas tanto pedagógicas como políticas... (Rockwell, E. y Ezpeleta, J, 1983, p. 2)

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

Imposible no pensar en este concepto de vida cotidiana cuando exploramos los modos en que se producen conocimientos y realidades en las escuelas, es decir, los modos en que los actores sociales se encuentran y realizan traducciones acerca de lo que se pone en común. Lo común se hace en la vida cotidiana, la vida cotidiana es el tiempo y el espacio para visibilizar zonas de contacto y co-presencia, las traducciones tienen lugar en la vida cotidiana de las instituciones.

El concepto de “vida cotidiana” delimita y a la vez recupera conjuntos de actividades, característicamente heterogéneos, emprendidos y articulados por sujetos particulares. (...) Como categoría analítica lo cotidiano se distingue de lo no cotidiano en un mismo plano de la realidad concreta; lo que es cotidiano para una persona, no es siempre cotidiano para otros. En un mundo de diversidad, como el escolar, se empiezan a distinguir así las múltiples realidades que se pueden identificar como “escuela” por determinados sujetos, a comprender que la escuela es objetivamente distinta según el lugar donde se la vive. (Rockwell, E. y Ezpeleta, J, 1983, p. 9)

En las escuelas puede observarse una historia documentada, que tiende a homogeneizar su existencia, pero también es necesario advertir la coexistencia de toda una historia no documentada, la historia de las personas concretas que la construyen a diario.

Si pretendemos entender los encuentros que se producen en los espacios educativos, y leer en ellos posibilidades de traducciones interculturales y de procesos decoloniales, es necesario agudizar/ampliar la mirada en relación tanto a la heterogeneidad que habita el campo educativo como a la multiplicidad de historias, encuentros y producciones no documentados.

La única forma de dar cuenta de lo heterogéneo, de no perderlo, pero tampoco perderse en él, según Rockwell y Ezpeleta, es reconocer su carácter de construcción histórica. Al establecer su carácter histórico, es posible comprender que el contenido social del conjunto de actividades cotidianas no es arbitrario; no responde a una elección que hace cada sujeto frente

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

a una gama infinita de posibilidades. Las actividades particulares contribuyen a procesos específicos de producción y reproducción social, es decir: conforman “mundos” que para otros sujetos son los “mundos dados”; recuperan y redefinen instituciones construidas con anterioridad; producen valores que se integran al movimiento social; confluyen en procesos políticos de signo progresivo y regresivo. En todos estos procesos, las actividades cotidianas “reflejan y anticipan” la historia social.

La categoría de vida cotidiana no es sólo descriptiva y analítica, es además una posición metodológica.

3. EL TRABAJO COMPARTIDO

3.1. EL ENCUENTRO

La elección del CEC y las conversaciones para presentar el proyecto se realizaron a partir de historias compartidas entre integrantes del CEC y del ECyC. Este conocimiento previo favoreció la construcción de un entorno de confianza y la disponibilidad y apertura para el trabajo colectivo comprometido y honesto. El equipo directivo planteó los objetivos que buscaba, expuso abiertamente la vida cotidiana del CEC, las reflexiones que venían llevando adelante y los desafíos que querían encarar. El ECyC llegó al encuentro atento a la identificación y reconocimiento de marcas de colonialidad/decolonialidad en la vida cotidiana de la institución, que en ese momento se constituía en coautora de una propuesta compartida.

En el caso del CEC había un territorio particularmente fértil para la reflexión y la necesidad de cambios: las convocatorias y encuentros entre la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y los CEC de la provincia, en los cuales el equipo directivo pudo expresar aquello que le preocupaba y ocupaba y lo que proyectaban a futuro.

En este contexto, el ECyC nos propuso un viaje de exploración hacia aquellos lugares que poco se visita en las escuelas. Pensarnos como parte de una realidad, sin excusas, desde la

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

honestidad, es un acto de valor y de esperanza: valor porque desnaturaliza lo obvio, nos expulsa de la zona de confort y nos desafía a pensar en lo que creemos para reafirmarlo o no. Esperanza porque siempre es posible construir desde el lugar en que nos encontremos. La invitación se acepta, porque llega desde alguien que nos inspira confianza, afecto y honestidad. Y en estas palabras nos sentimos identificadas con los niños, niñas y jóvenes, con las familias. Porque estos son los ingredientes que componen nuestro lazo con la comunidad, son la garantía de lo legítimo y duradero.

