



11º ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL

ENSEÑAR EN CONTEXTOS DIVERSOS.
IGUALDAD, DIFERENCIAS Y SINGULARIDADES

Colegio San José, Azcuenaga 158 -CABA

4, 5 y 6 de mayo de 2018



AULA 6 Coordina: Claudia Susana Sanchez

Encuentros que dejan huella. O de cómo se cruzaron las miradas. Paula Edith Suárez, Alicia Daniela Quiñones. Jardín N°112. General Roca. Río Negro - Argentina.

La necesidad de una práctica docente reflexiva. Emma Ester Perarnou, Graciela Beatriz Yañez, Alejandra Ivon Orellano, Enzo Martín Viera. UNSL. San Luis - Argentina.

Enseñar en contextos diversos, igualdad, diferencias y singularidades. María Paula Gonçalves Rei, Carolina Elizabeth Nogueira. Escuela Normal Superior "José María Torres" CABA - Argentina.

La experiencia de revisión curricular rionegrina: Algunos ejes de problematización pensar la educación inicial. Mariana Claudia De la Penna, Gustavo Rivas, Patricia Kissner, Lucia Noemi Barbagallo, Fabiana Kadour, Eugenia Mira Valente, Marilú Estalles. IFDC. Bariloche. Río Negro - Argentina.

El Jardín Maternal en los desafíos de la inclusión. La experiencia de una propuesta de formación universitaria. Carina López, Romina Picca, Gisel Joana Miño. Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti. Río Negro - Argentina.

Intervenciones político-pedagógicas en espacios públicos de CABA, los espacios lúdico-expresivos como aporte para la lucha. Romina Gisela Penas, Martina Constanza Senes, Gabriela Cruz, Camila Paula Pedemonte. IFD N°7 "José María Torres". CABA Argentina.

“ENCUENTROS QUE DEJAN HUELLA”

O de cómo se cruzaron las miradas.

INSTITUCIÓN: Jardín N°112. General Roca. Río Negro.

AUTORES: Daniela Quiñones- Paula Suárez

EJE TEMÁTICO: Igualdad, diferencias y singularidades

“ENCUENTROS QUE DEJAN HUELLA”

O de cómo se cruzaron las miradas.

Estar juntos, no tiene sentido en sí mismo, si no implicara sentir y pensar que pasa entre nosotros.

Estar juntos no tiene valor moral por sí.

Estar juntos incluye desde la amorosidad hacia alguien, hasta el enojo, pero no la indiferencia.

Estar juntos habla de un límite (es una relación entre dos cuerpos)

Estar juntos, no de una fusión o una asimilación de un cuerpo en otro cuerpo

*Estar juntos no proviene de la determinación de una relación jurídica obligada, sino de la potencialidad y la singularidad de una pasión ética.
Estar juntos refiere a lo más político de la política.
Estar juntos supone a la vez hospitalidad y hostilidad.
Estar juntos impide o suspende la idea de tolerancia.
Estar juntos significa ir más allá de lo uno (y de su relato de identidad) y del otro (y de su relato identidad)*

Carlos Skliar

Fundamentación

En el Jardín de Infantes sostenemos que “el niño aprende a organizar y significar sus experiencias, sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos, a través de las experiencias vinculares y sociales como escenario fundante donde comienza a inscribirse su historia como sujeto social y también como sujeto de conocimiento” (1)

En el jardín se establecen relaciones interpersonales en las que se ponen en juego enseñanzas y aprendizajes.

Las características que asume el juego en la vida de los niños/as remiten a las creencias y valores propios de la comunidad de la que forman parte y de la institución, fomentando/propiciando una mirada inclusiva. Dichas actividades promueven nuevos aprendizaje con instancias de encuentro e intercambio.

Antes que Nady de 14 años hamacara a Solana.

Antes que aprendiéramos en lenguaje de señas la canción “Todos somos pueblo”.

Antes de la caminata por el canal.

Antes de que Teo se acerque a Gastón de 15 años a preguntarle qué le pasaba.

Antes que ellos organizaran el festejo del día del niño.

(I)Diseño curricular Nivel Inicial Jardín Maternal, provincia de Río Negro

Mucho antes, una mañana de enero, entre risas, cajas y muchas ilusiones comenzamos a hacer la mudanza. Queríamos estar presente, ordenar las poquitas cosas que teníamos, lo que tanto nos había costado conseguir. Queríamos sacar fotos -era necesario- guardar pedacitos de nuestro jardín de lata. Ya no tendríamos más inundaciones, ni las paredes de chapa, ni el alambrado caído, tampoco se llovería, no habrían lauchas escondidas en los armarios. Imaginábamos los baños dentro de la sala, agua caliente, mobiliario nuevo, muñecos con ojos; un patio para nosotros, donde los chicos pudieran correr y jugar seguros.

Tan solo esperar cuatro meses, o seis. Un pequeño esfuerzo y nuestro jardín estaría construido. Estábamos tranquilas pero por sobre todas las cosas, ilusionadas ya que el mismo se realizaría mediante construcción en seco. -Va rápido. Nos dijeron.

Es por eso que cuando nos avisaron que nos separaríamos lo aceptamos con un dejo de resignación. Dos salas funcionarían en la Escuela primaria N°289 y otras dos en la Escuela Especial N°1. A través de un sorteo realizado en una reunión, el azar decidió que nuestro papelito dijera “la especial”. Fuimos a conocerla. La primera impresión fue buena: mucha luz, buena limpieza, salas lindas aunque muy pequeñas.

En nuestro imaginario creíamos que íbamos a estar compartiendo el mismo edificio pero con espacios separados, con un lugar con entrada propia.

Los primeros encuentros fueron con los maestros de la escuela. Ellos manifestaron sus miedos, sus inquietudes. Si bien pese a haber aceptado incluirnos en su institución, el miedo a lo desconocido generaba incertidumbre y la proximidad del ciclo lectivo aumentaba las ansiedades.

¿Podrían niños/as de jardín compartir el mismo edificio con adolescentes de una escuela especial?. Los fantasmas empezaron a aparecer. No empezaríamos las clases si no había una preceptora, necesitábamos una persona que acompañe a los niños/as al baño, ya que el mismo quedaba lejos de las salas y era compartido con los alumnos adolescentes; Puertas con picaporte y trabas para darnos seguridad. Reclamamos también la cantidad de niños/as por sala en un espacio tan pequeño.

Nos cedieron un patio, vacío, sin juegos, pero al menos no lo compartiríamos con los chicos de la especial. Conseguimos que las salas funcionaran con 18 niños y con una preceptora (una para la especial y otra para la escuela primaria donde están nuestras compañeras).

¿Qué nos daba inseguridad?¿qué nos daba miedo?¿ Los chicos con síndrome de Down, con autismo, con retraso madurativo, con problemas sociales?. Redoblaríamos el cuidado. Dentro de nuestro desconocimiento no podíamos imaginarnos cómo el velo se iría corriendo. Ese velo que nos permitiría cruzar un puente desconocido.

Comenzaron las clases. Empezamos a trabajar a puertas cerradas, seguíamos sin trabas ni picaportes, cuidando de que ningún niño/a salga solo/a y evitando que los más grandes entren a la sala. No fue posible. Leyla todas las mañanas entraba, nos saludaba, y se comunicaba con nosotras. Nos contaba de su guardapolvo, el peinado y sus trenzas. Ella acompañaba con señas sus palabras. Es por eso que pedimos ayuda a las maestras de primaria para poder comunicarnos. Selena se encargaba de ordenar las mochilas de los chicos a medida que iban llegando. Esteban se asomaba a la puerta y levantaba la mano acompañada de un grito, nos saludaba.

Algunos alumnos de la especial no hablaban, emitían sonidos con la boca y esto asustaba a los más chicos: “me parece que hay un carnero”, imaginaban.

En el mes de Abril nos propusieron que los días viernes compartiéramos la iniciación y saludo a la bandera. En las primeras oportunidades observábamos que algunos chicos no se sentían cómodos y no nos soltaban la mano. Estaban todos muy juntos en un lugar al lado nuestro, como desconfiando de todo. Algunos con vergüenza, otros con miedo. Ellos desconocían que también iban a atravesar ese puente. Allí nos enseñaron a cantar la canción “Somos pueblo” utilizando palabra clave señada. Juan Cruz de sala de 5 se entusiasma realizando la seña “nuestros miedos los mandamos a volar”, con énfasis movía sus brazos. Cada viernes incorporaban más señas, prestaban mucha atención a cada movimiento que realizaban los maestros. El clima se fue relajando y nosotras compartimos las canciones del saludo al jardín. Gaby de 14 años aprendía y disfrutaba de cantar “andando en bicicleta, pintada de violeta”, mientras que Esteban gritaba entusiasmado al escuchar la canción.

Las relaciones habían cambiado. Nosotras habíamos cambiado. Los chicos habían cambiado. ¿Cambiaron o el miedo se estaba disipando?

Algunas mañanas eran tranquilas, otras no tanto. Los meses transcurrieron y en cada fecha patria o festejo compartíamos actividades. El día del niño: merece un párrafo aparte, esa semana los más grandes de la especial les organizaron juegos a los más pequeños, tumba latas, baile de las estatuas, no tan permisivos como los que estamos acostumbradas las jardineras. Pensaron cada detalle, la música, la decoración. Tan desacompañadamente juntos.

No queremos que sólo se interprete el lado más bello de esta experiencia, sino también que pueda contener la tristeza, el desamparo, el enojo, porque quizás no se escriba en detalle, pero los hechos están presentes.

Este encuentro, pasado un año ya, lo vemos tan respetuoso de los tiempos de ellos, los nuestros, observando qué cosas podíamos compartir, cuales no, en que momentos, el deseo de estar juntos, el disfrute mancomunado, las risas cómplices, los aprendizajes. Entre risas nos animábamos a afirmar que de esta experiencia saldríamos transformadas, no sabemos si será mucha o poca, transformación, buena o mala, pero sí tenemos la certeza que nada volverá a ser lo mismo en nuestro recorrido como docentes. Ese velo corrido, ese cruzar el puente es lo que nos lleva a querer poner en palabras este torbellino de sensaciones que nos atraviesan.

La mirada de Ezequiel que guarda todo el dolor y la ira en el rojo de sus ojos, el descubrimiento de Nadyn como instructora de zumba, ese grito a modo de saludo que nos hace Esteban.

Para recibir las vacaciones hicimos talleres en donde compartimos los juguetes que tenemos, dakis, masa, maderas, hojas, crayones y ahí sí, fueron niños, todos, niños cuidados, mirados, sin exigencias ni presiones, ni buscando resultados, solo acompañados, a veces en silencio, a veces interviniendo amorosamente, respetados, y se ayudaron. Por momentos una niña de cuatro años aportaba ideas para construir una torre y un adolescente de 15 se concentraba en la construcción. Estar juntos no es estar amontonados, es mirar al otro. Compartiendo juguetes, miradas, saberes.

Pensamos, sentimos que esta experiencia sólo pudo realizarse en la escuela pública. Escuela tan cuestionada, vapuleada, abandonada, despreciada, tan resiliente ella, tan

creadora, protegida y defendida, de tanto maestro poniendo la espalda, de tanto maestro que mañana seguirá trabajando, cruzando puentes, corriendo velos, mirando al otro, tan parecidos a los de la especial 1.

¿Y nosotras?. Nosotras mañana seguiremos reclamando la construcción de nuestro edificio.

Bibliografía

**Diseño curricular Nivel Inicial Jardín Maternal, provincia de Río Negro*

**Diseño curricular Nivel Inicial Provincia de Río Negro.*

**Educación Sexual Integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2010)*

**¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Carlos Skliar*

**Infancias del cuerpo. Daniel Calmels*

**Algunos de los nombres de los alumnos fueron modificados.*

-11° Encuentro Internacional de Educación Infantil. Enseñar en contextos diversos, igualdad, diferencias y singularidades. OMEP, Mayo de 2018.

“La necesidad de una práctica docente reflexiva”

- Emma Ester Perarnau (eeperarnau@unsl.edu.ar) -UNSL-

-Graciela Beatriz Yañez (gbyanez@unsl.edu.ar) -UNSL-

-Alejandra Ivón Orellano (aliorell@yahoo.com.ar)-UNSL-

A modo de presentación:

Más de un centenar de jóvenes mujeres y algún que otro solitario varón se acerca a la Universidad Nacional de San Luis con el propósito de emprender las carreras del Profesorado y de la Licenciatura en Educación Inicial.

La asignatura “La Educación Inicial en el contexto actual”, dictada en el segundo cuatrimestre de primer año, se ha integrado al plan de estudio de las carreras mencionadas a partir del año 2011, como un espacio de formación pensado con la finalidad de brindar herramientas conceptuales a las/los estudiantes que las/los ayuden a comprender la complejidad que conlleva la Educación Inicial en la actualidad. En esta asignatura proponemos prácticas de enseñanza a partir de la interpelación, por lo cual las tres unidades que componen el programa están presentadas en forma de interrogantes: Unidad 1: ¿De qué hablamos cuando hablamos de Educación Inicial? Unidad 2: ¿Qué es eso llamado Infancia?: los sujetos de la Educación Inicial. Unidad 3: ¿Quiénes educan a los niños y niñas pequeños/as.

Las concepciones que las/los estudiantes traen acerca de la enseñanza destinada a niños que transcurren por su primera infancia- como por ejemplo que es fácil enseñar a niñas/os pequeños o que la infancia es un mundo de infinita felicidad- se tornan centrales a la hora de construir en su propio sistema cognitivo, un dispositivo epistémico de interpretación de la realidad y también un sistema eferente de planificación, apropiación de conocimiento reflexivo, significación de saberes y anticipación de la praxis, en la carrera universitaria que cursan.

Entendemos que romper con esas estructuras de experiencias básicas a partir de una vigilancia epistemológica (Bachelard, 1978) permanente permite corregir y/o rectificar esos supuestos tan arraigados, habilitando la reflexión sobre la práctica y repensando las estrategias para mediar entre el conocimiento y el alumno.

Por lo cual, en la tercera y última unidad de la asignatura se les solicita a las/los estudiantes posicionarse anticipadamente en la tarea docente, a partir del trabajo con narrativas biográficas que presentan casos de pequeñas y de pequeños que asisten al Nivel Inicial.

Esta propuesta, que desarrollaremos con mayor especificidad en este trabajo, consiste en habilitar el pensamiento teórico sobre "La necesidad de una práctica docente reflexiva" y para ello se las/los invita a pensar junto a un otro diferente, presentándoles narraciones construidas en un tono descriptivo que transmiten vivencias y experiencias de niñas y de niños que concurren a Jardines de Infantes en diferentes contextos.