El equipo de investigación encontró en el CEC un espacio para poder interpelar las categorías analíticas que se venían trabajando en los últimos años, identificar los procesos de acción – reflexión – acción, en la vida cotidiana de una institución y situar las construcciones teóricas desde las características específicas que asume el trabajo situado.

Habiendo explicitado las condiciones de nuestro encuentro, el uso de la primera persona del plural a partir de ahora nos incluye como equipo ampliado.

3.2. EN BÚSQUEDA DE ZONAS DE CONTACTO Y ESPACIOS DE TRADUCCIÓN

Nuestra metodología de trabajo está caracterizada por conversaciones, encuentros, observaciones, registros, revisión de las producciones de las y los actores intervinientes, entrevistas y reuniones, entre otras.

Entre los interrogantes compartidos, se encuentran:

¿En qué condiciones institucionales / comunitarias / políticas / culturales se configuran zonas de contacto que propician procesos de traducción con rasgos decoloniales?

¿Qué características asumen esos encuentros decoloniales que los diferencian de otros momentos escolares?

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

El carácter aún “emergente” de nuestra línea de trabajo nos obliga a utilizar puentes, zonas fronterizas, mientras vamos construyendo en simultáneo diferentes herramientas que consideramos más apropiadas. La elaboración metodológica es parte de nuestra búsqueda y la pondremos en juego en el sentido de:

- Visibilizar lo no documentado
- Interpretar lo heterogéneo sin perdernos en él
- Entender qué es “lo cotidiano” para las y los diferentes actores que habitan el CEC, para poder contextualizar zonas de contacto y espacios de traducción.

El recurso analítico principal es la descripción, la reconstrucción de tramas a partir de evidencia diversa, o del desarrollo concreto de eventos, (construcciones, asambleas, festejos, clases), de pequeñas historias escolares en que se negocian y se construyen diferentes aspectos de la realidad escolar, en las que sujetos particulares muestran repertorios de prácticas y saberes específicos. (...) En este tipo de trabajo analítico, que muestra procesos sociales específicos presentes en las realidades escolares particulares que observamos, intentamos vincular lo cotidiano y lo histórico. (Rockwell, E. y Ezpeleta, J., 1983, p. 13)

Recuperamos la tradición etnográfica, en el sentido de “documentar la realidad no documentada”, pero prestando especial atención a las marcas coloniales, apropiándonos de sus instrumentos para “mirar desde abajo” como nos aportan Rockwell y Ezpeleta.

Es un compromiso para este equipo, como propuesta decolonial, profundizar en la forma de escribir y comunicar los procesos que llevamos a cabo y las construcciones que vamos logrando.

La coautoría entre las personas involucradas y la adopción de diferentes lenguajes y formatos no sólo es un acto creativo que los docentes investigadores debemos intentar, sino que, en

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

coherencia con nuestro problema, es un modo de ensayar la ecología de saberes (Santos, 2009)⁴ y la diversidad epistemológica.

3.3. CURRÍCULUM Y VIDA COTIDIANA EN EL CEC 801

3.3.1. UN LUGAR LLAMADO CEC

La presencia de instituciones educativas propias de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, da cuenta de una decisión política pedagógica que dio respuesta a necesidades particulares de la época (década del 60)

Los Centros Educativos Complementarios son escuelas públicas de gestión estatal donde se extiende la jornada escolar para niños/as y jóvenes que asisten al Nivel Inicial, Primario y Secundario. Desde una larga trayectoria, cada institución es particular y está íntimamente relacionada con su comunidad educativa, en las 25 regiones educativas de la provincia de Buenos Aires

Los CEC han atravesado diferentes desafíos durante estas décadas: fortalecer su sentido y especificidad, participar equitativamente en la distribución de recursos materiales, el fantasma de su desaparición en el marco de determinadas políticas. Esto es una impronta que compromete a los CEC (y al 801 en particular) a participar, desde todos lugares posibles, convocados y autoconvocados, para discutir cuestiones que definen el encuadre y el sentido de la tarea.⁵

⁴ La ecología de saberes nos permite pensar que los conocimientos interactúan, se entrecruzan y también lo hacen las ignorancias. Está basada en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos diversos, entre los que está la ciencia moderna, y en las interconexiones dinámicas que se pueden establecer entre los mismos. Se basa en que el conocimiento es interconocimiento.

⁵ En el año 2022 los CEC participan de los encuentros de revisión de la Propuesta curricular. La propuesta vigente data del 2009 y representó un hito en la historia de estas instituciones.

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

La discusión en territorio gira en torno la visibilidad de los CEC y del conocimiento construido desde un lugar legitimado por la comunidad. Lo local, como pilar, prevalece sobre el discurso dominante acerca de lo que se debería aprender para acreditar saberes.

En este contexto, el CEC 801 asume un compromiso con la comunidad para emprender un camino que necesita ser revisado colectivamente. Desde este lugar, se mencionan algunos aspectos que convocan a la tarea

“Los vínculos, (...) con estudiantes y familias se fortalecen desde el diálogo y se sostienen con acuerdos, para encontrarse (desde diferentes miradas) en un mismo propósito: aprender del otro”.

“Las propuestas, (...) necesariamente convocantes, que surgen desde una problematización de la realidad, que requieren de estrategias innovadoras o superadoras de lo escolarizado”.

Podríamos referirnos a los contenidos curriculares que, de algún modo, son compartidos con las escuelas de procedencia. Sin embargo, se expresa la necesidad de abordar aquello que aún no se escribe en los diseños, o al menos no tiene un lugar relevante⁶. Develar aquello que genera disponibilidad para conocer, descubrir, reflexionar y apropiarse. Lo que se construye en estos escenarios pedagógicos es propio del CEC.

Esto implica un posicionamiento que no se opone a aquellas prácticas docentes naturalizadas, tradicionales o escolarizadas, sino que las interpela, las pone en discusión.

“Los espacios, los tiempos, cada rincón del CEC y cada momento es una oportunidad. Las aulas, la galería, el parque, los juegos. Los espacios conquistados después de la pandemia, los espacios habitados desde experiencias colectivas, se inauguran espacios de encuentro”.

“Lugares que habilitan elegir aprender, y elegir con quiénes aprender”.

⁶ Vale tener presente que los CEC tienen una propuesta curricular que se entrama con los niveles pero es específica y promueve prácticas pedagógicas diferentes.

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

“Docentes que descubren modos potentes y gratificantes de enseñar”.

3.3.2. LECTURAS SOBRE LA COLONIALIDAD, LA IDENTIDAD Y EL VÍNCULO CON LA COMUNIDAD DESDE LA VIDA COTIDIANA DEL CEC

a) Reflexiones docentes vinculadas a la Colonialidad:

Cuando se habla de Sarmiento como “modelo de docente”, se debe también comenzar a indagar ¿de dónde provenía el concepto de educación que proponía?; ¿qué era la civilización o la barbarie? Nosotros como docentes deberemos replantear nuestras prácticas y resignificar contenidos teniendo en cuenta la subjetividad del alumno/a, aportando herramientas para la elaboración crítica y la no repetición de modelos masificados impuestos por las clases dominantes. (Docente de grupo)

En el discurso del CEC, la escuela común y tradicional representa la colonialidad. Por ello, tratan de parecerse lo menos posible a esa dinámica y a sus criterios institucionales. De algún modo, podrían representarse a sí mismos como decoloniales.

En conversaciones a partir del marco teórico presentado, el equipo directivo identifica que en muchas ocasiones llevan adelante una especie de traducción intercultural con las escuelas de nivel, reconociendo que las culturas escolares que rigen a ambas instituciones son diversas y que la intelegibilidad se logra muchas veces a través del “contenido”. Ambas instituciones abordan los contenidos pero desde diferentes lógicas, con diferentes sentidos y apelando a diferentes formas de enseñar y aprender.

También en los relatos se pudo percibir la cuestión de lo heredado, los mandatos, lo que se acostumbra, y el desafío de ponerlo en discusión. Según las reflexiones de una integrante del equipo directivo “Lo obvio, lo que se acostumbra, lo ponemos en tensión desde el equipo directivo. Los **porque sí** tienen que fundamentarse y es a partir de ahí que vamos logrando transformaciones”

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

Estos desafíos de deconstrucción tienen lugar sobre todo cuando plantean la adaptación de las y los docentes que vienen de escuelas de nivel.