El sentido y la experiencia:

El propósito de poner en marcha este dispositivo pedagógico, es el de brindar la posibilidad a las/los estudiantes de posicionarse en la tarea docente futura, buscando en su alteridad y capacidad reflexiva la posibilidad de anticipar respuestas a cuestiones relevantes como: ¿Qué hay que tener en cuenta para realizar la tarea docente? ¿Qué acciones educativas podrían pensarse como propuestas de intervención educativa para esas/os niñas y niños? , entre otras.

Como primer paso, las/los estudiantes conforman parejas con alguna compañera para leer los dos casos narrados que les fueron asignados arbitrariamente. Cabe aclarar que en total se distribuyen y presentan ocho relatos diferentes, cuatro de niñas y cuatro de niños, es decir que varios grupos trabajan los mismos casos por separado y sin saberlo. Estos relatos describen la vida y las experiencias en el Nivel Inicial de Feliciano, un niño de cinco años que padece parálisis cerebral congénita. De Pedro, que vive en un ambiente agresivo. De Milagros, que se ha quedado sin madre. De Juan, un niño que se siente niña. De Celeste, de personalidad huraña y malhumorada. De Belén, quien nació con un síndrome denominado "pinza de langosta". De Francisco, un niño que nació hipoacúsico. Y de Samanta, una pequeña muy solitaria de clase social alta.

Para realizar la lectura de los casos correspondientes, se les recomienda a las/los estudiantes comenzar a leer las narraciones creando un ambiente íntimo y de afinidad con su compañera, tratando de que la escucha del relato sea fluida y genuina, no exigida por la obligación acreditativa del cursado. Se aclara que dichos relatos están elaborados en un tono descriptivo con la finalidad de dar cuenta de distintos tránsitos por los que atraviesan la infancia estos pequeños, que son niñas y niños reales, a los cuales se les ha resguardado el anonimato otorgándoles un nombre de ficción. Se les recuerda también que estos relatos no hablan sobre lo que la maestra hizo u omitió y que tampoco incluyen juicios de valor ni análisis sobre el rol del adulto, ya sean padres o maestros, porque la idea es que cada estudiante se piense como ese adulto docente que debe

intervenir y vincularse con ese sujeto- infante. La idea es no quedarse en la crítica sobre lo que el otro, el que no aparece en el relato, hizo mal o dejó de hacer, sino que buscamos que asuman el compromiso personal haciéndose cargo y develando la complejidad de la realidad.

Tras la lectura, se les propone comenzar a pensar la tarea docente y la intervención educativa a partir del aporte de los textos, focalizando en las experiencias narradas sobre las infancias presentadas. Para esto, se les pide que consideren los aportes teóricos de los autores leídos en el cursado, teniendo en cuenta aspectos como: las representaciones sociales que sostienen docentes del nivel en torno a la tarea como la relación con los padres, los niños, entre otros; la relación enseñar – asistir como fundamental , el resguardo cotidiano de los derechos del niño, los diferentes modos de transcurrir las infancias, el papel del adulto y la tarea docente; para que sean debatidos entre las dos integrantes del grupo, buscando similitudes, diferencias y consensos, mientras se piensa con otro.

En el tiempo prudencial de una semana, las estudiantes deben organizar y pensar un texto narrativo, exponiendo ideas, reflexiones, pensamientos, conocimientos, sentimientos y acciones que consideren necesarias o relevantes para atender las necesidades educativas de las niñas y los niños presentados en los relatos. Aquí se les aconseja posicionarse primero en un marco epistemológico sobre la tarea docente y las demandas de los contextos actuales en la educación inicial, organizando el relato de manera amena y coherente en donde sus ideas queden claramente expresadas, para que luego, desde ese andamiaje, puedan mirarse en los ojos de cada uno de los niños presentados, escuchándolos desde la alteridad y el compromiso que conlleva la tarea, llegando a proponer una acción educativa fundamentada.

Caruso y Dussel (1996) expresan que “pensar teóricamente es poner en palabras nuestros actos”, y que la estrategia de reflexionar sobre la tarea y sobre las acciones que la materializan, implica poner en funcionamiento “formas de pensamiento pedagógico, conceptos abstractos” para explicitar los saberes prácticos que se ponen en juego a partir de las experiencias.

Este ejercicio intenta interpelar, provocar, involucrar a cada una de ellas/ellos alertándolas/os de sus propias representaciones que funcionan como obstáculo para el aprendizaje, como así también de la idea de percibirse solamente como sujetos de acción y no de reflexión.

Finalmente, las producciones son compartidas por el grupo total de estudiantes en la modalidad de foro de intercambio, en donde se escucha la lectura de todos los trabajos narrativos para visibilizar diferentes miradas, atravesamientos y posicionamientos ideológicos, emocionalidades, sentimientos surgidos, para continuar reflexionando sobre las incertidumbres inherentes al oficio y el otorgamiento de sentido a la tarea; considerando “que la educación tiene posibilidad de ser” (Contreras, 2009). Como docentes formadores de formadores valoramos esta instancia porque entendemos que “la educación es un lugar de encuentro con el otro, donde nos ponemos en juego desde lo que somos, con nuestro saber humano y más allá de las competencias técnicas” (Blanco, Martínez & Arbiol, 2016:2).

Visibilizando igualdades, diferencias y singularidades:

Los casos presentados, sin dudas, impactan en las/los estudiantes de manera notoria. Podemos observar que el encuentro con la realidad de estas infancias argentinas chocan desmesuradamente con la idea romántica del Jardín de Infantes sostenida en las representaciones arraigadas que traen a la universidad. Por motivos de extensión, en este trabajo haremos referencia en detalle a solo tres de los ocho casos presentados anteriormente, como muestra de la diversidad trabajada.

-El caso de Pedro nos ofrece la historia de “un niño de 5 años que concurre a la segunda Sección del Jardín en una escuela pública ubicada en un contexto de pobreza. Vive en una casa precaria con su familia, que está conformada por su papá, su mamá, su madrastra y seis hermanos por parte de su mamá, y siete hermanos por parte de su madrastra. En total, en la casa conviven tres adultos y catorce menores de edad entre niños y niñas.

A Pedro le ha tocado dormir muchas noches con sus herman@s en la calle, porque su papá llegó alcoholizado y violento, y los ha echado de la casa. Como también otras noches, ha pasado horas y horas sentado sobre la mesada de la cocina, sin ropa, y sin poder dormir, porque su papá mientras bebía así lo quería.

Para Pedro no existe orgullo más grande que su padre, un modelo agresivo y violento, que el pequeño toma como proezas heroicas y que socializa en la sala con sus compañer@s, una de las pocas ocasiones en que se expresa. Si la maestra llama al papá de Pedro para plantear y hablar sobre alguna cuestión referida a la escolaridad de su hijo, este señor se presenta en la institución con actitudes confrontativas y agresivas, enojado porque la escuela y las maestras “no sirven para nada”, “no saben nada” y “siempre se las agarran con sus hijos”.

Algunos días de la semana Pedro no concurre al Jardín porque acompaña a su mamá a recorrer la ciudad para “cartonear”. Mientras ella pedalea la bicicleta que tienen enganchado

un carro, Pedro va sentado o caminando al lado. Se detienen en cada esquina o lugar donde se haya dejado cartón, cajas o papeles para cargarlos en el carro.

Los días que Pedro concurre a clase, se muestra de mal humor, hosco y hasta arisco; no da lugar a crear un vínculo con la maestra, sin permitirle a ésta una caricia o tomarlo de la mano. Con sus pares busca el contacto a partir de la agresividad, pegando, empujando, insultando, agrediendo permanentemente; rompiendo materiales.

Cuando la maestra lo reprende ante una acción agresiva o destructiva, Pedro la confronta gritándole: -“Usted no es mi papá” junto a un insulto para inmediatamente salir corriendo.

Son escasos los días en que Pedro logra conectarse con alguna actividad, sin que aflore su negatividad y frustración. En cuanto a las manifestaciones gráficas, todavía se expresa a través de garabatos sin lograr figuras reconocibles. Cuando juega en el sector de bloques al poco tiempo, termina pegando o desarmando las construcciones de sus compañer@s. En el momento de la merienda, él se la arrebató a su compañer@s sin brindar la posibilidad de compartir anécdotas ni alimentos. En las ocasiones en que la maestra dialoga con sus alumn@s y les pregunta qué quieren ser cuando crezcan, Pedro no dice nada.”

Las/los estudiantes se enfrentan aquí a varias cuestiones que en mayor o menor medida, las/los incomoda: la singular estructura de la familia de Pedro, la violencia que es ejercida sobre el niño y el comportamiento agresivo que este muestra en el Jardín. En sus construcciones reflexivas podemos observar la permanencia de representaciones sobre los modelos familiares y la idea de la escuela como disciplinadora o de las autoridades para que la asistencia social intervenga y saque al niño de ese contexto, sin pensar a dónde podría ir. Pero a la vez algunas propuestas de intervención docente que presentan, involucran a la institución educativa como puente socializador con la familia organizando talleres, solicitando asesoría psicológica, no estigmatizando al niño y pensando en sus derechos, etc.

-El caso de Juan nos remite a “un niño de cinco años de edad, dueño de una sonrisa tan sincera como simpática. Ingresó a la segunda sección del Nivel Inicial en una escuela de la periferia después de comenzado el año lectivo, sin tener dificultades para relacionarse con sus pares y con la docente. Abiertamente comunicativo, poseedor de un vocabulario amplio y preciso, busca siempre entablar el diálogo en la sala. Elige como compañeras de juego y de mesa, generalmente a las nenas, pero también tiene la capacidad de integrarse en grupos constituidos por varones o mixtos. Juan transita su paso por el jardín sin conflictos en cuanto a la socialización, es brillante a la hora de expresarse en arte visuales y sumamente capaz para aprender en todas las áreas de conocimiento.

El primer mes, Juan vino acompañado por su madre, una mujer robusta y alta, de gesto parco y adusto que vive cerca de la escuela; hasta que empieza a traerlo su padre, un hombre sencillo,

y de manera intermitente comienza a ausentarse por periodos de dos semanas. El tutor explica que ahora Juan está viviendo con él en la otra punta de la ciudad, en un bloque de departamentos y que se le hace imposible traerlo al jardín debido a los turnos de trabajo rotativos y también, debido a la distancia. Al mismo tiempo, la docente se entera que la madre de Juan está en la cárcel por vender estupefacientes y otras drogas en la zona.

El padre de Juan se muestra cariñoso, preocupado y ocupado por el bienestar de su hijo. La relación entre ambos se infiere saludable y sin conflictos. A pesar de que Juan presenta características muy especiales en su personalidad.

La conducta del niño no denota patologías, es un niño conectado con la realidad, pero a Juan le gusta pintarse las uñas con esmaltes perlados, acomodar su cabello con delicadeza, usar zapatos con tacones en el Rincón del Hogar, vociferar que le gustaría llamarse “Marta”. En más de una oportunidad, mientras danza en la sala, expresa: “¡Quiero ser mujer, quiero ser mujer!”.

Al principio, los compañeros y las compañeras de Juan, le preguntaban a la docente: “¿Seño, pero si él es varón, cómo va a ser mujer?”, como así también le cuestionaban que se pintara las uñas “porque es varón”.

Juan es un niño que se siente niña y, lo expresa.”

Así, Juan deja una huella imborrable en las/os futuras /os docentes tras la superación del asombro que les causa que un niño pequeño atravesase por la problemática de disforia de género. Vuelven a surgir aquellas representaciones que sostienen mandatos sociales del pasado, incluyendo en las propuestas docentes de intervención “tratamientos” psicológicos o medicinales que ayuden a Juan a entender que él es varón y no puede sentirse niña. También pudimos observar en este caso que el padre es responsabilizado por lo que siente Juan, apareciendo (el texto del caso no lo expresa así) como un padre incapaz de criarlo. El modo de transitar la infancia de Juan saca a la luz en las/los estudiantes todos los prejuicios moralistas que parecían estar superados hasta ahora. Es uno de los casos que más polémica presenta a la hora de compartir las reflexiones en el aula. Como aspecto muy positivo, podemos decir que un grupo minoritario de estudiantes logra expresar, compartir y reconocer el desconocimiento total sobre la temática relacionada a la construcción de género en niños pequeños y que nunca hubiesen imaginado tener un alumno así, como Juan, por lo que tuvieron que realizar un esfuerzo mayor para ponerse en el rol de docente para pensar sus propuestas de intervención educativa sin discriminar o juzgar.

-El caso de Belén nos presenta a una niña que “*ingresa por primera vez a la escuela para asistir a la segunda sección del Nivel Inicial en una escuela pública ubicada en el centro de la ciudad. Ella tienen el cabello largo color negro azabache con grandes rulos, los grandes*

anteojos que tienen que usar por su problema de visión no pueden ocultar sus grandes y redondos ojos, también de color negro. Es una niña muy simpática, delicada en su proceder, generosa, deseosa de tener amig@s para jugar y compartir, busca comunicarse siempre con sus pares y las maestras, haciendo uso de una voz cálida y tenue.

Belén es hija única y vive con su mamá y su abuela materna, quienes le dedican todo su afecto y atención. Es una niña que denota cuidado, siempre usa peinados muy elaborados con trenzas, colines y hebillas. Muy coqueta y femenina, siempre se la puede ver impecable en su aseo y presentación. Su entorno familiar la ha motivado y acercado al conocimiento desde sus posibilidades; evidenciando una muy buena capacidad de comprensión de nociones y consignas. Le gusta mucho elegir el Rincón del Hogar como así también la Biblioteca en la sala, espacios donde disfruta con sus pares. También le encanta dibujar y pintar, expresándose con un muy buen nivel gráfico acorde a su edad e intereses, aunque para ella sea todo un desafío.

En el patio, elige tanto juegos tranquilos como el arenero, pero no trepa al tobogán como el resto de sus compañer@s, quienes están siempre atentos para que Belén no sufra ninguna caída. Los momentos de desplazamientos se tornan dificultosos para la niña y durante la hora de gimnasia se integra a la actividad teniendo en cuenta sus posibilidades.

Belén nació con un síndrome en sus manos y pies, denominado “pinza de langosta” (malformación de la mano partida / pie partido, SHFM), la cual es una malformación rara que se caracteriza por la ausencia de los rayos centrales de las manos y de los pies, sus cuatro extremidades tienen la forma de la pinza de una langosta, de allí su denominación. Por lo tanto, al no contar con todos sus dedos, el solo hecho de agarrar un lápiz, es todo un desafío para ella. Como también lo es desplazarse caminando, ya que sus pies, muy pequeños y mal formados, deben mantener el equilibrio de todo su cuerpo, con extrema dificultad.”