En el CEC se da la particularidad de tener una propuesta muy amplia, donde lo importante es la libertad que tiene el docente para trabajar desde cualquier tema que lo convoque y que esto sea atravesado por los ejes de la Propuesta Curricular de CEC. Esto demanda fundamentalmente al equipo de conducción de los CEC el desafío de asesorar al docente para que sus temas a trabajar sean convocantes y no escolarizados. Poder romper con los estereotipos y planificaciones estandarizadas por las escuelas es todo un desafío, poder enseñar desde la libertad. A veces es complicado ya que muchos docentes prefieren la seguridad de la planificación “como se hicieron siempre”, “como en la escuela”.

En este marco, señalan que no hay restricciones económicas para implementar los proyectos, “mientras se fundamente lo que quieren hacer, los recursos se consiguen”, aseguran desde el equipo. De esta forma, se llevan adelante diferentes proyectos como el mural, la huerta y el campamento, entre otros.

En la cotidianeidad del CEC, frente a las representaciones coloniales de las y los sujetos, las familias, niñas y niños, adolescentes, las y los esperadas/os, los encasillamientos y los modelos, surge el intervenir, interpelar, insurgir, poner en tensión y construir desde otro lugar, un lugar de encuentro y contención.

Denuncian así los sobrediagnósticos y derivaciones de niñas y niños percibidos como pasivas y pasivos, silenciosas y silenciosos o con características que incomodan en otras instituciones.

En el mismo marco, intentan despegarse de “el que hace bien”, “la y el que cumple con lo esperado”, “la y el que se porta bien”. ¿Mérito? ¿Qué pasa con lo que se ve? ¿Ahí ubicamos a quienes mejor pueden expresarse? ¿Según qué criterios? ¿Qué se muestra y para qué se

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

muestra? Desde el CEC se preguntan e interpelan las jerarquías y clasificaciones en las prácticas cotidianas asumiendo el trabajo de identificarlas.

El CEC experimenta como un desafío y una responsabilidad promover modos de convivencia no violentos, otros modos de vincularse. ¿Cómo se convive? Es una pregunta que desnaturaliza lo cotidiano. ¿Qué otros modos de estar con otras y otros? ¿Con qué deseos?

En la conversación surge el problema del conocimiento, la colonialidad, la jerarquía y la herencia cultural, analizado específicamente en la relación CEC – escuelas de niveles: "No enseñamos lo que enseñan ellas", dicen aludiendo a la escuela, "la escuela está urgida por acreditar y calificar, eso genera cierta impronta y cierta descalificación hacia esta institución que no tiene tal exigencia".

Nos preguntamos quiénes descalifican, qué se descalifica en última instancia. Sin embargo, aún pretendiendo mantener distancia con los niveles obligatorios, en algunos momentos, en algunos espacios, el CEC “se escolariza”, por ejemplo cuando “hacer la tarea” (solicitada por la escuela de nivel) se transforma en mandato: "que haga la tarea". El hecho de ser complementario, complementarse con los niveles, ¿significa que el CEC sea funcional (o deba serlo) a los requerimientos de los mismos?

La tarea representa una cotidianeidad ajena, portadora de expectativas que acontecen en otro escenario pedagógico. Entonces, si es “lo pendiente, “lo que falta”, “lo que se adeuda” es necesario posicionarse desde las aulas del CEC a favor de la construcción de conocimiento en comunidad.

Siguiendo la idea del párrafo anterior, en el CEC “no se debe nada”, porque la tarea de enseñar y aprender se da desde una dinámica de continuidad, en una intención de crear disponibilidad para abordar diferentes situaciones de aprendizaje.

b) Procesos de visibilización y producción de no existencias:

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

Los procesos de visibilización forman parte de la vida cotidiana del CEC, especialmente cuando se percibe que no hay otros adultos que miren a los niños, niñas y adolescentes. ¿Para quiénes aprenden en ese caso? Cuando no hay a quien contarles, ahí está el CEC.

“¡¡Hoy Bruno aprendió a atarse los cordones!!!” (Mara, docente Grupo Inicial-noviembre 2022)

Entre los procesos de visibilización en los que se reconoce el CEC se mencionan los cumpleaños, que son muy festejados y también el paso de niveles de inicial a primaria y de primaria a secundario, que se hace como despedida y bienvenida, dando cuenta de una continuidad y de que “nada ni nadie se deja atrás”.