Si bien Belén presenta una condición muy especial, como el relato hace referencia a una niña apacible proveniente de un contexto afectuoso, las/los estudiantes logran abrirse con más tranquilidad para pensarse en el lugar del docente y hasta para habilitar vínculos. Esta vez las limitaciones no están en las circunstancias por las que la niña atraviesa su infancia, sino en algo más concreto: una malformación en sus extremidades, lo que parecería más sencillo. Surgen propuestas de talleres, de charlas sobre la diversidad, de trabajo en redes y en equipos; pero también aparecen mínimamente propuestas de actividades aúlicas específicas (lo cual no se solicitó) que serían un desafío imposible de cumplir para Belén, como por ejemplo: dibujar y pintar con lápices finos más tiempo, caminar por sobre una línea dibujada en el piso manteniendo el equilibrio, entre otras. Interpretamos que algunos estudiantes consideran que la condición de Belén mejorará si ella se esfuerza, sin pensar que existen otras múltiples posibilidades y actividades para que desarrolle sus capacidades.

Construyendo nuevos sentidos sobre la acción del educador:

Pensamos en esta propuesta para promover “la necesidad de la actividad creativa de la reflexión pedagógica”, asumiéndola como “una de las dimensiones cruciales de la formación del profesorado” (Contreras, 2010:66), porque la práctica pedagógica “(...) nunca está resuelta a priori, que solo existe en relación a quienes tienes delante, y que por lo tanto nunca depende solo de ti, pero te implica en concreto a ti, en tu modo de estar ahí, en esa relación. Y precisamente por ser algo que nunca está resuelto a priori, hay que preguntarse siempre de nuevo, cada vez, si era eso lo que había que hacer” (Van Manen, 2003, 162;2004, citado por Contreras, 2010:64).

Así, la instancia de lectura e intercambio grupal, ofrecida a las estudiantes, es una de las claves para propiciar nuevos modos de pensar, pensarse y pensar a los otros en este hacer docente. Según Andrea Alliaud (2009:9) “es necesario teorizar y re conceptualizar las experiencias producidas o reconstruidas por los docentes” ya que solo podemos hablar de esta experiencia como formación cuando cuando se “analiza, reflexiona y contrasta con los referentes del saber pedagógico formalizado”.

También, como docentes, sostenemos la necesidad de crear vínculos y que las/los futuros docentes construyan desde el primer año de su carrera la misma convicción porque: “(...) el aprendizaje pone frente a frente, en una interacción que no es nunca simple circulación de informaciones, un sujeto y el mundo, un aprendiz que ya sabe siempre alguna cosa y un saber que solo existe en la medida en que es reconstruido”. (Meirieu; 1992: 85).

El uso de las narraciones como estrategias de enseñanza brinda la posibilidad de integrar los contenidos desde una perspectiva de involucramiento emocional, logrando establecer relaciones significativas entre lo conocido y lo nuevo, puesto que concebimos al aprendizaje desde la aceptación de que somos sujetos influenciados por otro diferente, pero al mismo tiempo, igualados en la condición humana.

La narrativa permite pensarnos, averiguar o visibilizar qué nos está pasando, qué nos transforma cuando nos ponemos en el lugar del otro, cuando la vida ajena nos interpela y nos compromete, cuando aprendemos a escuchar y a escucharnos desde la individualidad y la construcción social, y eso “significa mirar y pensar la enseñanza como vida que se vive, como vidas que se cruzan y se viven, y no tanto, o no solo como planes o programas que se aplican”. (Contreras, 2013)

De este modo, creemos que esta propuesta de trabajo es una instancia para anticipar el oficio docente desde lo vincular, lo incierto, la problematización y la reflexión como un pilar fundamental de quien elige formarse para ello, visibilizando igualdades, diferencias y singularidades en las niñas y los niños reales que transitan por múltiples infancias, como también en las problemáticas de las familias cambiantes y en la complejidad que encierra la tarea docente en la educación inicial.

Bibliografía:

- Caruso, Marcelo y Dussel, Inés, (1996). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.

-Contreras Domingo, José. (2010). “Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal”. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Págs. 61-80. ISSN 0213-8646.

Sitio web: www.redalyc.org

-Meirieu, Philippe. (1992). *Aprender sí. Pero ¿cómo?*. Ediciones Octaedro. España.

- Molina, Dolores, Blanco, Nieves; Arbiol, Clara. (2016). “Dejarse tocar para que algo suceda”. En Contreras José. (comp.) *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Octaedro. Barcelona.

Sitios web:

-Alliaud, A. (2009) “La recuperación de experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber” Proyecto de la Cátedra Latapí en:

http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/catedra_Latapí/ProyectoCatedraLatapi.pdf

- Contreras Domingo, José. (2013). “Sobre tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación”. www.fundacionluminis.org.ar/.../sobre-tener-historias-que-contar-profundizarnarratww.catedras.fsoc.uba.ar/reale/benjamin_narrador.PDF

Enseñar en contextos diversos, igualdad, diferencias y singularidades

Hacer lugar, vivenciar y reflexionar sobre la igualdad, la singularidad y las diferencias, desde las prácticas de formación docente.

Autoras: Paula Gonçalves Rei y Carolina Nogueira

Institución: Escuela Normal Superior N°7 “José María Torres”

EJE Igualdad, diferencias y singularidades:

- En los espacios
- En los tiempos
- En los agrupamientos
- En los contenidos
- En la acción del educador

Nuestra experiencia como practicantes en una sala de 4 años, en el contexto de un JIC del DE19.

Si bien la realidad escolar está inmersa en un contexto socioeconómico heterogéneo, de acuerdo con autores como Paulo Freire y Pablo Gentili, la educación apuesta a transformar esa realidad en la sala a partir de prácticas que democratizan el saber y no reproducen las diferencias sociales. Para ello se parte de una práctica que no solo considera las características propias del grupo total, sino también las de cada integrante para mejorar el tránsito por el sistema educativo, de manera que a diferentes puntos de partida de los/as niños/as se logre alcanzar desarrollos y aprendizajes significativos, mientras se achican las diferencias sociales, económicas y cognitivas.

Adhiriendo a esta concepción de educación, queremos referir a nuestra experiencia como practicantes en pareja pedagógica durante un lapso de seis semanas -con dos semanas de observación y planificación, y las restantes de implementación y evaluación- en una sala de 4 años. En ella planificamos y llevamos a cabo tres secuencias referidas a la indagación del ambiente natural, matemática y juego, desde las cuáles los contenidos permitieron innumerables variaciones que tuvieron como fin la democratización y el empoderamiento respecto a algunos saberes. Se buscó que incluyeran variedad de actividades que respondieran a las características observadas (grupal e individualmente), pasando por actividades en las que todos y todas pudieran utilizar sus conocimientos (previos) como punto de partida y brindando oportunidad de explorar, intentar, corregir, y apropiarse, alternando actividades que propicien mayor autonomía y libertad, con actividades más dirigidas que promueven otras maneras de conocer. Pensando todas aquellas alternativas necesarias para abordar distintos contenidos, sin perder de vista nuestra intención de que los/as niños/as se acerquen y construyan conocimientos de manera significativa.

Diversidad

Comprender la diversidad presente en todo grupo de sujetos, implica comprender la amplia variedad de necesidades, tiempos y maneras de conocer necesarias para que todos/as y cada uno/a logre construir conocimientos garantizando una real igualdad de oportunidades para que ello suceda. Basadas en este aspecto todas nuestras secuencias propuestas partieron de actividades que nos permitieran acceder, a través de la observación e interacción, **conocer lo que los/as niños/as saben**; porque sostenemos

que el saber se construye y nunca es desde cero -no existen tabulas rasas- sino desde lo que los/as niños/as ya saben.

Teniendo en cuenta que cada individuo es único y singular, sujetos de los que no podemos pretender se “adapten”, sin más, a un modelo escolar preestablecido; somos los adultos quienes debemos buscar opciones en nuestra tarea que tengan como estandarte el respeto por dicha individualidad.

La observación es una herramienta fundamental en la tarea educativa, tanto para el seguimiento de los/as pequeños/as (individual y grupal), como para la evaluación del desarrollo de la práctica docente y de la dinámica institucional. Es con la aplicación constante de esta herramienta, que podremos desarrollar actividades desde la toma de decisiones pensadas, fundamentadas y evaluadas.

Observando la diversidad en el JIC del DE19

La diversidad propia de todo grupo de sujetos se manifestaba en varios aspectos: las variadas maneras de relacionarse emocionalmente, algunos con mayor rapidez y expresividad, otros un poco más reticentes; las maneras de comunicaciones verbales y fluidas incluso ante el grupo total, otros de formas no verbales o incluso niños y niñas que necesitaban de situaciones más íntimas para expresarse; los distintos saberes y apropiación de la lecto-escritura de su nombre propio y el de otros, algunos con mayores o menores necesidades de acompañamiento; de igual modo sucedía con la convivencia de niños y niñas con habilidades de motricidad fina como manejar el lápiz con soltura para dibujar, pintar o escribir, o sostenerlos con sus dedos como si fueran garras que dificultaban sus movimientos.

Aquí comprendimos la necesidad de brindar más de una oportunidad de indagación, sumado al alto ausentismo de los/as alumnos/as de la comunidad que acude al JIC, observado durante nuestras prácticas. Este ausentismo es una característica singular de este grupo. Pensamos que para ajustar nuestras intervenciones habría que indagar más en sus causas y no hacer rápidas conclusiones. Nos excedía a nuestro rol como practicantes

Nuestras propuestas

Retomando nuestras propuestas educativas para este grupo, **pensando en todos y todas**, se intentó maximizar el tiempo disponible, al igual que los espacios y recursos para ofrecer actividades de calidad que movilizaran el proceso enseñanza-aprendizaje. También reparamos en la presencia del juego y actividades lúdicas como un modo privilegiado de conocer, pero no como el único.

Comenzando por la secuencia didáctica de **indagación del ambiente natural**, en vistas del pedido de la docente titular para trabajar la alimentación saludable, consideramos que un trabajo de acercamiento a “los frutos” y sus características nos permitía desarrollar un recorrido en el que pudiéramos abordar algo común de variadas maneras para enriquecer y ampliar su conocimiento sobre ellos. En este itinerario decidimos ofrecer las oportunidades para que los/as niños/as logren identificar las características, semejanzas y diferencias de los frutos; a través de diversos modos de conocer. Todas las actividades contenían momentos de inicio en el que se pudiera retomar los conocimientos previos y los construidos durante el itinerario, así como también contaban con momentos de cierre en el cual se realizaran intercambios destinados a repasar y democratizar todo el saber producido en la misma.

Por ejemplo, iniciamos la secuencia con un juego en el que por turnos individuales, uno/a niño/a pudiera adivinar el fruto de la imagen colocada en la gorra que llevaba en su cabeza, a través de la enumeración de las características del mismo a modo de pista por parte del resto de los/as niños/as. Esta actividad lúdica nos permitió acceder a sus saberes previos, y también para acercarlos a la siguiente actividad de lectura de imágenes, que requería mayor atención y resultaba novedosa para ellos/as.

Para esta clase también decidimos -por recomendación de nuestras profesoras asesoras- agregar a la lectura de imágenes, los frutos mismos para que puedan tocarlos, olerlos y observarlos con mayor detenimiento. La siguiente actividad se destinó a la observación sistemática de los frutos por dentro y por fuera, y al registro gráfico para profundizar la atención en los detalles de lo observado como modos de conocer, dichas características observadas -similitudes y diferencias- se registrarían en un cuadro de doble entrada. Como tercer actividad planeamos acercar a los/as niños/as a una manera de consumir los frutos, como lo es a través de dulces. Comenzamos viendo un video en el que mostrábamos como realizar una mermelada de manzana de manera casera tradicional. Al finalizar les facilitamos la cantidad necesaria de dos frutos distintos para que,

siguiendo la receta, entre todos preparáramos dulce en dos hornos de pan eléctrico. El cierre de la actividad y la secuencia se daría con la degustación de los dulces durante el desayuno siguiente.

Buscamos propiciar la indagación de las características comunes y diferentes de los frutos, que a su vez determinarán algunos usos que puedan hacerse de ellos. Promover espacios y oportunidades para comunicar la información obtenida a través de la observación y realización de inferencias. Y promover la adquisición de conocimientos sobre los alimentos (en este caso la mermelada), su origen y elaboración, despertando su interés por ser un agente activo.

En relación al área de **matemática**, decidimos trabajar el acercamiento y reconocimiento de las figuras geométricas y sus características. A lo largo de todo el itinerario las actividades se desarrollarían en base al juego con el Tangram en forma de huevo, con creciente dificultad y desafío. Comenzamos con una actividad de juego y exploración de las piezas, que les permitiera introducirse en la dinámica propuesta, para luego proponer la profundización en la atención a las características de las figuras y componer imágenes siguiendo modelos de manera individual. Por último se ofreció una actividad con modelos más complejos, para elegir y armar en parejas previo acuerdo de las características necesarias de las piezas antes de buscarlas. En cada una de las actividades se comienza presentando las consignas y recordando lo aprendido anteriormente, al igual que terminan reflexionando sobre lo realizado.

Nuestros propósitos se dirigieron a promover la observación y exploración de las características de las figuras geométricas a través de situaciones lúdicas. Propiciar el reconocimiento de las características de las figuras geométricas y el establecimiento de relaciones entre ellas, en el contexto del conocimiento y uso estratégico de las mismas para el desenlace de la actividad lúdica. Ofrecer oportunidades que favorezcan el desarrollo de la autonomía y la capacidad de anticipar y valorar la necesidad de comunicarse con los pares de manera respetuosa, considerando los distintos argumentos y/o puntos de vista, en un clima de negociación para consensuar el acuerdo y la elección en las tareas que corresponda. Reforzar la aptitudes necesarias para el trabajo colaborativo en pequeños grupos.

Por último el itinerario centrado en la enseñanza del **juego como contenido en sí**, abarcado en los juegos tradicionales. En todas las actividades se presentaron una

variedad de juegos de manera simultánea, generando un escenario lúdico que propiciara la autonomía para elegir qué, cómo y con quién jugar, pudiendo circular por el espacio y las distintas propuestas. A su vez todos los encuentros con esta secuencia comenzaban y finalizaban retomando lo realizado y anticipando lo próximo, acompañados por rondas y canciones tradicionales. Dentro de la variedad de juegos pensados, estos fueron variando -introduciendo o quitando juegos- según la interacción de los/as niños/as con ellos. Al llegar a la última actividad, y cumpliendo con lo anunciado, se introdujeron algunos juegos nuevos y algunas variantes de los ya presentados a modo de acercar juegos tradicionales de otras épocas y regiones, ampliando el repertorio cultural y lúdico.

Nuestros propósitos eran promover la transmisión de los juegos tradicionales, generar espacios y tiempos para promover el juego como bien cultural. Como así también propiciar un recorrido de juegos que permita entrar en contacto con variedad de juegos tradicionales de diferentes regiones y eras, generando las circunstancias que permitan establecer una relación de respeto hacia sus contrincantes y los resultados obtenidos.

Igualdad, diferencia y singularidad

Retomando los ejes a trabajar de igualdad, diferencia y singularidad en las distintas variables propuestas, comencemos por establecer a qué nos referimos con esas palabras:

- Igualdad es la condición de compartir una misma cualidad o característica entre las partes de un todo
- Diferencia es lo distinto, lo disímil, que no entra en lo homogéneo
- Singularidad es toda característica que distingue una cosa o persona del resto de la misma clase o especie.

Pensando el espacio en nuestra propuesta. El espacio puede ser considerado en dos aspectos, como un lugar físico o lugar habitable que posibilita el desempeño. Y cabe analizar ambos en cuanto a este eje.

Si bien la sala “azul” de este grupo -semejante a la mayoría de las salas de CABA regidas por el código de edificación vigente- posee rasgos propios de la identidad del grupo, también posee espacios exclusivos de la sala azul del turno tarde con sus rasgos singulares. Convirtiéndose en un espacio compartido.

La favorable presencia de diferentes espacios comunes -abiertos y cerrados, más o menos íntimos- permitían el uso de los mismos para desarrollar diversas y variadas actividades con mayor grado de despliegue, libertad o autonomía, con distintos tipos de agrupamientos. Tuvimos en cuenta las singularidades de cada espacio disponible, pensando en una oferta equilibrada entre actividades con mayor grado de movimientos y otras más tranquilas. Intentamos **alternar el uso de distintos espacios** dentro del recorrido de las actividades y a lo largo de la jornada. Un ejemplo fue el uso del hall para el trabajo con parejas y desplazamiento para la búsqueda de piezas en el juego de Tangram en el área de matemática; o el uso del sum, cuya amplitud y características nos mejoró la última experiencia con juegos tradicionales, favoreciendo mayor cantidad de sectores de juego y mayores desplazamientos.

En cuanto al espacio como lugar simbólico en el cual desempeñarse en mayor o menor medida según se le habilite a los/as niños/as a habitarlos o no; decidimos convertir el espacio de enseñanza en un **espacio habitable**, en el que pudieran desenvolverse según sus preferencias y elecciones dentro de la propuesta, en el que pudieran tomar la palabra para expresarse y ser escuchados, en el que todos/as sintieran que el ritmo grupal les hacía un lugar para desarrollar sus propios ritmos. En este sentido pusimos énfasis en los **espacios de socialización en todas las actividades propuestas**, para que pudieran compartir lo que saben, sus sensaciones y preferencias, modos de resolución y sus conclusiones; habilitando la palabra o incluso poniendo nuestra palabra para aquellos/as niños/as que se sintieran cohibidos.

Cada una de nosotras nos encontramos posicionadas en el respeto a los/as niños/as, pero ejerciendo la autoridad docente de distintas maneras y con raíces claras en nuestras personalidades; por un lado siendo firme y buscando dar sentido al pedido, buscando respetar los tiempos y las particularidades; y por otro lado explicar lo que se pide y esperar pacientemente que los/as niños/as se autorregulen. Lo que se reflejó en la manera de llevar adelante el desarrollo de los encuentros, las intervenciones o la coordinación grupal; ambas acordamos como pareja pedagógica cuáles eran los parámetros de respeto y la concepción de niño/a como sujeto de derecho y en construcción activa del saber. Sin embargo, en varias oportunidades nos vimos en la necesidad de complementar ambas intervenciones para conseguir volver al orden que cada instancia nos requería. **De esto también se trata habitar el espacio.**

Intervenir desde el rol docente habilitando la singularidad, la diferencia y la igualdad

Cuando decidimos o no, poner límites claros y con autoridad, agotando los recursos de espera para no caer en la homogeneización de los/as niños/as, en nosotras se juega una tensión entre poder asumir el desafío de enseñar de manera personalizada y respetuosa y creer que caemos en uso abusivo y arbitrario de la autoridad, solo porque nosotras así lo deseamos o necesitamos.

Cuando las normas son racionales, identificándose el motivo o fundamento de la misma para ser aplicada válidamente en determinadas oportunidades y cuando el/la docente encuentra los recursos que permitan acercarles estos fundamentos, favorece la autonomía infantil. Esta autorregulación consta del pasaje del respeto a la norma externa por obediencia, a la internalización del motivo y la necesidad de generar y respetar la norma.

Por ello, cabe valorar la dinámica de trabajo en pareja pedagógica, que posibilita la reflexión permanente y diversidad de miradas sobre lo vivido, planificado y observado en las prácticas. Contar con una persona con la que se pueda trabajar en sintonía, conociendo su mirada crítica, responsabilidad, sinceridad y compromiso, hace sentirse acompañada, segura y confiada frente a la tarea diaria.

Hoy se considera normal que haya un único docente a cargo de grupos de entre 25 y 30 niños y niñas, coartando y dificultando la tarea. Por ello intentamos buscar una organización de las actividades que permita brindar lo necesario para no caer en la homogeneización del grupo -que llevaría a la exclusión de aquellos que no cumplan con las expectativas preestablecidas-.

La organización del grupo y las oportunidades de aprendizaje a cada uno

Podemos aseverar que la tarea organizada en subgrupos posibilita tanto la disponibilidad del adulto, quien rotará por los grupos observando, motivando, incentivando; como la autonomía y solidaridad de parte de los/as pequeños/as; favorece la conformación grupal y la asunción de roles. Todo lo mencionado colabora con la dinámica de la sala.

Aunque sabemos que no solo pueden trabajarse en torno a los intereses de los/as niños/as, no se puede responsabilizarlos/as del desinterés o desconcentración que una actividad les provoca. Siempre es la propuesta la que debe ser analizada, replanteada, reformulada y modificada de acuerdo a las reacciones individuales y los objetivos educativos para despertar el interés genuino en el grupo.

Entonces, se hace necesario pensar en las características que debe de tener la organización de las actividades a presentar, para que cada una de las propuestas genere igualdad en cuanto al interés, la atracción de los materiales, el tiempo que llevará realizarlas. Las tareas deben de ser posibles de realizar por los/as niños/as, sin necesidad de la presencia constante del adulto, para lo que también deben de presentar consignas claras, que fomenten la autorregulación del grupo y amplias para posibilitar la toma de decisiones y acuerdos entre los miembros que lo conforman.

Todas nuestras acciones como educadoras fueron planificadas, y modificadas sobre la marcha, de manera tal que respetase las individualidades y ritmos presentes en el grupo, otorgando varias y variadas oportunidades para que se apropien de los contenidos según sus tiempos particulares, sostener con mayor atención personalizada a algunos/as, y realizar intervenciones que retomen los aportes de todos/as. Esto atiende a los ritmos y tiempos presentes en la sala –individuales y grupales- como los propios de las actividades, porque también se requiere atender los tiempos alternativos de atención, distensión y concentración posibles y beneficiosos para desarrollar una propuesta educativa coherente con las características generales de los/as niños/as de esta edad.

Sucede de manera similar el abordaje de los contenidos, todos son importantes pero no abordables de las mismas maneras y eso depende de las características particulares del contenido y del área en cuestión. A la hora de abordar contenidos de la indagación del ambiente natural se usan maneras de conocer diferentes de otras áreas, y dentro de la misma área, no todos los contenidos son posibles de enseñarse y aprenderse con las mismas modalidades y actividades. A su vez es necesario acercar el contenido en varias oportunidades de manera diversa, por ejemplo cuando intentamos identificar las características de los frutos no solo acudimos a la lectura de imágenes, sino también al registro gráfico y la comparación entre ellos. Si bien la lectura de imágenes para identificar las características de las figuras geométricas podría haberse usado con la

enseñanza de los contenidos matemáticos, hubiera carecido de sentido para los/as niños/as si no se contextualiza correctamente.

Conclusión

Para concluir, nos resulta importante destacar que sostenemos y defendemos el hecho de que nuestro rol requiere de un hacer reflexivo, fundamentado desde una postura crítica. Nos encontramos ante la tarea de desarrollar propuestas significativas para los/as niños/as, situaciones de disfrute generando aprendizajes placenteros, lo que solo se logra desde la mirada y el cuerpo disponibles y preocupados por una educación abordada desde la ética.

Uno de los mayores desafíos que enfrenta el rol docente en la actualidad es responder a la gran diversidad cultural y socioeconómica, a la creciente fragmentación social, así como a las diferencias individuales propias de las historias de vida particulares. Enseñar es poner a disposición un legado cultural que incluya todas las experiencias formativas que el medio social habitual del sujeto no le provee, y mirar con nuevos interrogantes las que sí les provee. El derecho primordial de los/as niños/as dentro de la institución educativa es recibir enseñanzas, conocimientos, los cuales amplían los repertorios culturales, bienes simbólicos que humanizan e incluyen.

Esta experiencia la hicimos en un contexto de reflexión sobre la tarea permanente, apoyadas por compañeras y profesoras abocadas a esta tarea ¿se puede ejercer el rol sin estos apoyos? ¿Cuánto tiempo faltará para que quienes son responsables de las políticas educativas incluyan como parte fundamental de la tarea estos espacios?

Bibliografía

- Batalla De Imhaf, M. (2001): Atender a la diversidad en una sala de jardín. En *Revista 0 a 5. La educación en los Primeros Años*. Año: 4 N°41. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Coll, C. (1993) Naturaleza y Planificación de las actividades parvulario. En *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.
- Fay, D. y S. Mazzaglia (2003) Sus vicisitudes en contextos de pobreza urbana. *Iguals y diferentes. Convivir en la diversidad desde la escuela infantil*, 50. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Forneiro, I. (1996) La organización de los espacios en la educación infantil. En Zabalza (comp.) *Calidad en la Educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Freire, P. (2003) *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Gentili, P. (2000) Miradas, voces y silencios: algunas cuestiones preliminares. En P. Gentili (coord.), *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad* (pp 19-25). Buenos Aires: Santillana.
- Pitluk, Laura (2013) *Las prácticas actuales en la educación inicial*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Spakowsky, E., Label C. y Figueras, C. (2013) *La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue.

La experiencia de revisión curricular rionegrina

Algunos ejes de problematización pensar la educación inicial

Eje temático: Igualdad, diferencias y singularidades (contenidos)

Autores:

Lucía Barbagallo (IFDC Bariloche - UNCo) *lubarbagallo@gmail.com*

María Lourdes Estalles (IFDC San Antonio Oeste) *mariluestalles@gmail.com*

Eugenia Valente (IFDC Bariloche) *eugeniamirtavalente@gmail.com*

Fabiana Kaddour (Jardín de Infantes Bariloche - Camping Musical)
campingmusicabariloche@gmail.com

Mariana De la Penna (IFDC –UNRN) *marandelapenna@gmail.com*

Gustavo Rivas (IFDC Bariloche) *gustavo_bch@yahoo.com.ar*

Patricia Kissner (IFDC San Antonio Oeste) *patriciakissner68@gmail.com*

Presentación y breve contextualización en torno al proceso de revisión

En el siguiente trabajo, nos proponemos sistematizar algunos de los ejes vinculados con la etapa final de revisión del diseño curricular de la educación inicial de Río Negro. Concebimos al proceso de construcción curricular como un gran debate entre saberes y experiencias, mediado por un diálogo constante entre actores de la educación inicial rionegrina. Somos parte del equipo que condujo y planeó el proceso de escritura del actual diseño curricular basado en las experiencias de las instituciones educativas de la primera infancia. En otros términos, abordamos el desafío de revisión como “una construcción educativa, política y social de ida y vuelta entre instituciones y actores de dentro y fuera del sistema educativos” (OEI-UNESCO, 2015).

Desde mediados de 2015 se han desarrollado una serie de acciones y propuestas de revisión de las cuales han participado los distintos actores del hacer educativo

rionegrino a partir de la problematización y debate de algunos conceptos centrales que constituyen la educación inicial en la actualidad. En ese marco, además de los documentos iniciales abordados en las instituciones durante el 2015, se sumaron las jornadas del Programa Nacional de Formación Permanente realizadas en clave curricular (2015-2017) y los aportes de los diferentes especialistas curriculares convocados en el último año, quienes retomando las inquietudes y propuestas discutidas en este tiempo dieron forma a la versión final que será presentada y abordada en las instituciones de la Educación Inicial este año. De esta manera, se proyectan diferentes acciones de formación permanente y desarrollo curricular tendientes a acompañar la implementación del nuevo diseño.

En esta instancia, nos centraremos en la problematización de algunos aspectos que implican concebir la Educación Inicial como una unidad pedagógica (de 45 días a 5 años) de acuerdo con la Ley de Educación Nacional (LEN, 2006) N° 26206 y la Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 4819 (2012). A partir de esta conceptualización se propone una redefinición de las formas de enseñar y del abordaje de los contenidos que rompe con la dicotomía jardín maternal-jardín de infantes y que al mismo tiempo considere las singularidades y experiencias de los sujetos que transitan la primera infancia en la educación inicial.

Un análisis centrado en las críticas y lecturas de los currículos y algunos tópicos abordados en el presente como alternativas

El Nivel Inicial genera expectativas en relación a la manera en que el Estado se posiciona para alojar en el sistema educativo a la mayor cantidad de niños y niñas posibles y a edades más tempranas. Además se ha debatido la dirección que debería tomar la educación entre opuestos como: función asistencial vs. educativa y domesticación vs. aprendizaje cultural (Malajovich, 2006. En: Kaufmann: 2016). En esta encrucijada, se desarrolló este trabajo curricular, sin menospreciar los juegos de poder, política e historia que también están imbricados en esta elaboración. En este proceso, se asume la posición de que el nivel se proclame como autónomo en sus producciones y que no quede sujeto a los otros niveles, sin perder por ello vinculación o posibilidad de articulación con los mismos. Sin duda este currículum es heredero de la expansión de la educación inicial y de un esfuerzo por parte del Estado a través de la Ley Nacional, como una forma de normar técnicamente ciertos lineamientos considerados

fundamentales. De ahí que, como se explicitará más adelante, se postula a los NAP como base de dicho desarrollo.

A su vez se coincide con la idea que proponen diversos autores en torno a que los cambios curriculares corresponden mayoritariamente a causas exógenas: sociales, culturales y políticas. Esto se refleja en muchas decisiones y temáticas presentes en el nuevo diseño propuesto para la jurisdicción de Río Negro que pone el énfasis en cuestiones vinculadas con la perspectiva de género, los nuevos estatutos de familia, los agrupamientos y la multiedad, el respeto por las diversas culturas y la interculturalidad, etc. A partir de las nuevas configuraciones diversas de subjetivación que atraviesan a la primera infancia se pone en el centro de la propuesta de cambio curricular a las experiencias como formas de enseñar y aprender. Esto no quita que perdamos de vista el alto grado de inercia que posee el sistema educativo y que se evidencia en los estudios que reflejan los pocos cambios producidos en la ideología de la escolarización desde mediados del siglo XIX. Indudablemente estos aspectos forman parte de algunas de las concepciones y posicionamientos que será necesario problematizar y visibilizar a partir de la implementación del nuevo diseño curricular.