En cuanto a los procesos de producción de ausencias, se analiza que en algunas relaciones con las escuelas de nivel y en ciertas políticas jurisdiccionales o territoriales no se reconoce y valora el trabajo específico del CEC, por ejemplo en las propuestas de jornadas completas.

Seguramente estas reflexiones ameritan profundización, porque la producción de lo no existente es un proceso que solemos advertir en otros (algunas veces), pero llevamos a cabo todas y todos, aunque no nos demos cuenta.

c)Características propias vinculadas a la decolonialidad:

Entre las características propias del CEC, se encuentra la diversidad. En parte, diversidades compartidas con cualquier espacio educativo, pero en gran medida diversidades propias: la convivencia entre niñas, niños y adolescentes de 3 y 16 años y diversidad de grupalidades. A modo de ejemplo:

“No hay baños de nenas y nenes, sino de chiquitos y grandes, por los artefactos”.

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

“Hay cuidados pero con otra dinámica, no control, no desconfianza”.

“El CEC es una escuela, porque enseña, pero es un espacio diferente”

Podríamos decir que hay una búsqueda constante de identidad, donde el trabajo colectivo es fundamental.

Tomar al CEC como nuestra aula es un desafío que tenemos permanentemente como equipo de conducción. Por este motivo se priorizó mucho el trabajo compartido, el trabajo en equipo, a veces con buenos resultados, otras no tanto. Realizar tareas vinculadas a algo que les guste a veces se hace complejo. Se priorizaron los vínculos, el compartir, dejar que las docentes organicen y poder supervisar su tarea.

Es fundamental la decisión de los pibes de venir, ellos eligen estar en el CEC. Como así también, en el momento en que la demanda era que los pibes vinieran al CEC para hacer las tareas que mandaban en sus escuelas, ellas y ellos resistían al no traer sus mochilas. Ofrecemos espacios para que sean quienes son.

La libertad y lo colectivo son características de este tipo de instituciones, como así también, el trabajo permanente con la comunidad en que se inscribe. “Preguntamos a las y los estudiantes qué les gustaría aprender, qué necesitan saber, desde la libertad y deseo”.

Es mucho lo logrado en términos de que las familias “entren”, quizás es necesario avanzar en “salir al encuentro” (hablamos de repartir por el barrio lo que las y los chicos hacen de comida o salir a la esquina de la secundaria a leer poesía...por ejemplo). Repensar la representación de la puerta, como la frontera entre el adentro y el afuera.

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

El CEC ofrece conocimiento y reconocimiento, bienvenida y acompañamiento de trayectorias. Se percibe como un lugar de tregua con el poder dominante, un modo de resistir. Docentes que buscan formas, maneras, estrategias, y que construyen junto con los chicos. ¿Esto es exclusivo del CEC u ocurre en otras instituciones educativas? No es exclusivo, pero es un rasgo característico. Seguramente estas afirmaciones dicotómicas, estas distancias, serán motivo central de nuestro trabajo compartido, para construir análisis que puedan tensionar este binarismo, abrir otras comprensiones y proyectos.

El conocimiento y la evaluación también son diferentes en el CEC, en cuanto al qué y al cómo. En principio se definen como "prácticas áulicas no tradicionales". Interés, reconocimiento, individuación, no disciplinamiento. Todo ello atravesado por lo colectivo, lo solidario, la cooperación. El bien estar y la buena convivencia.

¿Cómo te das cuenta de qué le sirve a las y los estudiantes? Aquí hay reflexión sobre las prácticas evaluativas y las autoevaluativas. A la evaluación la llamamos "Valoración pedagógica". ¿Cuál y cómo es el poder del docente para acreditar y promover, para calificar? Vuelven a surgir las preguntas sobre la autoridad y el autoritarismo, sobre las cuales volveremos una y otra vez en nuestro recorrido compartido. Seguimos enumerando rasgos que se buscan en el CEC: autorización, organización flexible, libertad para diseñar las prácticas, trabajo en el aula, no envío de tareas para las casas.

En relación con los contenidos, se destaca el trabajo en otros tiempos, la transversalidad y la profundidad, con rasgos humanizantes. Se cuidan, nos cuidamos. ¿Cómo observar y sistematizar? ¿Qué es lo que permite construir una propuesta diferente? Considerar los vínculos entre el juego y aprendizaje, la recuperación de lo popular y el reconocimiento de la copresencia.