Con respecto a este concepto de ideología de la escolarización, se acuerda con Malajovich cuando plantea que en la actualidad hay coincidencias en la educación inicial respecto a la presencia de un ideario común en torno a los derechos de las infancias a una educación temprana y la superación de modelos asistenciales. Desligándose de esta impronta asistencial, según Terigi, los currículos siguieron dos posiciones extremas: por un lado, el acompañamiento y desarrollo infantil y por el otro la clasificación decimonónica de contenidos en la cultura occidental (Terigi, 2002. En Kaufmann: 2016). A esto se suma una tercera posición propuesta por Peralta Espinoza a la que denomina “construcción posmoderna”, la cual presenta contenidos en forma integrada e interdisciplinaria, centrados en ideas-fuerza. Allí se especifican y aparecen los contextos propios de cada diseño y se rompen las estructuras rígidas en torno a edades, áreas y ámbitos en los que se categoriza el desarrollo o los aprendizajes deseados. Para encaminar esta tarea y poder hacer foco en otros saberes que no queden sujetos a las teorías del desarrollo, se deben proponer otras formas de experiencias, además del razonamiento deductivo y el análisis lógico, es decir, poner en valor otros modos de pensamiento visual, auditivo, metafórico y cinestésico (Eisner, 1987).

Terigi anima al desafío planteando que el nivel cuenta con condiciones favorables para explorar modelos alternativos a la estructura educativa tradicional. De ahí que la función de la experiencia haya tenido siempre un lugar privilegiado en el nivel; esto es central para abordar otras formas de lo escolar porque, como dice Larrosa, el hogar de la experiencia es el sujeto y esta es siempre subjetiva si el sujeto es capaz de dejar que algo le pase, a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos y a sus representaciones. Se trata por lo tanto de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto. En definitiva, un sujeto abierto a su propia transformación. En ese sentido, el autor plantea que se da la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. “De ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la acción y de la transformación” (Larrosa, 2016). Entonces se puede inferir que en estos currículos posmodernos propuestos, el sujeto está posicionado en la formación y la transformación: ese sería el anhelo del actual diseño.

Se concibe la educación inicial como un espacio de oportunidades en el cual se construyen los primeros años de vida que serán claves en el desarrollo posterior de los sujetos. De ahí que el Estado debe estar presente como garante de esos derechos de las infancias considerando la diversidad de experiencias presentes en el entramado social, cultural y político actual.

Por ello, teniendo en cuenta la historia de la Provincia de Río Negro, las singularidades y pluralidades que la conforman, también es fundamental pensar en una educación inicial que asuma el desafío de transitar el camino que va desde la multiculturalidad -entendida como la coexistencia de grupos culturales diferentes, dentro de un mismo Estado- hacia la interculturalidad -interacción entre culturas que coexisten sin predominio de una o más culturas por sobre otra. En un contexto de nuevos paradigmas y conformaciones sociales donde las migraciones recientes e históricas suponen territorios habitados por diferentes grupos socioculturales en permanente interacción, se sostiene la necesidad de promover políticas educativas y sociales que favorezcan el reconocimiento de la diversidad cultural en todas sus manifestaciones, atendiendo a las tensiones y demandas de equidad e inclusión sociocultural.

Redefiniendo el currículum: conceptos claves del nuevo diseño

Tal como se mencionó, a partir de agosto de 2015 se inició el recorrido de revisión curricular. Dicha revisión generó un documento que dio un primer paso hacia la

escritura del Diseño curricular definiendo las líneas que enmarcan el mismo. En él se plantearon puntos claves que permiten reconocer el espíritu transformador presente en cada uno de los conceptos que se proponen y que trazan un recorrido que se inicia desde la propuesta vigente hacia una nueva forma de pensar la Educación Inicial. Entre los puntos claves del documento se pueden mencionar los siguientes:

- El cambio de posicionamiento en torno a las conceptualizaciones: Del Nivel Inicial a la **Educación Inicial como unidad pedagógica.**
- La educación en la primera infancia desde la perspectiva de **protección integral de Derechos Humanos.**
- De los campos de conocimientos a los **campos de experiencias.**
- De la metodología centrada en los componentes clásicos de la didáctica, al reconocimiento de didácticas centradas en **los pilares de la educación inicial.**
- De las unidades didácticas a las **diversas modalidades de organizar y diseñar la enseñanza.**
- De los grupos de edades homogéneas a **grupos de multiedad y otras combinaciones posibles.**
- De los formatos o estructuras clásicas **a los organizadores de la enseñanza desde las nuevas configuraciones didácticas.**
- **Incorporaciones:** trabajo en/con familias y comunidades, ESI, Nuevas tecnologías, alfabetización inicial, educación inclusiva, educación ambiental, alfabetización cultural y educación intercultural, educación en DDHH y formación ciudadana.

Por otra parte, valorando la construcción colectiva del diseño curricular, las voces de todos los actores han sido tenidas en cuenta, debatiendo y reflexionando en cada jornada institucional sobre cada eje y dimensión que compone el documento. Los acuerdos didácticos a los que se arribaron luego de los debates forman parte del marco curricular. Los aportes recibidos en cada una de sus devoluciones fueron sistematizados y retomados a la hora de pensar los cambios necesarios en clave de Educación en la primera infancia.

En ese contexto, se pudieron compartir las apreciaciones de los y las docentes (docentes de salas, directivos y supervisores), sus miradas respecto a las prácticas y a partir de allí pensar los cambios necesarios para el nuevo diseño. Entre las preguntas que fueron disparadores de los debates se pueden mencionar:

¿Qué imágenes y expectativas circulan con respecto al nuevo diseño? ¿Qué conceptos, miradas, contenidos no pueden faltar en el nuevo diseño? ¿Qué concepciones subyacen en torno a lo que implica enseñar en inicial hoy?

A partir de las respuestas, se pudo evidenciar que desde el imaginario docente se espera que el nuevo diseño curricular sea práctico y refleje la realidad educativa de la provincia, y que sea accesible en cuanto al manejo y uso. También pondera una organización clara, ordenada, y práctica; y que posea una mirada integral en el abordaje socioeducativo. “Esta mirada nos hace concebir a niños/as como sujetos activos en su proceso de socialización. Apuntando al desarrollo de la autonomía, libertad de pensamiento” (comentario de relatoría, PNFP 2017).

En relación a los contenidos, manifiestan que no pueden faltar los lenguajes estético-expresivos, la temática de la inclusión, los contenidos de Educación Sexual Integral, los pilares de la educación inicial.

Asimismo manifiestan las nuevas concepciones en la educación inicial y mencionan nuevos paradigmas presentes en la realidad actual como: diversidad, individualidad, contextos diversos. En relación a los desafíos, señalan entre otros trabajar en equipo dentro de las instituciones educativas a partir de los múltiples escenarios. También se menciona la necesidad de trabajar integralmente con las familias en beneficio de los niños y las niñas; pensar en las distintas infancias, revalorizar la cultura de cada uno de los niños y niñas. Se pudo indagar en torno a algunos supuestos y temores vinculados con otras formas de agrupación como las salas multiedad, siendo más aceptadas en contextos de ruralidad aunque también hay experiencias muy valiosas en el ámbito urbano. En cuanto a los contenidos, hay consenso en considerar la centralidad del juego en la educación inicial y la alfabetización cultural como marco de referencia para pensar los mismos. Se revaloriza el juego como motor de aprendizaje, como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, ético, afectivo, motor y social. Se ponen en valor propuestas de enseñanza que promuevan el desarrollo de los campos/contenidos “entrelazados”, propuestas interdisciplinarias que propicien experiencias globalizadoras de aprendizaje, que garanticen la equidad y la diversidad respecto a las trayectorias y desde una perspectiva intercultural. Con relación a los contenidos, se problematizó de qué manera construir una propuesta que no sea “psicologista” en relación al desarrollo de los sujetos de la educación inicial (romper el esquema maternal-nivel inicial), pero

que al mismo tiempo contemple las singularidad y las trayectorias de aprendizaje. Se planteó la necesidad de considerar propuestas de contenidos atendiendo a una progresión que implique transitar un recorrido diverso dentro de las particularidades de cada proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, garantizar el derecho a ampliar el horizonte cultural de cada niño y niña.

De esta manera, a partir de las reconfiguraciones mencionadas (tanto abordadas en los documentos iniciales, como en el marco de las jornadas de PNFP, de equipos supervisivos, etc.) se logró desarrollar una primera versión del Diseño curricular, considerando una nueva agenda para la educación en la primera infancia. Es en este sentido que en el presente diseño se hace hincapié en los conceptos de:

- **Campos de experiencias**
- **Contenidos redefinidos como Núcleos de aprendizajes en cada campo.**
- **Dispositivos para organizar la enseñanza atendiendo a:** Espacio, tiempo, grupos.
- **Organizadores de la enseñanza:** proyectos de juego, vida cotidiana, experiencias estéticas, proyectos de ambiente, unidad didáctica y multitarea.

Por una educación integral: campos de experiencias

Dada la extensión de la presentación nos detendremos a modo de referencia en uno de los ejes de la nueva agenda referido a los contenidos. En el Diseño curricular, los contenidos para la educación inicial fueron organizados en agrupamientos denominados **campos de experiencias**. Para esta denominación se partió de la re-definición de dos conceptos troncales que dan sentido a este tipo de propuesta: campo y experiencia.

El concepto de campo está pensado como conjunto estructural de saberes y prácticas. En este sentido, se plantea la conformación de campos en educación a partir de la premisa que los aprendizajes en la primera infancia no se producen en forma fragmentada sino que se articulan e interactúan en cada sujeto que aprende. Desde esta concepción entendemos que cada contenido disciplinar se presenta en forma integral atento a las diferentes miradas que cada disciplina ofrece. Es en este sentido que el concepto de campo permite pensar en reagrupaciones disciplinares que conceptualmente aborde el objeto a enseñar en sus múltiples facetas.

A su vez, el concepto de experiencia nos remite a aquellos hechos vividos que nos conforman como sujetos, que nos constituyen, nos construyen y nos transforman. Como señalan Barcena Orbe, Larrosa y Melich Sangrá:

Necesitamos un lenguaje para la experiencia, para poder elaborar (con otros) el sentido o el sinsentido de nuestra experiencia, la tuya y la mía, la de cada uno, la de cualquiera. La experiencia es lo que nos pasa, no lo que pasa sino lo que nos pasa. Aunque tenga que ver con la acción, aunque a veces se dé en la acción, la experiencia no se hace sino se padece, no es intencional, no está del lado de la acción sino del lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, exposición. (...) Lo que necesitamos, entonces, es un lenguaje en el que elaborar (con otros) el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa y el sentido o el sinsentido de las respuestas que eso que nos pasa exige de nosotros. (...)En la experiencia, entonces, lo real se nos presenta en su singularidad (2006:237)

Desde este marco, se sostiene que los aprendizajes en la educación inicial se producen a partir de las experiencias vividas en contextos educativos. Estas experiencias son pensadas como estrategias de acción a partir de las cuales los niños y las niñas acceden al conocimiento. Los aprendizajes se cargan de sentido cuando se producen a partir de las experiencias que comprometen saberes, habilidades y conocimientos. A su vez, las enseñanzas entramadas en el contexto de la vida cotidiana y en situaciones de juego proponen aprendizajes significativos necesarios para la alfabetización cultural de los niños y niñas.

Los campos de experiencias propuestos en el Diseño Curricular para la Educación Inicial son los siguientes:

- **Campo de experiencias para la formación de la identidad personal y social (transversal a los otros campos).**
- **Campo de experiencias lúdicas (transversal a los otros campos)**
- **Campo de experiencias para la comunicación y la expresión:** Este campo se subdivide en 3 grupos de núcleos de aprendizajes: Prácticas del lenguaje, lenguajes Estético-Expresivos: Artes visuales - Música - Literatura y Motricidad.
- **Campo de experiencias para indagar y conocer el ambiente socio-cultural, natural, tecnológico y matemático.**

Es necesario destacar que en este diseño curricular, los contenidos se expresan en Núcleos de Aprendizajes. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios fueron elaborados en concordancia con la ley de Educación Nacional, 26.206/06, por representantes políticos, técnicos, supervisores y docentes de todo el país y autoridades educativas; y aprobados en 2004. La necesidad de nuclear los contenidos, propone un sistema educativo sin desigualdades en un amplio sentido; y fue planteada por el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), durante el año 2004. El enunciado de los NAP tiene un fuerte sentido federal, ya que propone la integración del sistema educativo nacional, dando garantías de igualdad en cuanto al acceso del conocimiento. Podemos leer en la presentación del documento:

Los Núcleos constituyen un conjunto de saberes que deben formar parte de la educación de todos los niños y las niñas, tanto por su significación subjetiva y social como por su potencialidad para construir, en un proceso de mediano plazo, una base común que aporte a revertir las injusticias (2004).

Los NAP constituyen una base común sobre la cual cada provincia construye su propuesta educativa a la luz de la diversidad y heterogeneidad que caracteriza a cada región de nuestro país y que se evidencia en los Diseños Curriculares provinciales. Es así que el conjunto de contenidos de cada propuesta provincial educativa debe estar sostenida sobre la base de los NAP que dan el marco y la proyección pedagógica. El documento amplía dicha idea señalando que:

Se trata de pensar qué debe enseñarse, qué se aspira aprendan los alumnos y de qué manera se crearán las condiciones pedagógicas y materiales para que todos los niños y jóvenes accedan a experiencias educativas cuya riqueza aporte a revertir las desigualdades.

Por otra parte, los NAP hacen foco en la alfabetización abordando los lenguajes en un sentido amplio: lenguaje literario, matemático, tecnológico, científico, artístico, corporal, entre otros. Es por todo lo antedicho y en concordancia con los lineamientos que cimentaron la escritura de los NAP, que acordamos con las asesoras de la escritura del DC, Rosa Violante y Elvira Rodríguez de Pastorino, en organizar los contenidos a la luz de los enunciados en los NAP para el Nivel Inicial. Fue entonces que a partir de los NAP, cada campo de experiencias elaboró diferentes Núcleos de Aprendizaje propios del Campo: NAC. Estos NAC tienen la impronta de nuestro Diseño Curricular en

relación al Encuadre Pedagógico-Didáctico y a los pilares para organizar la Educación Inicial. Se parte entonces de la base igualitaria que nos brindan los NAP, para luego manifestar nuestra identidad rionegrina a partir del enunciado de los NAC de cada Campo de Experiencias.

Tomando como punto de partida esta redefinición, se propone una progresión para el desarrollo de los NAC a partir de los ejes denominados en el DC como **DESDE – HACIA** que no implican categorías etarias prefijadas o condicionantes de los tiempos del aprendizaje y sí suponen la complejidad de los procesos de aprendizaje en la educación inicial como unidad pedagógica. Se busca de esta manera entamar una continuidad que contemple a los sujetos en su singularidad, se amplíen las posibilidades de construcción de experiencias enriquecedoras que permitan el trazado de diversas trayectorias de aprendizaje a partir de la diversificación de la enseñanza. Esto significa diseñar propuestas que se construyan a partir del principio de globalización y articulación a la hora de pensar los contenidos y organizadores de la enseñanza, y que contemplen como propósitos generales las dimensiones propias de una Educación Integral. Por ello, se definen como propósitos centrales a aquellos que contemplen la formación personal y social y la alfabetización cultural, referida esta última a los procesos de apropiación del patrimonio cultural que se considera valioso transmitir a las nuevas generaciones en sus múltiples lenguajes y repertorios culturales. Esto les permitirá a los niños y niñas conocer el mundo en su diversidad y actuar sobre el mismo desde un hacer creativo con los otros.

Desafíos por venir:

A partir del recorrido realizado (del cual en esta presentación sólo se socializa un breve recorte) queda como desafío pensar y diseñar las estrategias de acompañamiento de esta nueva propuesta curricular que se implementará en el 2019. A lo largo de estos años se han consensuado miradas, marcos teóricos, conceptualizaciones que han permitido construir un territorio común de diálogo y debate entre todos los actores. De ahí que durante el 2018 se acompañará a los y las docentes a través de diferentes propuestas de formación permanente (incluido el PNFP que seguirá siendo en clave curricular) y el abordaje de diversos desarrollos curriculares que permitirán fortalecer y generar nuevos espacios de construcción colectiva para la puesta en acción de la nueva agenda curricular y que pueda ser desarrollada en la práctica diaria de las instituciones de educación inicial de Río Negro. Desde esta perspectiva, una de las claves para su

implementación será el posicionamiento en torno a cómo construir una educación inclusiva. Como señala Ruth Harf, “educar, en tanto proceso interhumano, es disfrutar de la heterogeneidad” (2016) y esa ha sido la intención de todas voces que han conformado este equipo de trabajo a lo largo del proceso de revisión del DC rionegrino.

Bibliografía:

Bárcena Orbe, F. Larrosa, J. Mélich Sangrá, J.C. (2006) Pensar la educación desde la experiencia. En: Revista Portuguesa de Pedagogía. 40-1, 2006, 233-259

Diseño Curricular del Profesorado de Educación inicial (2015). Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Río Negro.

Documento de trabajo: Proceso de Revisión curricular de Educación Inicial en Río Negro: Aportes para el debate en la Jornada Institucional de Agosto, Ministerio de Educación y DDHH de Río Negro, 2015.

Eisner, E. (1987) Procesos cognitivos y curriculum. Madrid: Martinez Roca Ed.

Harf, R (2016) Educar con coraje Buenos Aires: Noveduc.

Feldman, D. (1994) Curriculum maestros y Especialistas. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Goodson, I (2003). Estudio del currículum. Casos y métodos. Buenos Aires: Amorrortu.

Jackson, P. (1968) La vida en las aulas. Madrid: Marova.

Kaufmann, V. (comp.) (2016) Primera infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación. Buenos Aires: Edit. Aique.

Larrosa, J. (2016) Sobre la experiencia. Disponible en: http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/2000000189863d9a585/la_experiencia_Larrosa.pdf. Fecha de consulta: 20 de marzo de 2018

Méndez, M. F y otros. (2014) Diseño curricular y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: Puerto Creativo.

NAP. Nucleos de Aprendizajes Prioritarios. Dirección Nacional de Gestión Curricular y formación Docente. Disponible en : <http://www.me.gov.ar/curriform/edinicial.html>

Terigi, Flavia (1999). Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires: Santillana

OEI - UNESCO (2017) Herramientas de Formación para el desarrollo curricular. Una caja de recursos. Ginebra, Suiza. OEI. UNESCO.

El Jardín Maternal en los desafíos de la inclusión.

*La experiencia de una propuesta de formación
universitaria.*

Institución: Facultad de Ciencias de la Educación
UNComahue

Eje: Prácticas inclusivas: Familias, Instituciones,
Educadores, Comunidad.

Autores: Prof. Gilda Liliana Lopez

Psicop. Romina Picca

Ps. Gisel Miño

Introducción

En el profesorado en Nivel Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, los/as estudiantes cursan el **Seminario de Educación Infantil**, espacio curricular que propone un análisis en profundidad de diversos aspectos presentes en el Jardín Maternal desde la perspectiva de la psicología. La propuesta convoca a los/as estudiantes a construir una mirada desde los sujetos en proceso de construcción de su subjetividad desde lo teórico con un sólido anclaje en el Jardín Maternal real.

La formación docente en el Nivel Superior requiere de un entramado entre marcos teóricos explicativos y la descripción de la realidad observada en primera persona con el objeto de resignificar para anticipar el ejercicio de una función que tiene mucho de diversidad y movimiento más aún cuando los destinatarios son niños y niñas de la primera infancia.

El siguiente relato de experiencia tiene como propósito compartir la experiencia de formación docente en el **Seminario de Educación Infantil** que tiene como objetivo aportar herramientas teórico-conceptuales que permitan reconocer la singularidad del Nivel Inicial y comprender la complejidad y las potencialidades del Jardín Maternal en particular para intervenir adecuadamente frente a los desafíos que presenta la educación

de los niños y niñas en la primera etapa de la vida. En el 2017 se plantea como eje transversal de desarrollo de los contenidos del seminario la educación inclusiva, entendiéndose como el proceso que habilita los/as niños /as de una comunidad a aprender juntos independientemente de sus características individuales.

Cabe destacar que desde la constitución misma de la cátedra, de manera interdisciplinar, se muestra en acto la posibilidad del trabajo entre varios y la construcción constante entre enseñante y aprendiente. Desde la posición de la misma se pone énfasis en la mirada inclusiva hacia los niños y niñas, en este caso en particular, centrados en la Primera Infancia. A partir de ella desde la práctica pedagógica que nos convoca nos sentimos con una gran responsabilidad ética en relación a quién va dirigido el Seminario: a estudiantes de profesorado de educación inicial. Otra arista es a quien va dirigida la práctica per sé: a niños y niñas pequeños.

Es por todo ello, que se propuso como uno de los elementos de la matriz del programa, la posibilidad de invitar a diferentes profesionales del ámbito de la salud y de la educación tales como, fonoaudiólogos, psicólogos, musicoterapeutas, etc. Esta propuesta de diálogo con profesionales que realizan abordajes con niños pequeños con y sin discapacidad, fue sumamente rica en tanto dinámica como de aporte teórico-práctico para las estudiantes.

Esto, entre otras cosas, se vio reflejado en las apreciaciones de los trabajos finales del seminario por parte de las estudiantes. Nos parece muy importante el acercamiento ético ya desde el espacio de formación de grado hacia las futuras docentes de nivel inicial, con el objetivo de ir reflejando el trabajo interdisciplinario y el importante rol que cumple el docente en la actualidad.

Marco Teórico:

Concebir al Jardín Maternal como una institución de atención a la primera infancia que tuvo su origen en los cambios científicos, culturales y socioeconómicos y sus consecuentes transformaciones en la estructura social, familiar y en el modo de vida vigente que se operaron siglos atrás como consecuencia de la Revolución Industrial,

supone entenderla fundamentalmente con una función educativa que integre objetivos pedagógicos a las tareas de cuidado y asistencia de niños y niñas.

Lo anteriormente dicho desafía a la formación de docentes para llevar a cabo una práctica acorde con la identidad del Jardín Maternal, que implica nada más y nada menos que favorecer y compartir el crecimiento y el desarrollo de vidas que tienen una inmensa capacidad de aprender pero que lo hacen teniendo al adulto como un punto de referencia.

El Jardín Maternal colabora en la búsqueda conjunta de respuestas razonables a los cada vez más complejos problemas que nos plantea la crianza y la educación de los más pequeños, aceptando la premisa de que tanto unos como otros (familias - educadores), quieren lo mejor para los niños y las niñas, cumpliendo roles diferentes pero complementarios, compartiendo el hijo y el niño a la vez. [...]“*el Jardín Maternal debe constituirse en una institución de encuentro de oportunidades, donde por un lado están las familias que se acercan esperando el cuidado y educación de sus hijos, delegando así parte de la crianza de los mismos; y por otro lado, se encuentran los niños, fundamentales protagonistas, necesitados de contención afectiva, respeto, cuidados, educación, alimentación, experiencias lúdicas y posibilidades de comunicación correspondiente a su edad*”.[...]Pitluk (2002; 15)

En este contexto la Inclusión es propuesta como un enfoque de educación basado en los siguientes derechos (UNESCO, 2005):

- a una educación obligatoria y gratuita
- a una educación de calidad
- a la igualdad y a la no discriminación

La educación inclusiva implica que todos los niños de una comunidad aprendan juntos independientemente de sus características individuales. El centro de atención es la transformación de la organización y la propuesta educativa de la escuela para acoger a todos los niños y para que éstos tengan éxito en sus aprendizajes (Blanco, 1999). Se trata de una nueva visión de la educación basada en las diferencias inherentes a todos los seres humanos. En este sentido la educación inclusiva debe ser entendida como:

1. un proceso, una búsqueda permanente de la mejor manera de responder a las diferencias
2. una posibilidad para identificar y remover barreras al aprendizaje y la participación
3. una transformación estructural de las instituciones educativas

En la actualidad se reconocen cinco formas de enseñar en el Jardín Maternal: la realización conjunta de acciones, ofreciendo disponibilidad corporal, participando en expresiones mutuas de afectos, acompañando con la palabra y construyendo escenarios.

La socialización, el juego, el lenguaje y el ambiente son clásicos y reconocidos pilares de la Educación Inicial. La socialización (apropiación de sentidos sociales de ser, de hacer, de constituirse como individuo social pleno), el juego (como lenguaje que se aprende y se enseña de forma privilegiada en el Nivel Inicial) (Sarlé, 2008, 2012; Orezza, 2012), el ambiente (como territorio vital que le permite al niño conocerlo, explorarlo y adentrarse en él con mayor autonomía) (Tallis, 2012), los lenguajes (verbales, no verbales, gestuales, artísticos) se refieren a los contenidos y experiencias que deben asumir docentes y cuidadores promoviendo desarrollo y aprendizajes en el transcurso de las experiencias que transitan los niños y niñas en los primeros años de sus vidas en instituciones educativas fuera del hogar. Hoy se mantienen estos pilares, ejes que expresan lo que nos proponemos enseñar o los aprendizajes que esperamos sucedan en los niños pero se amplían y se recategorizan de otro modo en la propuesta de Frabboni (1986) y de Zabalza (2000) quienes coinciden en reconocer: la socialización o desarrollo personal- social y la alfabetización cultural. (Di Caudo, M. V. 2012)

“Si ambos ejes se abordan en forma equilibrada diseñando propuestas que asuman la responsabilidad de enseñar contenidos vinculados con ellos, entonces se constituyen en las dimensiones centrales para lograr ofrecer una propuesta de Educación Integral para los niños”. Soto y Violante (2010; 4)

El Jardín Maternal: tramas y contextos.

En la provincia de Río Negro los Jardines Maternales no tienen dependencia del Consejo de Educación, por lo que no están encuadrados en ninguna normativa específica siendo el funcionamiento responsabilidad de quienes los dirigen, muchos de ellos sin formación docente en el nivel.

A partir del reconocimiento de esta realidad el equipo de cátedra realiza un relevamiento de Jardines Maternales del Alto Valle de Río Negro de las ciudades de origen de las estudiantes con la intención de un acercamiento de éstas a posibles espacios de inserción laboral.

Una vez realizados los contactos iniciales, los diferentes integrantes del equipo de cátedra mantuvieron una reunión con las directoras de los jardines a fin de explicar los fundamentos de las actividades que se realizarían, los instrumentos de indagación que se utilizarían y el encuadre de trabajo que se les había propuesto.

Respecto a los instrumentos de indagación se utilizaron una guía de entrevista semiestructurada dirigida a las Directoras de los Jardines y una guía de observación sobre un segmento de una clase. Dichos instrumentos fueron creados con el acompañamiento de las docentes del Seminario en una construcción conjunta con los diferentes grupos de trabajo. En relación a esto, la entrevista se focalizó en recabar datos por un lado, sobre la historia académica y profesional y por el otro, sobre los aspectos pedagógicos, las características de los/as niños/as que concurren al jardín, la relación con las familias, los recursos didácticos, la concepción de diversidad y por último, las actividades cotidianas en el jardín.

Luego se realizaron observaciones en salas de bebés, cuyas edades estaban comprendidas entre los 45 días y los 2 años, también con un protocolo que se construyó en las clases del Seminario. El tiempo de duración del segmento a observar era de 20 a 30 minutos en un contexto institucional maternal. El/la niño/a que se observaría debería estar despierto para registrar los comportamientos y expresiones, así como las conductas y comentarios que pueda realizar la persona presente o a cargo del/la bebé.

Transitando caminos: la propuesta de trabajo final

En las primeras clases del cursado de la asignatura se les explicó a las alumnas cuál iba a ser el trabajo a realizar. Pudimos observar mucha expectativa ya que durante la carrera no habían tenido la oportunidad de interactuar con instituciones maternas.

Para el trabajo de campo se dividieron en grupos de tres estudiantes de la misma localidad de origen con el objetivo de un acercamiento a instituciones que probablemente sea donde se insertarán laboralmente. En muchos casos no habían tenido contacto con instituciones de Jardín Maternal y menos aún con las de su localidad.

Una vez realizadas las entrevistas y las observaciones, el registro de las exposiciones de los profesionales invitados y los temas desarrollados en clase eligieron un tema en el cual quisieran profundizar sin perder de vista el eje transversal que organizó la cursada que era la atención a la diversidad.

Los temas elegidos rondaron en temáticas como la inclusión, la diversidad, los valores humanos, los efectos de la palabra en el jardín maternal, el análisis de los NAP desde la perspectiva de la inclusión, la revisión de los rituales, las relaciones entre la familia y el jardín, la función docente, las salas multiedad.

Para el análisis se recuperaron documentos del Ministerio de Educación, Documentos de la OMEP, de la UNESCO, de UNICEF, se tomaron como referencia los Derechos del Niño, leyes que encuadran la tarea educativa en el Jardín Maternal, autores como Emmi Pickler, Ricardo Baquero, Flavia Terigi, Daniel Calmels, Paula Pico, Claudia Soto, Laura Pitluk, Estanislao Antelo, Patricia Redondo, entre otros.

Las producciones escritas se compartieron en un espacio de coloquio que resultó muy enriquecedor y que nos permitió como cátedra pensar otros ejes de trabajo para los próximos seminarios.

Las estudiantes valoraron el acercamiento al Jardín Maternal con un bagaje teórico que les permitió observar, preguntar y registrar con una mirada pedagógica y abierta que puso en tensión recorridos teóricos anteriores y experiencias educativas propias, familiares y profesionales desde una perspectiva más crítica orientada a propuestas docentes centradas en el sujeto niño/a como principal destinatario de la acción educativa y como protagonista de sus propios aprendizajes. Observar y explorar que la autonomía no es dejar solo sino ponerse a disponibilidad y ofrecer las más

variadas experiencias de aprendizaje como así también reconocer la diversidad de configuraciones familiares fueron los temas que destacaron como novedosos y muy potentes para su futuro desempeño profesional.

Algunas reflexiones finales

Una vez reconocido el valor pedagógico del Jardín Maternal, se presenta el problema de cómo poner en práctica y de forma visible y significativa la convicción de que cuanto antes un niño/a sea parte de una trama social, de sostén afectivo más posibilidades tiene de ejercer su derecho a ser educado. Apostar a la formación docente es apostar a la transmisión y la enseñanza, es apostar a un futuro confiando en que algo bueno puede pasar.

Durante la realización del trabajo de campo, y a partir del análisis de los instrumentos de recolección de datos, se pudo relevar una realidad que se presentó como compleja, con contradicciones, con pobreza de vínculos subjetivantes entre docentes y los niños/as que se observaron.

Los marcos normativos si no se traducen en acciones, en decisiones constructivas quedan como letra muerta y muchas veces quedan empañados por representaciones sociales que debilitan, obstaculizan, bloquean la posibilidad de reconocer al otro como un sujeto de derecho y actuar en ese sentido.

Somos los y las educadoras –con nuestros saberes y experiencia– actores clave en los procesos de construcción que se proponen formar a niños y niñas para que sean artífices de su propio destino.

Nos encontramos año a año frente al desafío de pensar con nuestras alumnas el oficio docente en el Jardín Maternal. Valorizamos por un lado los conocimientos que ellas fueron construyendo a lo largo de la formación, y por otro contextualizamos, explicitamos, resignificamos las prácticas de la enseñanza en la educación de la Primera Infancia intentando ofrecer espacios de aprendizaje donde vivenciar /transitar los espacios institucionales para

acercar a nuestras alumnas a espacios de práctica con un bagaje teórico que les permita transitar sus pasos en el Jardín Maternal.

Bibliografía:

Blanco R. (1999) : “ Hacia una escuela para todos y con todos” Boletín 48. Santiago de Chile.

Calmels, D. (2012) Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza. Ed. Biblos. Buenos Aires.

(2010) Juegos de Crianza. El juego corporal en los primeros años de la infancia. Ed. Biblos. Buenos Aires.

Chokler, M. (1998) Los organizadores del Desarrollo. Ediciones Cinco. Buenos Aires.

Brailovsky, D. () “Hay que compartir...”. Infancia y sentimiento de propiedad: distinciones al interior de una categoría compleja. Revista Iberoamericana de Educación. (ISSN: 1681-5653), Buenos Aires

Derechos del Niño. Documentos. (1996) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Programa Nacional Derechos del Niño y del Adolescente.

Di Caudo, M. V. (2012) Hablar de niñez no es hablar de pequeñeces. Algunos desafíos para la política pública del Nivel Inicial en la Región de América Latina. Alteridad. Revista de Educación ISSN No. 1390-325X Vol. 7, No. 2, pp.106-115

Duek, C. (2013) Infancia entre pantallas: las nuevas tecnologías y los chicos. Ed. Capital Intelectual. Buenos Aires.

Ministerio de Educación (2004): Núcleos de aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial

Soto, C., Violante, R. (2010) Didáctica de la educación inicial: Aportes para el desarrollo curricular. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

(2005) *Enseñar contenidos en el Maternal: una forma de compartir la crianza*. En Soto y Violante (comps.) *En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Pitluk, L. (2002) . “El Jardín Maternal: una institución educativa”. Colección de 0 a 5 años. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Schörn, M. (2008) *Discapacidad. Una mirada distinta, una escucha diferente*. Ed. Lugar. Buenos Aires. *Cap 3 y 10*

(2003) *La capacidad en la discapacidad*. Sordera. Discapacidad intelectual, sexualidad y autismo. Ed. Lugar. Buenos Aires. *Cap 1*

Untoiglich,G. (2013): (op.cit): *Una escuela que aloje la diversidad*. *Cap. VIII*.

**Intervenciones político-pedagógicas en espacios públicos de CABA,
los espacios lúdico-expresivos como aporte para la lucha.**

Colectiva Jardineras activas por el cambio social.

Elia Gonzalez Guerra-Josefina Ramos Gonzales- Antonella Banda- Ian

Kuschevatzky

Interculturalidad. La enseñanza en contextos diversos

Introducción

*La escritura es una especie de juego de definición
de términos propios en contra de los usos no deseados*

Stuart Hall 1990

En el presente trabajo nos proponemos reflexionar sobre un tipo de intervención político-pedagógica que denominamos como: *Espacios lúdico-expresivos. Un aporte para la lucha.* La propuesta es caracterizar estas intervenciones desde su contexto de surgimiento, los fundamentos que la sustentan, la experiencia de autoformación que representa para quienes la concebimos y desarrollamos, los saberes que se producen en la experiencia misma, y cómo estos dialogan con espacios instituidos de la formación docente y con nuestros ámbitos de organización política.

En un primer momento avanzamos en explicitar cómo desde nuestra cosmovisión la práctica pedagógica está anclada en una realidad convulsionada donde adultocentrismo, patriarcado y capitalismo actúan solidariamente, limitando nuestras prácticas y sesgando nuestras miradas sobre las niñas¹. Nuestras intervenciones lúdicas surgen como interrupción a este continuum en tanto práctica orientada a la transformación social.

Luego nos detenemos en describir y analizar a qué denominamos *Espacios lúdico-expresivos*, a la vez que examinamos “el canon cultural” hegemónico que habitualmente organiza y atraviesa la experiencia infantil. Particularmente, problematizamos por qué, dónde, cuándo, qué, cómo y quiénes están involucradas en estas intervenciones. Aquí, interesa articular algunos desarrollos teóricos propios de

¹ Hemos decidimos incluir a todas las personas y actrices sociales en el género femenino. Por un lado, para visibilizar que dentro del rubro de docentes de nivel inicial, la mayoría somos mujeres, y por otro lado para tomar conciencia de lo invisibilizadas que estamos, mujeres, transgéneros y sexualidades disidentes al sistema hegemónico, tanto en el lenguaje cotidiano y académico, así como, en aquellas enunciaciones que circulan en el ámbito profesional de tendencia hegemónica. Para nosotras el lenguaje y su enunciación serán, también en este trabajo, un terreno de disputa.

la Educación Inicial con perspectivas críticas sobre la dimensión política- ideológica de la cultura.

Finalmente, queremos explicitar los ejercicios de autoformación que desplegamos frente al desarrollo de cada intervención lúdica. Interesa saber cómo se ponen en diálogo y tensión las prácticas y saberes de nuestra formación como maestras, militantes, y trabajadoras de la educación. Descubriendo el impacto que este particular proceso, tiene en las dinámicas que caracterizan y prefiguran a la *Colectiva Jardineras (CJ)* en tanto ámbito desde donde las impulsamos y nos organizamos.

1. Acerca de las Intervenciones Lúdicas. Interrupciones del canon cultural hegemónico que organiza la experiencia infantil.

Cuando nos referimos a *Intervenciones* las entendemos como las propone Eduardo Restrepo “Entiendo la intervención como praxis, esto es una práctica orientada teóricamente hacia la transformación, que no es la Revolución (con mayúscula) ni la de una teorización totalitaria sobre el lugar de la vanguardia o del profeta” (2012: 163)

Es decir que al concebir una intervención lúdica nos proponemos problematizar ciertas nociones del sentido común que orientan -desde concepciones hegemónicas- las prácticas de las familias y las niñas en torno al juego, el disfrute, el cuerpo y el lenguaje. Buscamos interrumpir las concepciones que pudiesen estar naturalizadas, aquellas que operan como “no pensadas” pero que son los lugares desde donde se piensa la experiencia infantil.

Desde estos sentidos llevamos adelante las intervenciones y las denominamos como *Lúdicas*, puesto que entendemos que el juego es una actividad profundamente rupturista con la realidad ya dada y elaborada por otros en el marco de una sociedad patriarcal, adultocéntrica y capitalista. Concebimos y desarrollamos los *Intervenciones Lúdicas* con el propósito de que allí, se despliegan ensayos potentes en la creación de mundos otros que se hacen/se hagan posibles.

Nuestra intencionalidad es desarrollar cada intervención lúdica como espacio de provocaciones múltiples del canon cultural establecido para las niñas. Tensionando las concepciones dominantes de género, los criterios estéticos del

mercado, la práctica pedagógica muros adentro de la escuela y la casa, el vínculo verticalizado e invasivo.

En este sentido la perspectiva lúdica es solidaria a nuestra intencionalidad y generosa con nuestros posicionamientos. Tal cual expresa Regina Ofele (2004) cuando cita a Nwokah y Ikekeonwu quienes explican: “La estructura de los juegos refleja las preocupaciones y valores de la sociedad en la que ocurren, siendo los juegos contextos para el aprendizaje cultural”, permiten que las niñas recuperen elementos/sentidos de su experiencia pasada y los ponga en tensión con los materiales, consignas, vinculaciones que allí les queremos ofrecer.

Partimos de los saberes y experiencias construidas en las escuelas y en las familias, sin embargo sabemos que la perspectiva lúdica, aún siendo un encuadre ampliamente instituido por los documentos curriculares de la jurisdicción y el país², en muchas ocasiones se encuentra ausente, limitada o marginalizada de la experiencia infantil.

Si bien, nuestras intervenciones no son en sentido estricto “juegos” desde la perspectiva de Huizinga, sí toman elementos del juego que nos permiten diseñar las provocaciones/tensiones/desafíos a los que nos referimos antes y avanzamos a continuación en su descripción.

Una característica central es *dónde* ocurren ese **“espacio-tiempo”** en tanto “terreno consagrado, dominio santo, cercado, separado” (Huizinga, 1983). Las plazas públicas del sur de CABA son elegidas para nuestras intervenciones porque las niñas llegan ahí con sus familias y es en diálogo con la adulta referente que deciden ingresar a la propuesta. En esa decisión se juegan las primeras provocaciones, las adultas reflexionan, optan, generan criterios que avalen participar de esa intervención. Las adultas también ponen en tensión “en suspenso” toda una

² En los Núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) se presenta el juego como un contenido que debe ser enseñado:

El juego en el Nivel Inicial orienta la acción educativa promoviendo la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado. Sin embargo, no todos los niños juegan de la misma manera y tampoco a los mismos juegos dado que son sujetos sociales portadores de una historia social culturalmente construida. En este sentido son los propios niños los que marcan los rasgos comunes del juego que siempre supone desafío, la idea de incertidumbre, la intención y el placer de jugar concretando un espacio de creación y resolución de problemas. La variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida (a qué y cómo se juega). Si entendemos el juego como un producto de la cultura podemos afirmar que a jugar se aprende y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad. Desde la perspectiva de la enseñanza, es importante su presencia en las actividades del jardín a través de sus distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos matemáticos y otros, que se desarrollan en el espacio de la sala y en espacios abiertos. (Ministerio de Educación de la República Argentina, 2011)

cantidad de elementos de su sentido común en torno cuáles son las experiencias infantiles valiosas para esas niñas.

Además, es importante subrayar, que nos proponemos cuestionar/subvertir las lógicas mercantiles y la industria de la recreación (Munné, 1980) que permanentemente somete a las familias a consumos estandarizados, donde se construyen lógicas de inclusión y vinculación orientadas a perpetrar las estructuras dominantes. Por el contrario, nuestras intervenciones son libres y gratuitas, las concebimos como aporte a la lucha, en tanto, son una de las disputas que damos contra el mercado cuando pretende monopolizar las experiencias infantiles.

Respecto al tiempo, tienen lugar los domingos, un momento de no trabajo u ocio (Munné 1980) que muchas veces queda “vacío de reglas” y, como mencionamos, sometido a prácticas de consumo dominantes. También es el momento de no trabajo de nosotras y como Colectiva Jardineras elegimos brindar ese tiempo de ocio/no trabajo a concebir y desarrollar la intervención. Para nosotras es un tiempo libre (Waichman, 1993) porque las intervenciones son diseñadas colectivamente, autogestivamente disparando todo un proceso de creación que impacta en nuestras identidades³ docentes y militantes.

A continuación nos sumergimos en una Intervención Lúdica, distinguiendo y caracterizando los espacios lúdicos-expreviso que suceden dentro de ella.

2. Un punto de partida: Desafiando la realidad adultocéntrica, patriarcal y capitalista

“En la ciudad del futuro, que ya está siendo ciudad del presente, los teleniños, vigilados por niñeras electrónicas, contemplarán la calle desde alguna ventana de sus telecasas: la calle prohibida por la violencia o por el pánico a la violencia, la calle donde ocurre el siempre peligroso, y a veces prodigioso, espectáculo de la vida”
Eduardo Galeano 1998

Son las seis de la tarde de un domingo de enero en un parque de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante CABA). Cerca de los juegos de plaza, hay un lugar donde un grupo de estudiantes en formación, graduadas, docentes, todas vistiendo delantal cuadrille estamos disponiendo y ordenando materiales en distintos sectores de un área despejada entre dos grandes árboles; hay un espacio con masa de colores, otro con un juego de pesca hecho en tela, sobre un

³ En el último apartado de este trabajo avanzaremos en este aspecto sistematizando alguno de los prácticas de autoformación que ideamos y experimentamos.

aguayo hay dispuestos montoncitos de corchos, argollas, telas y conos, sobre otra manta: varios libros, y en el otro extremo dos pequeñas piletas inflables rodeadas de baldecitos y otros contenedores.

Detrás se extiende una bandera -también cuadrille- donde se lee “Colectiva Jardineras- activas por el cambio social” y junto a esta, una mesita pequeña donde apoyamos material de difusión⁴ y un pequeño panel de corcho donde pinchamos algunas preguntas escritas sobre cartulina: *¿Cuándo fue la última vez que hiciste algo por primera vez?; ¿Cuándo fue la última vez que jugaste?; ¿Cada cuántos días te juntas con otras personas a jugar?; ¿Cual es tu juego preferido?; ¿Por qué es importante jugar?.* Una nena de aproximadamente diez años se acerca con otra niña agarrada de la mano, ella también tiene una pregunta para hacernos: *¿Hay que pagar?*

Al momento de gestar colectivamente estas intervenciones⁵, problematizamos específicamente respecto al modo en que el mercado y la cultura patriarcal y adultocéntrica configura espacios de encierro para las infancia, cómo logran sistemáticamente invisibilizar a las niñas en su condición de actrices sociales y productoras activas de cultura y la forma en que erigen estereotipos que a fuerza de repetirse, restringen diversos y singulares modos de ser a un único destino.

Teniendo en consideración la magnitud de este modelo, y luego de debates e intercambios, volvimos a los marcos teóricos (que son también marcos de confianza y apoyo). Leímos a Gramsci y Freire, a Pastorino y Violante entre tantas otras; elegimos aquí a Giroux quien nos interpela -entonces y ahora- al decir: “La cultura destruye la división entre la cultura de elite y la cultura popular y extiende el alcance de lo que constituye un objeto serio de aprendizaje desde la biblioteca y el museo hasta los medios de comunicación de masas y la cultura popular” (Giroux, 2003: 36)

Dimensionamos el tamaño de nuestros desafíos y resolvimos que sólo podrían llevarse adelante de forma organizada y colectiva. Teniendo como premisa principal que las infancias deben ejercer su derecho a habitar las plazas y los parques -puesto que históricamente son espacios de encuentro y conformación de la cultura barrial- es que nos propusimos imaginar y diseñar espacios donde pudieran hacer ejercicio de su derecho al juego y su derecho de habitar sin “temores” el espacio público. Así mismo y simultáneamente, estas intervenciones nos permiten visibilizar formas públicas y

⁴ Manifiesto Jardineras, declaración ante el inminente cierre de los ISFD, presentación de la Colectiva (quienes somos, que hacemos ,porque lo hacemos) y stickers con nanas y reversión del arroz con leche.

⁵ En el último apartado retomaremos este momento de trabajo colectivo, en el marco de un análisis de esta experiencia como ejercicio contra hegemónico de importante valor autoformativo.

gratuitas de concebir experiencias infantiles de calidad, así como mostrar que nuestra práctica pedagógica puede desarrollarse fuera del jardín.

La pregunta que nos devolvió la niña aquella tarde, nos muestra de forma clara cómo opera la primacía de los derechos asociados a las prácticas de consumo por sobre los derechos ciudadanos y de las infancias. La inquietud de la niña nos llena de urgencia y confirma más razones para llevar adelante este tipo de intervenciones en pos de la construcción de sujetas sociales en lugar de consumidoras manipulables y despolitizadas.

Continuando con Giroux (2003), nos hace sentido su postulado que indica que desde finales del siglo XX a la infancia -como categoría histórica y social- se la ha transformado en “una estrategia de mercado y en una estética de moda para expandir las necesidades de consumo de adultos privilegiados que viven en una cultura de mercado en la que no caben muchas preocupaciones con respecto a las consideraciones éticas, los espacios no comerciales o las responsabilidades públicas”. De este modo, agrega el autor, a medida que se incrementa la comercialización de la cultura, el único tipo de ciudadanía que ofrece la sociedad adulta a las niñas es la del consumismo.

La elección de llevar adelante estas intervenciones durante los fines de semana y en espacios públicos tiene que ver con esta urgencia y necesidad de cuestionar el canon cultural y de aportar con nuevos espacios para enriquecer el juego y la creatividad de las niñas. Una propuesta lúdico expresiva, de acceso libre y gratuito, que permite el juego entre personas hasta ese momento desconocidas, diseñada, armada y sostenida por docentes y estudiantes de la escuela pública, en un espacio público y periférico al sur de la ciudad, en un día no laborable, es una escena que rompe con varias de las lógicas del consumismo enquistado en el tejido social. Aquí no se accede a bienes culturales a través del dinero, aquí no hay que pagar para jugar.

A la niña la miramos, le sonreímos y le contestamos esto último, y agregamos que era bienvenida junto a la otra niña a jugar en dicho espacio a todo lo que desee y con quien desee. Entendemos que es a partir de este tipo de intervenciones que proponemos y recuperamos otras lógicas y sentidos: el deseo como brújula, el encuentro y el diálogo como intercambio, las experiencias de cuidado, juego y respeto como una novedad construida entre todas, susceptible de ser atesorada y repetida a libre demanda.

Si “la cultura es el terreno primordial en el que los adultos ejercen el poder sobre los niños, tanto en el plano ideológico como en el institucional” (Giroux, 2003: 16) es allí donde debemos ser y estar para construir y ofrecer espacios y tiempos de juego que se constituyan como experiencias antagónicas a aquellas que transmiten el orden opresor. De este modo garantizamos que las niñas protagonicen instancias políticas de lucha al hacer efectivo su derecho al juego y al uso del espacio público; disputando con estas acciones el sentido común que -argumentando “seguridad”- las confina a transitar instituciones de encierro y consumo (escuela, casa, medios de comunicación, industria cultural) o que las excluye y expone en los casos en que no tienen los medios para esto último.

Algunas consideraciones en la organización de los espacios lúdico-expresivos

Durante el verano del 2018 llevamos adelante 3 (tres) intervenciones lúdicas⁶ de entre tres y cuatro horas de duración, los días domingo. En cada una de ellas estuvieron presentes los debates acerca el juego, arte, exploración, expresión como parte de los saberes que construimos en nuestra formación inicial.

Nos acompañó Elvira Pastorino (2016) quien nutre nuestra visión al respecto: “Procesos lúdicos, procesos creativos, procesos exploratorios, tienen características comunes, pero no son lo mismo. Rosa Violante lo explica. Uno potencia al otro; se alimentan mutuamente. La exploración es parte constitutiva de los diferentes procesos. A medida que se ponen a disposición de los niños experiencias estéticas, formatos de juego desde la continuidad-recurrencia-reiteración-regularidad, sus exploraciones van logrando un dominio paulatino más pleno, superador o completo (dentro de un devenir) y las estructuras se van complejizando” (2016:285)

Teniendo en consideración estas puntualizaciones -que están articuladas con aquellas desarrolladas en el primer apartado de este trabajo- nos sumergimos en la construcción de criterios y lineamientos que funcionaron como orientadores-organizadores al momento de diseñar la disposición de los sectores, la selección de materiales y la conformación de las dinámicas.

A continuación los presentamos:

⁶ Plaza Boedo, Parque Ameghino, Parque chacabuco

- Ofrecer las condiciones adecuadas que posibiliten el desarrollo autónomo de las actividades por parte de las niñas, es decir, organizar el espacio lúdico-expresivo de manera tal que las intervenciones adultas que limitan o coartan la libertad de acción y expresión de la niña, sean llevadas a su mínima o nula expresión (en base a esto, elegimos cada vez un espacio amplio y solo presentamos los materiales que podían ser usados libremente por las niñas, todo lo demás lo ordenamos y dispusimos en un lugar distante al sector de juegos)
- Observar el clima y la dinámica corporal que sugiere cada sector, así como también el cuidado del material y de los cuerpos.
- Elegir, presentar y armar materiales que propicien la continuidad-recurrencia de los marcos de referencia de la niña y que habiliten la reiteración-regularidad en las acciones de las niñas, contribuyendo en diversidad y riqueza a su repertorio lúdico-expresivo.
- Construir, elaborar, e imaginar breves guiones conjeturales que potencien interacciones corporales y diálogos entre niñas y entre niñas y adultas en los distintos sectores. Esto nos ayuda a evitar la improvisación y -además- se constituyen como excelentes analizadores para los balances posteriores.
- Armar los espacios según sus características y cualidades para lograr ambientes claramente identificables y diferenciables. Por ejemplo, literatura y juegos con masa requieren una dinámica corporal y clima similar, opuesta a la de los juegos de agua (o similares) que requieren de mucho espacio para desplazamientos.
- Corroborar que la disposición de los espacios no se superpongan visualmente entre sí, esto lo pensamos en sintonía con ofrecer oportunidades que fomenten la toma de decisiones, la elección de las niñas y la circulación libre.
- Elegir la ubicación de la intervención, teniendo en cuenta cuestiones que faciliten el desarrollo de las actividades, por ejemplo: ver donde se encuentran las canillas en los parques para los juegos con agua, identificar zonas con sombra y con pasto, donde haya menos contaminación acústica, etc.
- Establecer criterios para la puesta de límites ¿frente a qué situaciones ofrecer un límite? ¿Cómo hacerlo y por qué? Importante es también pensar respecto a ¿cómo explicarle a la adulta referente de la niña porque actuamos de determinada manera frente alguna situación con dicha niña?

Desde estos criterios nos animamos a concebir y construir los espacios con sus propias lógicas (consignas de apertura/cierre y despedida, materiales, guiones

conjeturales, puesta de límites) guardando coherencia entre sí, con el fin de lograr un todo armónico y sólido pero susceptible de ser transformados por quienes allí transitan.

Episodios para la problematización de nuestra tarea política-pedagógica

La cabeza piensa donde los pies pisan

Ivo vio la Uva, Frei Betto 1997

A continuación, compartimos de nuestros registros fotográficos y escritos (diferidos y simultáneos), algunas imágenes, anécdotas e interacciones que ocurrieron durante las intervenciones desarrolladas en el verano 2017-2018 (diciembre, enero, febrero y marzo). Partimos de episodios muy pequeños y sencillos, como puntapié de un proceso reflexivo que busca tender puentes entre teoría y práctica de forma permanentemente.

Por ejemplo, cuando armamos el sector con masa, realizamos mucha cantidad, de manera que cada niña pueda disponer de una porción abundante. Situación que en muchas ocasiones es difícil de garantizar con la masa de fabricación industrial, durante la experiencia escolar o familiar (por su relación costo cantidad); de este modo los conflictos por cuanto masa tiene cada niña fueron casi nulos y las acciones de exploración, creación y expresión múltiples. Quisimos ir más allá, ofreciendo a las familias parte de los saberes propios de nuestra formación, junto a las recetas de la masa, problematizamos, por un lado, el consumo innecesario de materiales que pueden hacerse domésticamente y el tiempo destinado a jugar con las niñas.

En otro momento y en relación al sector de agua, nos propusimos evitar caer en la dicotomía rosa/celeste que propone el mercado de pequeñas piletas inflables y pensamos en acciones concretas que nos ayudarán a encarar la diversidad. Elegimos que las piletas sean tan solo celestes, acompañando la idea de agua y dejamos que sean rosas y de otros colores el resto de los materiales. En esta y otras situaciones, cada vez que las niñas vuelven al canon cultural de la heteronorma y nos preguntan o indican que algún color es de “nena o nene” les proponemos concebir los colores como características estéticas de cualquier objeto y persona y no precisamente acotado a su identidad femenina o masculina.

Creemos importante también traer aquí, aquellas cuestiones que previmos -y que no- y que trajeron modificaciones a lo largo de las intervenciones. Así, por ejemplo, nos propusimos conformar parejas de trabajo para acompañar cada sector, sin embargo, en el desarrollo de los encuentros nos fuimos haciendo de un estilo descontracturado en donde cada una fue transitando los distintos sectores y así fuimos descubriendo las potencialidades que cada quien tiene para coordinar cada espacio.

Otra cuestión que modificamos, fue el cierre que teníamos previsto para la intervención general, donde en un primer momento optamos por reunirnos entre nosotras y luego - puesto que nos interesaba muy especialmente fomentar la participación activa de las niñas- nos pareció oportuno invitarlas junto a sus familias. Durante estos intercambios prestamos mucha atención a lo que quisieron contarnos respecto a la actividad. Escucharlas, respetar sus silencios y acompañar su genuino interés o desinterés en todo lo que en ese espacio de intercambio sucedió, son modos que fuimos construyendo para propiciar su condición de sujetas sociales y políticas.

Pensar, imaginar, planificar y construir Intervenciones Lúdicas en distintas plazas con el propósito de que las niñas no dependan del mercado para jugar con masa, que no tomen como natural separarse por edad para poder jugar y relacionarse entre ellas, que sientan que los colores son para expresarse y no para dividir la realidad entre nenas y nenes, que reparen en el hecho de que su voz cuenta, vale y es importante, que son libres de decidir a qué jugar, con quién/es, y cómo jugar o dejar de hacerlo.

Nuestro tránsito por esta experiencia colectiva de imaginar, pensar, construir, disfrutar, reformular y escribir sobre esta misma trayectoria, ciertamente impacta en la construcción de nuestra propia identidad docente y es sobre lo que ahondaremos en el siguiente apartado.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2004) “ La Escuela y los docentes: ¿ Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar un particular relación desde una perspectiva biográfica, en cuadernos de Pedagogía Rosario. Año 7, N 12. El Zorzal. Rosario
- Fernandez -Moujan, I. “ En educación: Las marcas de colonialidad y de liberación” En Revista Sul- Americana de Filosofía e Educacao. Número 15 Nov.10/Abr.2011
- Freire, P. (2010) Pedagogía del Oprimido. Capítulo 2. Siglo XXI BS AS
- Giroux, H. (2003) La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural. Morata, Madrid

- Gramsci, A. (1960) *Intelectuales y organización de la cultura*. Ediciones Lautaro. BS AS
- Huizinga, J. (1983) *Homo ludens*. Emecé: Buenos Aires
- Ministerio de Educación República Argentina (2011) “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios”, Buenos Aires.
- Munné, F. (1980) *Psicosociología del tiempo libre: un enfoque crítico*. Ediciones Trillas, España
- Ofele, M.(2004): “Miradas Lúdicas”, Ed. Dunken, Buenos Aires, Argentina.
- Segato, R. L. (2007) *La Nación y sus Otros; raza, etnia y diversidad religiosa en tiempos de la política de la identidad*. Prometeo BSAS
- Soto C. y Violante R. (2016) “Experiencias estéticas en los primeros años. Reflexiones y propuestas de enseñanza” Paidós. CABA
- Quiroga, A. P. (1994) “ Matrices de aprendizaje: construcción del sujeto en proceso de conocimiento” Ediciones Cinco. BS AS
- Restrepo, E. (2012) *Antropología y estudios culturales. Disputas y confluencias desde la periferia*. Siglo XXI, BS AS
- Rigal, L. (2008) *Educación, democracia y ciudadanía en la posmodernidad latinoamericana: A propósito del surgimientos de nuevos actores sociales*. ASE. Asociación de Sociología de la Educación. Vol 1 Número 3
- Sousa Santos, B. (2008) *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipadora*. Ediciones Clacso. La Paz
- Waichman, P. (2004) *Tiempo Libre y Recreación: Un desafío pedagógico*. Editorial Kinesis, BS AS