A modo de ejemplo se comparte el trabajo centrado en Frida Kahlo. El proyecto permitió recuperar la dimensión emocional y las historias personales de las y los estudiantes. Se trabajó

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

con diarios íntimos. Hubo abordajes de un contenido en todas las áreas, lo que permitió mayor amplitud.

La cuestión del tiempo en los proyectos educativos es crucial y, en el caso del CEC, el tiempo lo determina el contenido y su profundización, no al revés. También el cómo enseñar, en virtud de la convivencia entre diferentes edades y en las diferentes aulas por las que se transita, como el patio y los juegos al aire libre. Nos lleva a seguir pensando en la didáctica del CEC, el juego y el vínculo con las familias.

También nos preguntamos por nuestra identidad y el carácter “complementario” del CEC. Quizás las tensiones que se establecen con las escuelas de nivel también están direccionadas por la nominación de nuestros centros educativos como complementarios, sugiriendo cierta relación de jerarquía entre las escuelas de nivel y el CEC. Desde una mirada decolonial, nos animamos a pensarnos como comunitarios, en lugar de complementarios, dando cuenta que son las familias el sostén de esta institución y que es en ellas y a partir de la vida cotidiana que nos une que se construye mayor autonomía.

El trabajo, finalmente, nos permitió construir un incipiente concepto: “Rasguños coloniales”. Marcas de la colonialidad en los cuerpos. Rasguños porque hay resistencias. Marcados en la piel, tatuados, rasgada la carne como un tatuaje no deseado. Violencias que dejan heridas abiertas y que son difíciles de sanar. Prácticas coloniales incorporadas como modos de ser y hacer escuela, dificultando el surgimiento de lo nuevo, lo decolonial. Prácticas coloniales que construyen sujetos silenciosos, disponibles al desamparo y al rechazo, que sin embargo, resisten, cuestionan, negocian y no ceden territorio.

No damos nada por sentado, las afirmaciones de hoy son excusas para revisar mañana, todas verdades son construidas históricamente y por ello provisionarias.

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

3.3.3. “LAS ACTIVIDADES COTIDIANAS ‘REFLEJAN Y ANTICIPAN’ LA HISTORIA SOCIAL”: el vínculo institucional y comunitario mirado desde una celebración

A raíz del 50 aniversario del CEC seguimos interrogándonos y analizando algunas marcas coloniales y decoloniales.

Familias, baile, música para compartir. Se respira otro tiempo en la institución, el tiempo del encuentro, del abrazo, del “ir llegando”. Muchas autoridades, especialmente supervisoras y supervisores de las modalidades: Psicología, Educación Física, Artística. Las fotos de las banderas de ceremonia condensan de algún modo la diversidad en el CEC. Palabras de actores protagonistas de la historia del CEC, como el maestro Arquímedes y el estudiante Matías. El discurso de Matías: lo que significó el CEC en su vida, en pocas palabras y con su lenguaje. Discurso de un asesor sobre cuidar y enseñar, recuperando las palabras de Matías.

Nos preguntamos cómo se hizo la selección de la música y cómo se eligieron los colores predominantes en la fiesta⁷.

Se descubre el mural inaugurado en el patio el nombre de Susana, supervisora recientemente fallecida, quien luchó fervientemente por la comunidad del CEC y sobre todo por sus niñas/os y jóvenes. Parte de la historia plasmada en presente en ese mural.

Notamos una historización exclusivamente basada en el CEC, ¿qué le pasó al CEC desde que se construyó hasta ahora? Retomando la preocupación por lo identitario, nos cuestionamos: ¿cómo contextualizar e historizar? ¿qué trabajos de inscripción hay que realizar? Desde allí analizamos las palabras y su historia, por ejemplo “guardería.” ¿Cómo resignificar este término, este modo de nombrar la institución? En muchos discursos se percibe y hasta se explicita una descalificación del mismo. ¿Por qué? Compartimos la importancia de reivindicar

⁷ La música representaba las décadas de los 70, 80, 90, y los colores eran básicamente blanco y dorado, aunque en algunos espacios (como las banderas) había otra diversidad.

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

el concepto y todo lo que significa: la guarda, el cuidado, la confianza, el vínculo. Memoria y comunidad. Cuestionamos la construcción binaria de que si se cuida no se enseña, si es guardería no es escuela. Lo que sí ocurre es cuidado y enseñanza. Calidez, alojamiento, otro tiempo, encuentro.

¿Qué pasaba y qué pasa en la comunidad? Las familias necesitaban y necesitan un espacio para dejar a sus hijas e hijos para ir a trabajar. Una guardería frente a un afuera hostil, una guardería como lugar afectuoso, de recuerdos con amor. “¿Del asistencialismo a la confianza?”, nos preguntamos. No, asistencialismo “y” confianza. Es fundamental recuperar y leer el contexto histórico comunitario.

Surgen otras construcciones históricas, en esta voluntad de reivindicar, resignificar, reconstruir, como el “mito” del docente desaparecido⁸. Se construyó un relato escindido del afuera, higiénico. La historia contada de manera fragmentada muchas veces es la forma de sobrevivir.

Fue menos evidente la relación con cuestiones vinculadas a la historia nacional, a las historias comunitarias, cómo era Matanza o Casanova en esos tiempos. ¿Cómo se construyó esa historización? Consideramos interesante y necesario repensar esa historización y contextualización en general. Historizar en clave decolonial.

En pandemia se trabajó con reportajes a personas que trabajaron en el CEC y dejaron su huella. Esta bueno poder retomar eso para que la memoria no se pierda y se recupere la rica historia de estos 50 años del CEC.

Cada persona que pasa por el CEC tiene una historia construida en el mismo. Poder evaluar esa trayectoria sumaría mucho a la historicidad del CEC. Valorar los aspectos positivos, cómo se sintieron, valorar las estrategias de aprendizaje. Diferenciarnos de las

⁸ Existían comentarios en la comunidad del CEC sobre la posibilidad de que un docente que se había desempeñado en la institución hubiera sido desaparecido durante la dictadura cívico-militar.

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

evaluaciones estandarizadas que dejan por fuera la esencia del niño/a, adolescente. No incentivar logros y castigos ni meritocracia. Formamos parte de una comunidad. Buscar la fortaleza de cada uno para afianzarla y convocar y conocer las dificultades para enfrentarlas en un desafío diario.

Esta conversación se une con palabras de la primera reunión: la voluntad de “salir al encuentro”⁹, y algunas dificultades que se experimentan en ese camino. Quizás recorrer con otros ojos, recuperar memorias familiares, cartografías locales. Generar espacios de conversación en los cuales escribir - reescribir la historia del CEC “hacia adentro” pero también, fundamentalmente, la historia social y política en la que se inscribe.

4. A MODO DE CIERRE. UN CAMINO A TRANSITAR

Desde lugares de construcción diferente, resistente, un tanto desobediente, cerramos con proyectos. Dejamos en agenda posibles ejes para trabajar desde una perspectiva decolonial. Lo sintetizamos así:

Prácticas de enseñanza en clave decolonial: Historia y memoria en vínculo con la comunidad.

- a) Construyendo lazos
- b) Te vamos contando
- c) Rasguños coloniales y propuestas otras: el Grupo D

a) La propuesta Construyendo lazos es una invitación al encuentro, una articulación entre el CEC y las escuelas de procedencia. Proponemos recorrer los espacios que habitan los niños/as y jóvenes: la sociedad de fomento donde juegan al fútbol, el club

⁹ Concepto clave que también será motivo de preguntas, reflexiones y reconceptualizaciones.

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

donde juegan al básquet, por ejemplo. Un recorrido que descubra lugares que son propios para algunos y desconocidos para muchos.

Dejamos de lado las grupalidades acostumbradas. Formamos diferentes grupos para jugar en el patio todos y todas: docentes y estudiantes.

b) En la búsqueda de estrategias que habiliten una vía de comunicación superadora de las habituales, invitamos a los jóvenes de los grupos C a participar del Programa “Voces adolescentes”.

La intención es dar continuidad a la propuesta durante el ciclo lectivo, diseñar una agenda y concretar realizaciones audiovisuales con las y los estudiantes. Esto implica un despliegue de miradas, necesarios acuerdos, adultos referentes disponibles y jóvenes que nos permitan descubrir aquello que no conocemos, que nos permitan aprender a mirar a través de sus ojos.

“Te vamos contando” es una propuesta que se desprende del Proyecto Memoria e Identidad. Planificamos un proyecto vinculado a la historia y la memoria del CEC a partir del contacto con un ex combatiente de Malvinas que fue estudiante del CEC y quiere recuperar la historia de la Institución en diálogo con la historia nacional y local. Entre sus memorias nos confirmó la existencia de integrantes de nuestra institución que desaparecieron en la Dictadura Cívico militar.

Finalmente, el trabajo también nos permitió tensionar nuestras evaluaciones considerando más dimensiones y dando lugar a otras voces¹⁰.

c) Rasguños coloniales y propuestas “otras”: el Grupo D.

¹⁰ En este marco, el diagnóstico participativo realizado nos permite conocer la voz de estudiantes y de familias de nuestra comunidad.

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

Nos volvimos a encontrar con quienes en otra época representaban miradas habituales, niños con quienes, de todas las maneras posibles, habíamos encontrado un modo de estar juntos, aprendiendo y enseñando.

Sin embargo, las huellas de lo vivido en estos dos últimos años nos muestran recorridos que no podemos develar. Estuvieron en otros lugares y lejos del CEC.

Hoy se muestran ajenos, la escuela obligatoria los reclama, pero ellos deciden entrar y salir de los espacios donde eligen estar. ¿Cómo pensar en propuestas que consideren su modo de estar en la escuela? Aquello que se suponía diferente, alternativo, de pronto parece obsoleto.

Representan una realidad que se vive en un afuera donde quizás el CEC y otras escuelas aún no han llegado. Nos llevan a inaugurar un nuevo espacio, inédito, donde podamos construir ese lugar simbólico que los aloje. Un punto de encuentro donde podamos comprender qué nos convoca, qué territorio compartimos. Donde las marcas que dejaron aquellos rasguños coloniales no sean la excusa para rendirse. Un proyecto de vida, un deseo de ir por más, de la manera más amorosa posible. Y entonces creamos el Grupo D. Una nueva grupalidad que se desprende del Grupo C. Docentes referentes: la docente del Grupo C o la docente del Grupo Inicial de 5 años, y todos aquellos adultos disponibles para renovar lazos.

El Grupo D no existe desde lo administrativo, es un territorio inexplorado. Habitarlo es una pausa para lo cotidiano, donde fortalecerse, para luego volver al Grupo C. Quizás, en un futuro cercano, no exista el Grupo C, ni el Grupo D. Quizás se transforme en lo diferente y necesario, que aún no conocemos.

Son proyectos del CEC, en el CEC.

El ECyC queda a disposición...

4.1. APERTURAS

ENCUENTROS DECOLONIALES: BÚSQUEDAS AL INTERIOR DEL CAMPO EDUCATIVO. LA EXPERIENCIA CON EL CEC 801 “GRACIELA CABAL”

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

¿Qué sería para este equipo, a partir del recorrido compartido, un encuentro “decolonial”? ¿Hay modo de decirlo con palabras simples? Ensayemos: los encuentros decoloniales son encuentros amorosos y desobedientes.

“Ya no hay supuestos, obviedades ni tradiciones sostenidas sin fundamento que las legitime. Es un camino de preguntas y de toma de decisiones. A veces de manera colectiva, y otras a partir de intensos debates. Un camino difícil que apenas comienza.”

CEC 801

BIBLIOGRAFÍA

De Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Caracas: Miño y Dávila.

Lander, E. (2000). Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, E (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso.

Nicolazzo, M.; Mendez Karlovich, M. y Fernandez, M. (2018). Descolonizarnos desde el suelo a la cabeza. El currículum y la escuela como territorios de colonización y descolonización. *Hologramatica*, 2 (28), pp. 181-208 http://www.cienciared.com.ar/ra/ust/3/1279/holo28_v1_pp_181_208.pdf

Pratt, M. L. (2010). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Buenos Aires: F.C.E.

ENCUENTROS DECOLONIALES: BÚSQUEDAS AL INTERIOR DEL CAMPO EDUCATIVO. LA EXPERIENCIA CON EL CEC 801 “GRACIELA CABAL”

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

Quijano, A. (2000) Colonialidad del Poder y Clasificación Social. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* pp 325- 369. Buenos Aires: CLACSO

Rockwell E y Ezpeleta J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*, en *Educación en América latina. Los modelos teóricos y la realidad social*. Buenos Aires: CLACSO.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI. Buenos Aires: CLACSO.

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala