

DESARROLLO CURRICULAR NIVEL INICIAL

SERIE 2



"PAISAJE INTERIOR I" - JOSÉ MIZDRAJI

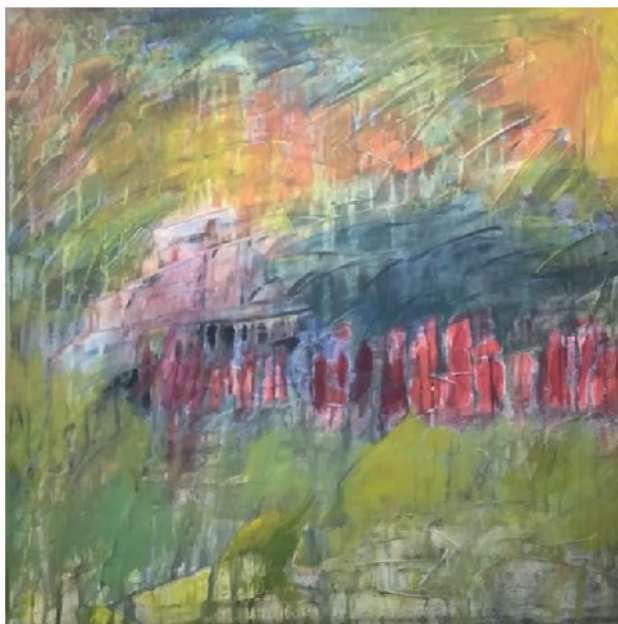
EDICIÓN 2022



CORRIENTES
somos todos!

Ministerio de Educación
DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

JOSÉ MIZDRAJI
Artista correntino



Profesor de Pintura y Grabado. Nació en la ciudad de Corrientes el 18 de mayo de 1957. Realizó clínicas de artistas con Luis Felipe Noé, Sergio Bazán, Oscar Smoje, Luis Wells, Mónica Girón, Diana Aisenberg y Daniel García. Fue becado por la Fundación para la Amistad Americana de Posadas y obtuvo el subsidio a la creación artística de Fundación Antorchas. Expuso en forma individual y colectiva en museos, centros culturales y galerías del país, Paraguay, Brasil y España.

AUTORIDADES PROVINCIALES

Dr. Gustavo Valdés
Gobernador

Lic. Práxedes Ytatí López
Ministro de Educación

Dr. Julio César de la Cruz Navias
Subsecretaria de Gestión Educativa

Dra. Pabla Muzzachiodi
Secretaria General

Prof. María Silvina Rollet
Consejo General de Educación

Lic. Julio Fernando Simonit
Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa



COMISIÓN COORDINADORA

**Equipo Técnico del Nivel Inicial de la Dirección
de Planeamiento e Investigación Educativa**

Laura Sasson

**Consejo General de Educación
Nivel Inicial**

María Lidia Zacarías

**Supervisoras del Nivel Inicial
Consejo General de Educación**

Claudia Liliana Fonseca

Beatriz E. Tones

**Elaboración de
Diseño gráfico**

Matías Nicolás Orbes Damus

Javier Alfredo Daruich



CORRIENTES
somos todos!

Ministerio de Educación
DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

OBSERVACIÓN:

Para facilitar la lectura del texto, en todo este documento pedagógico, se utilizan las expresiones niño/s; maestro/s; docente/s; en sentido genérico, sin discriminación alguna de la cuestión de género.

AGRADECIMIENTO

Especialmente a todos los Jardines de Infantes y Centros de Desarrollo Infantil, que colaboraron con las imágenes para acompañar este documento pedagógico.

Este material comparte imágenes fotográficas debidamente autorizadas.



DOCUMENTOS DE DESARROLLO CURRICULAR NIVEL INICIAL 2022

SERIE 1

Capítulo 2

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS.

- **Evaluación** institucional y áulica.

SERIE 2

Capítulo 3

EDUCACIÓN INICIAL en la provincia de **CORRIENTES**.

- Educar en clave **Intercultural - Crítica** desde la primera Infancia.

SERIE 3

Capítulo 4

GESTIÓN PEDAGÓGICA INSTITUCIONAL.

- **Planificación** institucional y áulica.

SERIE 4

Capítulo 5

CAMPO DE EXPERIENCIAS DE COMUNICACIÓN LENGUAJE Y EXPRESIÓN.

-1. **DESARROLLO DEL LENGUAJE Y ALFABETIZACIÓN INICIAL.**

1.1. Tiempos de compartir en la ronda.

-2. **LENGUAJES ARTÍSTICOS.**

2.1. Eje: Literatura.

2.2. Eje: Música.

SERIE 5

Capítulo 5

CAMPO DE EXPERIENCIAS CONOCIMIENTO DEL AMBIENTE SOCIAL, NATURAL, TECNOLÓGICO Y MATEMÁTICO.

1. Eje: Educación Digital, programación y robótica.

2. Eje: Matemáticas.

SERIE 6

Capítulo 5

ARTICULACIÓN: Nivel Inicial - Nivel Primario.

CAMPO DE EXPERIENCIAS DE COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EXPRESIÓN.

1. Eje: Desarrollo del Lenguaje Alfabetización inicial.

CAMPO DE EXPERIENCIAS CONOCIMIENTO DEL AMBIENTE SOCIAL, NATURAL, TECNOLÓGICO Y MATEMÁTICO.

2. Eje: Matemática.

Cada Serie está directamente relacionada con los capítulos del Diseño Curricular de Nivel Inicial 2020.



CORRIENTES
somos todos!

Ministerio de Educación
DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EDUCAR

EN CLAVE INTERCULTURAL CRÍTICA DESDE LA PRIMERA INFANCIA

*Reflexiones en diálogo
con el Diseño Curricular
para el Nivel Inicial
de la Provincia de Corrientes.*



Autora

María Alejandra Castiglioni

alejandrastiglioni11@gmail.com

Profesora de Educación Preescolar, Escuela Normal Nro. 1 Pte. Roque Sáenz Peña. Licenciada en Relaciones Públicas, UADE. Especialista en Gestión Cultural y Políticas Culturales y Magister en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural por el Instituto Superior de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín. Coordinadora y creadora del espacio regional interdisciplinar Interculturalidad e Infancias. Bailarina. Danza y danzaterapia.

Índice

1

ALGUNAS REFLEXIONES CONCEPTUALES EN DIALOGO CON EL DISEÑO

- 1.1 Un espacio para sentipensar las infancia.....15
- 1.2 Resonancias de infancias.....16
- 1.3 Tramas que reúnen la vida y la escuela.....17
- 1.4 ¿De qué hablamos cuando hablamos de interculturalidad crítica?.....22
- 1.5 Acerca de las diferencias en la conversación educativa.....26
- 1.6 Cuerpos y más allá de los cuerpos.....28
- 1.7 Somos las emanaciones de nuestros contextos.....34
- 1.8 La apasionante tarea de enseñar en clave intercultural.....35
- 1.9 Construir lo común.....37

2

BREVES REFLEXIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR DE NIVEL INICIAL 2020

- 2.1 Las rutinas y los hábitos como los organizadores estructurales de la experiencia cotidiana.....39
- 2.2 El juego desde una perspectiva relacional41
- 2.3 Los lenguajes artísticos.....42
- 2.4 La enunciación y la importancia de la lengua de origen.....44
- 2.5 Educación ambiental44
- 2.6 Cuerpos territorio de soberanía cultural.....47

3

REFLEXIONES FINALES.....48

4

BIBLIOGRAFÍA50

5

ARTÍCULOS SUGERIDOS52

6

MARCO JURÍDICO52

ALGUNAS REFLEXIONES CONCEPTUALES EN DIÁLOGO CON EL DISEÑO²

1.1 UN ESPACIO PARA SENTIPENSAR LAS INFANCIAS

La especificidad de nuestro espacio **Interculturalidad e infancias** es sentipensar la primera infancia desde la educación intercultural crítica. Es decir, anclados en una perspectiva de derechos, nos invitamos a alojar la voz de la excepcionalidad para reflexionar, problematizar y volver a hacer en comunidad. En consecuencia, partimos del escenario cotidiano para leer nuestros mundos con una mirada crítica y, por tanto, liberatoria y descolonizadora.

Trabajamos desde la diversidad cultural – que resuena en nuestro presente común desde el pasado– como oportunidad para comprendernos, complementarnos y completar nuestros relatos, escuchando las voces silenciadas a partir de la herida colonial.

Bajo esta modalidad de trabajo, pretendemos construir una síntesis desde la equidad en las diferencias, en una convivencia creadora y respetuosa de la heterogeneidad, observando un contexto regional con identidades siempre dinámicas y cambiantes.

Un modelo social, político y ético en tensión, sumado a una sostenida desigualdad en el acceso a una vida digna para las infancias, nos ubican en el umbral de un malestar que tracciona una militancia comprometida para integrar lo escindido, hacer visible lo invisible y humanizar lo inhumano desde la primera infancia. Debido a ello, en nuestro espacio nos invitamos al desafío y a la oportunidad de construir nuevos consensos hacia la transformación social. En este sentido valoramos muy especialmente la singulari-

dad de este nuevo Diseño Curricular de Nivel inicial 2020, generado en el marco de un trabajo minucioso, colectivo, colaborativo y democrático. Agradecemos nuevamente la oportunidad de habitarlo y continuar aprendiendo juntos, guiados por el reconocimiento de la ciudadanía intercultural de la infancia.

El carácter interdisciplinar del espacio Interculturalidad e Infancias, permite articular distintas perspectivas teóricas y prácticas. La mía aborda y transita un cruce entre Educación infantil, Sociología de la Cultura y Antropología del cuerpo para hacer foco en los cuerpos como territorio de soberanía cultural, al tiempo que entiende las corporalidades como ámbito de tensiones y transformaciones a partir de la experiencia sensible.

En este marco de diálogos se sustenta nuestro modo de pensar la cultura en clave interrelacional y, por otro lado, a la diversidad como patrimonio vivo, un pluriverso donde las distintas categorías de análisis cultural se portan en los cuerpos provocando las más variadas representaciones.

“La condición humana es un arcoíris infinito” –dice Eduardo Galeano–

y ante la contundencia de su existencia, ¿cómo no construir una mirada que reconozca la otredad? Se trata, en síntesis, de construir una mirada renovadora que valore y aloje la singularidad, tal como la que presenta este Diseño Curricular en su contenido.

² Para facilitar la lectura del texto se utilizan las expresiones niño/s, docente, entre otras, en un sentido abarcativo y sin discriminación alguna de la cuestión y autopercepción de sexo-género.

1.2 RESONANCIAS DE INFANCIAS

“La infancia es esa gran etapa de la vida donde todo está por inventarse... Son años de ojos brillantes, de descubrimiento, de curiosidad a flor de piel... Es una etapa en la que brotan continuamente “ideas maravillosas” ... Que nos hacen sentir que el mundo está en nuestras manos... Esas ideas maravillosas nos dan la alegría de saber que somos protagonistas de un mundo en permanente construcción”.

Eleanor Duckworth³

Nuestro compromiso anida en la convicción de alojar a todos los niños como sujetos de derechos desde el nacimiento, ciudadanos en pleno goce de sus derechos, sujetos sociales “habitando la praxis de la emancipación” (Bustelo, 2011:186).

Infancia, en tanto categoría social, histórica y emancipatoria, se presenta como un concepto que describe un fenómeno altamente complejo y multidimensional como para ser abordado sólo desde una perspectiva, de allí

la necesidad de abrir el diálogo a distintos campos teóricos y, especialmente, al lector. Es por ello que este aporte pretende no sólo cobrar sentido, sino también problematizar las imágenes que se despliegan y siguen desplegándose, evocando vivencias, representaciones, recorridos, cuestionamientos y quizás,

a partir de aquello que le es tan propio a la infancia, una singular manera de leer el mundo.



JARDIN DE INFANTES “LOS PINITOS”. ESCUELA N° 303 “CONCEPCIÓN PONCE”.(PARAJE LA COSTA). GARAVÍ, SANTO TOMÉ

³Extraído del Diseño curricular para el Nivel inicial de la Provincia de Corrientes (2020), pág. 281.

Tal como señala Bustelo (2011:154), “El niño singularizado es sujeto de derechos, pero la infancia como categoría social es sujeto de cambio social”. En términos de ese despliegue de resignificaciones es que pensamos la infancia como tiempo fundante y a las infancias como pluriverso multifacético que surge de los excepcionales modos de estar siendo, impactados por los contextos, tiempos, espacios, políticas y, por supuesto, mismidades. Infancias porque no hay una infancia, ni un único modo de ser niño, sino que existen y coexisten múltiples maneras de vivir la niñez, hecho observable a través de los tiempos históricos.

Escuchamos decir a Carlos Skliar (2017) que tenemos que darles más infancia a nuestras

niñeces. Coincidimos. Quizás, desbordar sus confines desde la sensibilidad a la experiencia de la infancia y su impulso vital. Es el tiempo de infancia, un tiempo demorado, disponible, detenido. Tiempo de poetizar tejiendo una nueva trama –a partir del alma de las cosas– que nos y las contenga:

“...la humanidad tiene un soma infantil que no lo abandona y que ella no puede abandonar...” (Kohan, 2004: 274).

También, tiempo de rupturas que anuncia nuevos comienzos. Esto nos compromete a una acción militante que nunca concluye y se fundamenta en la potencialidad del hoy para soñar un futuro distinto, en el camino de la descolonización.

Infancias *porque no hay una infancia, ni un único modo de ser niño, sino que existen y coexisten múltiples maneras de vivir la niñez hecho observable a través de los tiempos históricos.*

Escuchamos decir a Carlos Skliar (2017) que tenemos que darles más infancia a nuestras niñeces. Coincidimos. Quizás, desbordar sus confines desde la sensibilidad a la experiencia de la infancia y su impulso vital.

Es el tiempo de infancia, un tiempo demorado, disponible, detenido. Tiempo de poetizar tejiendo una nueva trama –a partir del alma de las cosas– que nos y las contenga:

“...la humanidad tiene un soma infantil que no lo abandona y que ella no puede abandonar...” (Kohan, 2004: 274).

También, tiempo de rupturas que anuncia nuevos comienzos. Esto nos compromete a una acción militante que nunca concluye y se fundamenta en la potencialidad del hoy para soñar un futuro distinto, en el camino de la descolonización.

1.3 TRAMAS QUE REÚNEN LA VIDA Y LA ESCUELA

En un camino de cuestionamientos y preguntas –siguiendo al maestro Freire– iremos espiralando sentires y pensamientos destinados, en primera instancia, a una reflexión acerca del contenido del nuevo Diseño curricular para el Nivel inicial de la Provincia de Corrientes. Lo haremos en

clave intercultural crítica con el propósito de promover la apropiación de este marco teórico-práctico y, así, lograr problematizar nuestro hacer pedagógico cotidiano. En relación con ello, El artículo 15 de la ley de Educación Provincial N° 6.475/18⁴ postula que:

“... el fin de la educación

en la Provincia de Corrientes es la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida, que posibilite su realización en las dimensiones cultural, social, estética, ética y espiritual, y la promoción en cada estudiante de la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, igualdad, justicia, responsabilidad, bien común, solidaridad, paz y respeto a la diversidad en el marco de una vida democrática.”

Nuestro objetivo no puede comenzar a desenvolverse sin detenernos en la cita precedente donde la formación integral, las dimensiones vitales de la humanidad, los valores, la proyección de vida y el respeto a la diversidad buscan forjar recorridos de vida concordantes con la equidad educativa, la justicia, el bien común, la paz.

Sabemos que son tiempos urgentes para construir en comunidad, para crear puentes entre los diversos territorios que componen

la comunidad educativa. La escuela aloja una importante posibilidad que favorece este proceso: su permeabilidad, una oportunidad y un desafío para recrear su dialogo insoslayable con la vida cotidiana, con los contextos.

Allí, probablemente nos preguntemos ¿Podemos construir –en comunidad– una escuela para la vida? La siguiente cita nos invita a reflexionar acerca de todo lo que ello implica:

“Corrientes adhiere

a la propuesta de renovación y transformación multidimensional y sistémica que garantiza el derecho a la educación de trayectorias escolares completas, continuas y significativas en la realidad compleja actual, intentando desterrar progresivamente la brecha existente entre las propuestas pedagógicas que presentan nuestras escuelas y la vida de nuestros alumnos.⁵”

⁴Ibíd. Página 11.

⁵Ibíd. Página 22.

La comprometida búsqueda de integrar lo escindido, impulsa el tránsito a conmovedores y largos derroteros en la lucha por promover trayectorias escolares sostenidas, situadas y habilitantes para todos los niños, sin exclusión.

Retomamos la Declaración de Purmamarca del año 2015 citada en Diseño Curricular, “Creemos necesario afianzar las bases de una revolución educativa cuyo vértice es la escuela, donde se gesta el futuro del futuro. Para ello, es indispensable implementar acciones conducentes a un aprendizaje continuo, [...] que favorezcan el desarrollo integral de todos y cada uno de los niños/as⁶...”. Nos encontramos convocados desde la potencia del presente, problematizando la conversación educativa y nuestras prácticas

pedagógicas, apostando cotidianamente a la construcción conjunta de otros mundos posibles.

En la línea de pensamiento anterior, la educación se instala no sólo como derecho humano sino como bien común. De este modo, veamos un poco acerca de “la escuela, como espacio de lo público, de lo común?”.

Compartimos un espacio público donde se construye lo público, donde debemos garantizar el acceso irrestricto a la educación como bien común. Todo ello sucede entre tensiones y negociaciones, encuentros y desencuentros, continuidades y interrupciones, pero con la firme intención de integrar, de impugnar dicotomías hegemónicas, por ejemplo, esa perversa escisión entre la escuela y la vida. De este modo,

Sentipensar *la escuela como parte de la vida y no como preparación para ella, demanda contemplar e incorporar respetuosamente saberes previos, haceres, sentipensares, memorias, historias y hechos para referenciar y dar sentido a la mediación educativa.*

La escuela, según Novaro (2011), se visibiliza como una población en movimiento, con una particular dinámica y transformaciones derivadas de la interrelación existente entre los diversos grupos y actores sociales. Por tanto, se convierte en un espacio privilegiado para entramar significados provenientes de distintos contextos. La mencionada permeabilidad del espacio escolar es particularmente relevante en el nivel inicial debido, entre otras cuestiones, a la singular presencia de las familias, la que probablemente irá mermando a medida que avanzamos en cada nivel del sistema educativo. Con ellas, los contextos erupcionan en nuestra cotidianidad.

Les invito a pensar en cada mañana en la escuela, en cada tarde, cuando junto a la excepcional presencia de cada niña y niño se construye un pluriverso en movimiento. Este ejemplo demuestra que la vida en las escuelas responde a un proceso vivo, creativo y



JIN N° 58- PARAJE AGUAY - PERUGORRIA

⁶Ibíd. Página 11.

⁷Ibíd. Página 86.

definitivamente vinculado con el carácter cambiante de las estructuras culturales que, a la vez, nos estructuran. Así, la comunidad educativa como instancia socializadora, transformadora, permeable, compleja y dinámica evidencia la coexistencia de una multiplicidad de infancias que crean y reproducen significados relativos a sus contextos familiares, culturales y sociales, entre fricciones, conflictos e intercambios.

Esta complejidad demanda comprender a la educación como ámbito de disputas y a cada niño en su excepcionalidad, resignificando legados que se materializan en el presente desde la profundidad del pasado. Este marco de referencia explicaría –en alguna medida– que el acto educativo es un acto ético y político donde los niños se desenvuelven como seres de transformación y no de adaptación (Freire, 2011).

Al situar esta dinámica no podríamos obviar lo que aún nos acompaña, una pandemia. Tiempo en el que los docentes, y conozco acerca de los correntinos, han desplegado una cantidad inconmensurable de dispositivos sabiendo que, al decir de Tonucci, la cotidianidad del hogar ha sido la Escuela de la vida.

¿Cómo no recuperar esos haceres donde trabajamos el Diseño Curricular de otros modos?

Esto es, la ventana de cada zoom, el audio de WhatsApp, el video de un cuento, el mensaje de la radio local, el amoroso paquete preparado en la escuela y entregado en cada puerta. Cada una de estas prácticas habilitó la construcción de puentes en un desafío coyuntural.

¿Aprendimos?

Considero que mucho de lo dado que introdujo otra lectura y resignificó anteriores y nuevos haceres, lo cual permitió cuestionar cualquier tipo de nueva normalidad que se pretenda.

Esta coyuntura impacta necesariamente al momento de repensar la pertinencia de las

prácticas educativas.

En el marco de este contexto, creo necesario referir a la gesta del actual Diseño Curricular lo que, por su parte, es una cuestión para valorar en sí misma. En este sentido, recupero el planteo de Svampa (2020) cuando observa que las crisis también generan procesos de “liberación cognitiva”, lo cual nos acerca a la transformación superando el fatalismo o la inacción, incluso, haciendo posible aquello que es inimaginable.

El Diseño Curricular como herramienta de una política pública efectiva evidencia el compromiso del estado provincial hacia sus ciudadanos ya que observa a la educación como bien común disponible, accesible sin exclusiones, al tiempo que moviliza la real efectivización de derechos para las infancias. Asimismo, como expresión de aquello que se pretende que ocurra en las escuelas para todos los niños, brinda una herramienta de trabajo para la cotidianeidad pedagógica.

Parafraseando a Flavia Terigi (2009), en el currículo se establece una pauta de ordenamiento de la experiencia educativa que es extraordinariamente importante como declaración pública acerca de lo que se espera de esas prácticas y, por consiguiente, de las experiencias que los niños pueden tener en las instituciones.

Es altamente destacable que, en el contexto de crisis, caos, incertidumbres y claras desconexiones, es decir, en un escenario de tiempos y espacios definitivamente alterados, se ha logrado problematizar los modos de habitar la mediación educativa para alcanzar un encuentro participativo y fructífero.

Podría pensarse que un caos coyuntural pleno de dolores, distancias, pérdidas y tristezas puede acercarnos a un nuevo orden que aloje y construya colectivamente esperanza para descubrir otros modos de relacionarnos y de habitar la experiencia educativa. En **Inter-culturalidad e infancias** lo estimamos posible.

De este modo, y muy lejos de renovar una normalidad, reconocemos que a la escuela la hacemos y rehacemos de manera inacabada entre todos los que conforman la comunidad educativa en cada tiempo y espacio. En este quehacer constante, son los niños quienes desde su singular estar-siendo, la reinventan, la alteran, la resignifican haciéndose eco de cada coyuntura.

”



JIN N° 58- PARAJE AGUAY - PERUGORRIA

Retomando lo anterior, es necesario reivindicar que cada día en la escuela es una ocasión para imprimir una nueva realidad al mundo. Los chicos saben o deben saber que ese espacio es suyo para poder abrigar nuestra intencionalidad pedagógica a su medida y, de ese modo, recuperar y escu-

char sus ruidos y voces, sus gestos que hablan de tensiones, interferencias, para que inventen preguntas nunca hechas, perciban cosas insospechadas para nosotros, expresen deseos, preocupaciones. Este conjunto de prácticas son elementos que acercan a la emancipación.

Sabemos que la escuela se ha movido en torno de la intervención situada, que el acto de enseñar es una intervención y que los chicos también tienen la absoluta posibilidad de intervenirla, al punto de hacerla profundamente distinta de lo que imaginamos, caótica o mejor, al punto de hacerla una celebración cada día.

A todo esto, somos educadores y aprendices multifacéticos ya que nos situamos como producto y productores de la historia, asumiendo la responsabilidad del acto educativo, que por su parte, y al decir de Freire, es un acto de valor y, por tanto, de amor.

Las prácticas suceden en una trama vincular donde se enlazan espontáneamente las más variadas representaciones de la otredad para ser leídas detenidamente a través de los gestos que las portan. Ellas dan cuenta de lo que llamamos, el curriculum oculto. Para Terigi, el curriculum oculto, visibiliza “historias y valores embebidos con las par-

ticularidades de cada pertenencia cultural” que se resignifican, confrontan y tensionan cotidianamente en el espacio escolar (Terigi, 1999:18). Estas representaciones arbitrarias son foco de la problematización propia del campo de la educación intercultural crítica, cuestión que desarrollaremos más adelante.

Lo que he planteado hasta aquí coloca en un primer plano la necesidad de desarrollar una disponibilidad a la escucha atenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje que cotidianamente se impregnan con actitudes e intervenciones propias de los actores participantes del hecho educativo.

1.4 ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE INTERCULTURALIDAD CRÍTICA?

Abordaremos la perspectiva intercultural, pero, para ello, necesitamos detenernos un instante en el concepto de identidad ya que es frecuentemente mencionado en este Diseño Curricular.

¿Qué entendemos por identidad? En una primera instancia, puede ser definido como un concepto inacabado que describe un proceso que se construye y resignifica en la trama relacional que abriga identidades di-

versas entre conflictos y consensos propios de cada contexto sociohistórico.

Asimismo, dicho concepto refiere a algo “que se tiene” tanto individual como grupal e implica una marca de diferenciación y, a la vez, de homogeneidad. Además, permite evitar la ambigüedad y expresar pertenencia dado que implica nuestra comprensión de quiénes somos como comunidad y remite a un “nosotros”.

No obstante, sugiero expresar la identidad en plural, en tanto la identidad solo se conforma en una amplia suma de identidades. Allí residen la identidad del Yo (lo individual) y la identidad social (lo colectivo) conformando un espacio conceptual común necesario para pensar nuestra intencionalidad pedagógica.

Recapitulando lo expuesto hasta aquí, podemos pensar que la identidad se concibe como un proceso dinámico, pleno de contradicciones, apropiaciones, intercambios y resignificaciones; un proceso de continuidades y interrupciones de identidades diversas, máxime en contextos de intensos movimientos migratorios, antes que como un

fenómeno monolítico e inalterable.

Lejos de pensarnos como una entidad compacta, cada uno y todos en Corrientes, en nuestro país y nuestra América, componemos un espacio identitario heterogéneo, pleno de identidades diversas que resuenan desde el pasado habitando un presente en constante transformación.



PASEO ISLEÑO - SANTO TOME



COSTA DEL RIO URUGUAY - MONTE CASEROS

Las preguntas son múltiples y podemos conversarlas en nuestras salas con los chicos; por ejemplo, ¿Qué rasgos, haceres, decires son muy propios de la identidad correntina? Además, ¿la identidad nos diferencia?, ¿La identidad nos une? Más allá de estos cuestionamientos, es importante recordar la identidad como derecho, cuestión que en nuestra Argentina nos convoca desde un doloroso pasado.

Volviendo a la perspectiva intercultural y su gesta, veamos –muy escuetamente– cómo evoluciona esta praxis ética y estética, abrigada por una perspectiva pedagógica, metodológica, social, política y educativa.

Luis Enrique López (2000), desde Perú, nos cuenta que en nuestra región y en el marco de las ciencias sociales (alrededor de los años 70) surgió el concepto de interculturalidad. La emergencia de este concepto está estrechamente ligado a la problemática indígena latinoamericana centrada en la lucha por sus derechos y el territorio. Estas luchas se extendieron junto al reconocimiento

de nuestra enorme diversidad étnica, más la resultante de los numerosos movimientos migratorios que conocemos

Luego, el concepto de interculturalidad permea en las instituciones educativas –un ámbito de disputas y resistencia para la reexistencia– y emerge el concepto de educación intercultural. Así se instala paulatinamente en la agenda mundial y en el debate de las reformas educativas y constitucionales del mundo. Tal como destaca Walsh,

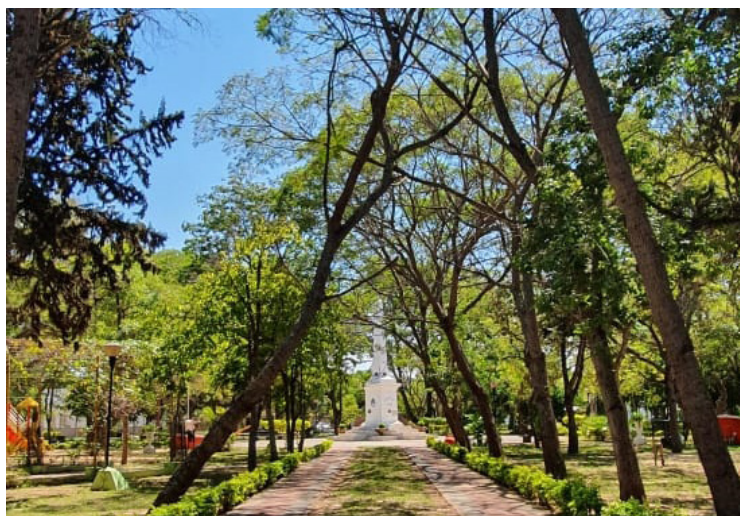
“...No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación como institución política, social y cultural...” (Walsh, 2009:79).

En el corazón de la segunda mitad del siglo XX, un claro malestar derivado de la vulneración al derecho a la cultura y a la identidad de los pueblos, entre otros, gestaron progresivas reivindicaciones y sus enunciaciones, promoviendo el respeto hacia las lenguas originarias en los diseños curriculares.

Así nace la educación intercultural bilingüe, cuyo propósito es reconocer, respetar y preservar los saberes, las historias, las tradiciones que las lenguas portan en el idioma familiar. Este bilingüismo, como su nombre lo sugiere, supone un enfoque educativo destinado a la visibilización de la lengua de origen a los fines de legitimar su presencia en la conversación educativa, mientras que propicia el aprendizaje de una segunda lengua. Esta particularidad de la convivencia de diversos horizontes culturales es un rasgo fundante de la interculturalidad, un espacio de encuentro signado por el intercambio, la negociación, el conflicto y el consenso social.

Corrientes es un claro ejemplo de política pública comprometida con esta convicción, la cual se materializa a través de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe y su trabajo constante en torno a los intercambios lingüísticos. Esta Coordinación reconoce la presencia espacio-temporal actual e histórica de lenguas de origen, de pueblos migrantes, de países limítrofes.

Si bien esta última perspectiva es fundante en la gesta intercultural, considero que la interculturalidad en la actualidad excede



PLAZA DE CAÁ CATÍ

el campo del bilingüismo ya que amplía su reconocimiento a un gran abanico de diferencias socioculturales. La interculturalidad contemporánea –parafraseando a Dussel (2018)– amplía sus horizontes a otros criterios de análisis social y cultural para incluir la pertenencia étnica, nacionalidad, sexo, género autopercebido, rango etario, religión, entre otros, y los consecuentes e inacabados procesos donde la posición eurocéntrica se impone en arbitrarias representaciones para juzgarlos.

Aquí surge el punto crucial en donde impera la necesidad de identificar en la cotidianidad las representaciones de la otredad.

Ese gesto nos obliga a construir cuestionamientos genuinos y consolidar la actitud crítica del educador, invitando a los niños

a habitarla en una interculturalidad vivida y sentida, en un camino insumiso y errante, como hemos escuchado decir a Freire, y extrañándonos de lo real como propone McLaren (1990).

Desde la perspectiva de la interculturalidad contemporánea descrita por Dussel (2018), vamos más allá de la tensión existente entre la relación indígena-no indígena, para incluir diferentes fricciones resultantes de la confrontación entre hegemonías y contrahegemonías, para comenzar a gestar una pedagogía de la diversidad, una pedagogía basada en el dialogo de saberes y la negociación cultural, legitimando el conflicto y el consenso en la producción y distribución del conocimiento. Todo ello, mirándonos con nuestros ojos en y desde el Sur y para el Sur, lo cual nos introduce en la interculturalidad crítica.



ESCUELA SAN RAMÓN BAJO, GOYA

Nuestra América de opuestos se construye como territorio de emancipación e impugnación de inequidades desde el ser americano. No se trata sólo de un método sino de una concep-

ción encarnada desde la praxis pedagógica, comunitaria, popular, antihegemónica y desde las bases, es decir, desde el subsuelo latinoamericano que irrumpe para construir mundos otros.

La cuestión de la multiculturalidad, entendida como una “yuxtaposición de etnias o grupos lo que, si bien entrañas políticas de respeto a la diversidad, a menudo refuerza las relaciones de desigualdad” (García Canclini, 2004:14). Vinculado con esto, podría decirse que mientras que la multiculturalidad remite a una cuestión de hecho, la interculturalidad refiere a una cuestión de derecho.

Si bien ambos procesos involucran dos modos de producción de lo social en donde lo multicultural supone la aceptación de lo heterogéneo, lo intercultural “implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamo recíprocos” (García Canclini, 2004: 14).

La elección de esta perspectiva teórico-prácticas de trabajo abriga la convicción de visibilizar el lugar de aquello que existía, escuchándolo en cada conversación educativa, deteniéndonos disponibles a cada niña

y niño para impugnar subalternidades y reconocer las singularidades que comportan las tramas relacionales que dan sentido a nuestra existencia y a nuestra cultura.

De esta manera vamos deconstruyendo y construyendo, en el inconcluso camino de la educación intercultural crítica: desde la vivencia en el aquí y ahora, desde el hacer, cuestión que implica descolonizar el saber, el estar, el pensar, el soñar, el poder, es decir, descolonizar el ser. Un genuino cuestionamiento como oportunidad para construir un mundo más humano y respetuoso de sí y de los otros.

Es el tiempo de gestar otras maneras de leer y pensar nuestros mundos desde el inicio de nuestras vidas con una mirada crítica de toda forma de discriminación. Para ello, es imprescindible enseñar y aprender a habitar el mundo construyendo pensamiento crítico, entendiéndolo como:

“Es la capacidad de adoptar una postura personal respecto a una problemática o situación personal y/o social. Desarrolla progresivamente habilidades para tomar decisiones, valorando la diversidad y el respeto por las posiciones de otros⁸.”

Cabe destacar que en este planteo subyace una perspectiva de derechos. En particular, la expresada por la Convención de los Derechos del Niño y por la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206, herramientas ineludibles para promover la equidad de las diferencias

en el campo educativo. Sin embargo, podemos detectar una brecha entre el corpus jurídico y la cotidianeidad. Es allí donde radica el desafío de concretar la urgente efectivización de derechos, un eje básico citado en el Diseño Curricular:

“El enfoque de derechos se instituye como un nuevo paradigma sostenido en fuerzas jurídicas, inalienables y obligatorias, garantizadas desde el estado y la sociedad civil. Se concreta, en clave de la protección y cuidado, en el derecho de los niños a la educación, salud, desarrollo social, juego y participación ciudadana⁹.”

1.5 ACERCA DE LAS DIFERENCIAS EN LA CONVERSACIÓN EDUCATIVA

Los niños verbalizan cotidianamente sus experiencias al percibir diversas formas culturales o diferencias físicas, al habitar sus emociones y, además, se interesan acerca de aquello que para Le Breton (2008) se asocia a los misterios del cuerpo.

El siguiente diálogo, registrado en el trabajo de campo desarrollado en el año 2016 para la investigación de mi tesis¹⁰, recupera expresiones e interpretaciones de un grupo de niños acerca de la diversidad:

⁸Ibíd. Página 23.

⁹Ibíd. Página 75.

¹⁰ Castiglioni, M. A. (2017). *Interculturalidad e infancias: aportes desde el análisis del Programa Lazos Comunitarios: voces, corporalidad, juego, contextos culturales y propuesta educativa* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Martín].

Docente: -¿Somos distintos de los otros?

Varios niños: -¡Sí, todos!

Docente: -¿Qué sucede al estar juntos siendo distintos?

Niños:

-Alegría.

-Vergüenza.

- Me dan ganas de llorar.

Docente: -¿Por qué será? ¿Qué sucede cuando nos mostramos tal como somos?

Niños:

- Ahí sentimos temor.

-Igual cuando yo me miro en el espejo para saber cómo soy, a mi parece que soy lindo y me gusta.

Docente: -¿En qué somos diferentes?

Niños:

- Tenemos distinto pelo. Algunos usamos anteojos.

-Yo no soy diferente.

- Es feo no tener nada diferente.

- ¡Claro, mirá! Tenemos distinta cara, distinta piel, distinta sangre, manera de ser.

- Distintos amigos, distinta ropa.

- Distintas maneras de pensar.

Docente: -¿Nos ponemos tristes o contentos con las mismas cosas?

Niño: -No. Somos distintos y nos respetamos así. Lo dice la Torá.

En estos relatos de los niños subyace toda una definición de cultura en la medida en que remiten a las relaciones que, en un determinado contexto, creamos y otorgan sentido a los vínculos consigo, con los otros, con la naturaleza y con lo sagrado. Aquí los chicos ponen palabras a las percepciones y representaciones de la diversidad, al efecto perturbador de la alteridad, a la experiencia corporal de ambas, a las emociones y repre-

sentaciones desde la voz infantil. Sintetizo esta convicción respecto de la búsqueda de la equidad en las diferencias a través de lo expresado en el Diseño Curricular: “aceptar estas diferencias, reconocerlas y valorarlas, es la condición necesaria para el estatuto del niño como sujeto pleno de derechos, en una escuela que es de todos, para todos y para cada uno” (Diseño, 2020: pág. 77).

La mediación educativa intercultural crítica promueve la singularidad, entiende la heterogeneidad como instancia que nos permite recuperar lo invisibilizado y, por ello, aplicada desde la más temprana edad se nos presenta como potente posibilidad para efectivizar derechos mientras se construyen subjetividades.

Recordamos que el problema no es la diferencia sino los modos de mirarla, esos modos que nos convierten en oportunidad o amenaza, que abrigan o excluyen, vulnerando infancias y conformando subalternidades.

Potenciar colectivamente nuestra mediación para revisar y revertir estas prácticas cristalizadas en el sentido común requeriría de una mayor presencia de este abordaje en las instancias de formación docente y, de este modo, facilitar la apertura y lectura de las innegables transformaciones de un mundo cada vez más cambiante y dinámico, hecho del que los niños son parte y dan cuenta en sus gestos.

1.6 CUERPOS Y MÁS ALLÁ DE LOS CUERPOS

“Vivir consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo, a través de lo simbólico que éste encarna. La existencia del hombre es corporal. La cartografía del cuerpo es el espacio del campo social”.

Le Breton (2002:7)

Los cuerpos portan cultura, pero
¿qué entendemos por cultura?

Desde una perspectiva relacional retomo a Olmos y Santillán Güemes (2003) para acercarnos al concepto de cultura antes mencionado cuando la pensamos como forma integral de vida creada histórica y socialmente por una comunidad a partir de su particular manera de resolver las relaciones que mantiene en su seno consigo, con los otros, con la comunidad, con la naturaleza y lo sagrado; también con la producción científica y tecnológica.

Mi mirada está puesta –específicamente– en los cuerpos porque creo que en ellos se inscriben esas relaciones. También nuestra historia, nuestra vida y nuestra muerte. En ellos se vivencia y se graba la instancia fundante de efectivizar derechos desde la más temprana edad. Observemos detenidamente cómo habitan sus cuerpos los niños en cada edad, en cada grupo, en cada contexto; ¿Qué muestran? ¿Qué ocultan? ¿Cómo se muestra su andar? ¿Cómo visten? ¿Qué alimentos prefieren?

La serie de preguntas antes formuladas muestran que el cuerpo, como construcción social y cultural, es el lugar donde todo sucede y nos sucede. Nuestra existencia relacional es corporal, allí anidan y se proyectan las vivencias personales y los vínculos con los otros. El cuerpo encarna disposiciones antropológicas, memorias de adaptación y transformación y la experiencia de las



JARDIN DE INFANTES LOS PINITOS. ESCUELA N° 303
CONCEPCIÓN PONCE. (PARAJE LA COSTA). GARAVÍ, SANTO TOMÉ.

relaciones que establecemos con la otredad (incluso con la naturaleza), modos de percepción, rituales, danzas, técnicas corporales propias de cada cultura.

Así, los cuerpos portan cultura. Los cuerpos visibilizan nuestra diversidad cultural en la evidencia de nuestro pelo, el color de la piel, los ojos, nuestro andar, nuestro mirar, nuestras danzas, nuestro vínculo con los animales, con las plantas, con el viento, con la lluvia.

Capturando lo simbólico y lo social, reconocemos que el cuerpo no nos es dado porque va conformándose junto a un otro; de allí la importancia de un adulto que humaniza, que corporiza cuando sostiene con la palabra, con la mirada, con el tono de voz, con el cuerpo, el contacto corporal –el rechazo o el abrazo– o con el espacio y el tiempo que dispone para acompañar a un niño

. De este modo, a través de gestos y palabras, el cuerpo revela al cuerpo desde la más temprana edad. Son justamente esas palabras y gestos los que modelan nuestro

cuerpo atravesando nuestra piel y evolucionando en la interfaz donde se despliegan las relaciones sociales. En ellos se materializan aquellos gestos y actitudes, las que dan sen-

tido y pertenencia a nuestra individualidad. Vale recordar aquí las palabras de Foucault quien consideró que “el cuerpo es la superficie de inscripción de los sucesos” (1983:13).

Desde la experiencia educativa del nivel inicial, observamos cómo los cuerpos infantiles se involucran junto al cuerpo del docente y, en ambos casos, sus intervenciones transmiten estructuras y representaciones basadas en ideas, elaboraciones y normativas culturales que debemos considerar en la mediación pedagógica.

El cuerpo en la infancia es movimiento en

acto y permite la expresión y la comunicación de sensaciones, emociones y un singular estar siendo tan propio de la infancia.

A través del cuerpo se movilizan situaciones propias del mundo interno, historias personales y familiares que reflejan la pertenencia al contexto cultural y social. Mediante el movimiento y a partir de la sensibilidad, los niños comprometen la totalidad de su ser, dice Perla Jaritonsky (2001). Por lo expuesto, la propuesta pedagógica intercultural no puede excluir a los cuerpos como objeto de reflexión, análisis y praxis sociales.



CDI MI DULCE BEBE - CAPITAL



CDI RAYITO DE LUZ - CAPITAL

¿Podemos revisar cómo los habitamos? Frecuentemente se comenta que:

si se corazona el saber, el pensar, el mirar, el soñar esto nos hace culturalmente otros.

Esta afirmación nos permite entender que estar en el cuerpo, pensar con el corazón, es un habitar libertario y emancipador y a eso invitamos a los niños.

La interculturalidad crítica no solo es reconocimiento de un otro, tampoco solo cues-

tionamiento de toda forma de dominación, invisibilización, negación o exotización que golpee nuestros cuerpos. Implica también desplazarnos a un territorio otro sin movernos de nuestro ser y sin cambiar nuestras formas de ver.



JIN N° 58- PARAJE AGUAY - PERUGORRIA

Los cuerpos y sus gestos son buenos para pensar porque son el espacio más primario donde se instala la emocionalidad; desde y hacia el cuerpo evoluciona nuestra experiencia emocional. Por eso la importancia de detenernos sensiblemente ante el gesto de cada niño al llegar al jardín, al contar una experiencia, al hacer silencio, al correr, al comer, al compartir los alimentos.

Este conjunto de gestos se desenvuelve en el marco de una trama relacional que co-habitamos y, tomados como preguntas, nos recuerdan que somos corresponsables ética y estéticamente en cada acto educativo y más allá de él, es decir, en el camino de la vida.

En este sentido, los gestos atraviesan un potente espacio que se desenvuelve en la interfaz de los cuerpos y sus fronteras, la corporalidad.

¿Hay algo más allá de los cuerpos?

Como antes mencionamos, los gestos se despliegan desde y hacia nosotros y tras-

cienden la materialidad de los cuerpos mientras se conforma nuestra identidad y nuestra subjetividad. Otorgan sentidos habitando espacios simbólicos, una interfaz que se abre entre las fronteras de los cuerpos donde circulan gestos para encontrarnos y, desde ya, abrazarnos de otros modos. Más allá de los cuerpos, allí se despliega la corporalidad.

En ese intercambio relacional y desde el primer instante de la vida, se constituyen cuerpos singulares, cuerpos plurales, cuerpos sociales, cuerpos significantes porque portan sentidos mientras se impregnan de estructuras culturales que nos estructuran; cuerpos inacabados, sensibles a la traza de sí y de un otro que irrumpe en nuestra mis- midad y se vuelve alteridad.

Los gestos se leen según estructuras culturales que le dan sentido en cada contexto: la distancia, el silencio, la dirección de la mirada, el abrazo, el tono muscular que usamos, la postura, el aroma, lo que se muestra, lo

que se oculta. Y esto porta un mensaje clave e ineludible que los docentes debemos considerar:

“El docente como mediador cultural, acompañante afectivo, otro significativo.”

Diseño (2020, Pág. 41)



CDI ROSA GUARÚ - CAPITAL

Gestos portadores de sentidos que se despliegan en las interfaces relacionales que se abren entre los distintos actores que componen la comunidad educativa, se espiralan expresiones mutuas de afecto, disponibilidad corporal, co-acciones, palabra que acompaña y circula, mediaciones desde la

amorosidad y la ternura.

Allí se instala la oportunidad y el desafío de la escucha sensible y atenta de todo el cuerpo, la disponibilidad al gesto –propio y de un otro– para ser abordado como pregunta. En esta línea argumentativa, Salomón Azar (2020) sostiene:

“La consolidación de la escucha en los procesos de comunicación suscita emoción; necesidad de escuchar con todos nuestros sentidos y no solo con los oídos, de reconocer los múltiples lenguajes, de producir preguntas y no respuestas, de generar la curiosidad, el deseo, la duda y la incertidumbre, de abrirse a las diferencias... de practicar la escucha interna, escuchándonos a nosotros mismos.”

Tal como Azar menciona en el Diseño Curricular, es en las interfaces donde sucede esa magia; allí se descubre el modo de poetizar la vida, enlazar amorosamente las cosas que nos unen o nos separan a partir de los

gestos, las voces, las miradas en tanto descriptores de la experiencia y, también, productores de conocimiento sensible. En las interfaces todo se despliega, yendo y viniendo entre lo etéreo y lo corpóreo, lo tangible y

lo intangible, lo efímero y lo persistente. En ese espacio circula la mirada ¿Podemos decir que la mirada nos toca?

Simmel¹¹ considera que la mirada es la interac-

ción más pura e inmediata que existe. Denota una conexión profunda y cuando se aparta puede ser la más potente distancia, negación o, simplemente, interrupción de una interacción.

Mirarse es un proceso vivo. Una unidad de carácter íntimo que se constituye como tal debido a la expresividad que comporta. Asimismo, implica una posición de igualdad en la que ambas partes están en posición de conocer y ser conocidos. No podemos percibir con los ojos sin ser percibidos al mismo tiempo. Es el puente más peculiar cuyo objeto es el rostro, un rostro como símbolo más allá de los rasgos físicos que lo configuren.

Por otro lado, no podríamos no detenernos en la voz como parte de nuestro cuerpo, tan presente en el vínculo cotidiano del educador y los niños. Ella porta gestos en su intensidad, entonación, armonía, ritmo, cadencia y su límite pareciera ser invisible pero se prolonga en vibraciones, resonando en el corazón. Para acoplar sentidos las palabras también se valen desde el susurro en un descanso o la invitación a viva voz para jugar en el patio de la escuela. En ella no solo habita el lenguaje, sino la vida; en ella resuena esa presencia ancestral que nos ubica en un borde y a la vez, en un espacio común.

Ahora bien, ¿Podemos decir que los gestos nos tocan?

Nos tocan y, cuando lo hacen, tenemos la oportunidad de tomar el gesto como pregunta para indagar en su textura. Según Haudricourt (2010), atender a los gestos es la oportunidad para escapar de binarismos diversos, una posibilidad de saltar por encima de las escisiones hegemónicas que dividen al mundo y la integridad de nuestro ser deshumanizándolo.

Los gestos, son relaciones entre materia, energía, espiritualidad, técnica, instituciones, modos de pensar, relaciones sociales, poder, modos de organización política, sexualidad, género, entre otros. Todo ello, transversalizado por nuestras culturas.

Todos los elementos antes mencionados se conjugan en la ejecución de un gesto, de una continuidad de gestos que producen movimiento en nuestro corazón, en nuestro mundo interno y sus representaciones, movimiento que a su vez provoca un ilimitado recorrido en nuestra subjetividad a partir de su traza y, luego, de su huella que seguirá replicándose.

En síntesis, las consideraciones anteriores nos permiten pensar más allá de los cuerpos, entre, con y desde los gestos y, por ello, brindan la posibilidad de abarcar y analizar de manera más precisa una continuidad entre corporalidades.

Pensar es un gesto, por eso hablamos de re-flexión. Un habitar esa huella que se esculpe a partir del trazo en mí para disponerme a ir más allá de la figura, es decir, ir hacia esa unidad de cuerpo y espíritu que se revela y desde el afuera se encuentra con nuestros cuerpos para replegarse para, finalmente, volver a plegarse en su camino relacional de reciprocidad:

“Pensar con gestos, entre gestos, y pensar como un gesto”

(Haudricourt, 2010:91).

¹¹ Citado en Lambruschini (2014)

Los cuerpos, por su parte, pueden ser pensados en su materialidad como entramados de gestos en tanto relaciones impregnadas de heterogeneidades que conversan, completándose e integrándose entre efectos, afecciones y reciprocidades.

Pensar en los cuerpos exige la suspensión de inequidades, recuperar la sensibilidad, tomar un camino de detenciones y preguntas más que de respuestas, habitar respetuosamente ese estar siendo tan singular en la infancia. Simultáneamente, pensar desde los cuerpos nos sitúa en un entramado cuestionador de creatividad y criticidad, donde germina la semilla de la descoloniza-

ción. Sabemos que los cuerpos son territorio de dominación, control y también explotación. De ello deviene la necesidad de escuchar los cuerpos y habitar sensiblemente la corporalidad para escuchar las voces de las subalternidades silenciadas.

Aquí radica el profundo entramado con la perspectiva intercultural crítica donde resignificamos modos de entender, decodificar y recibir los gestos para leer los mundos y conformar mundos otros. De este modo, profundizar la relación entre corporalidad y subjetividad permite abordar la constitución social del fenómeno educativo desde la más temprana edad.

1.7 SOMOS LAS EMANACIONES DE NUESTROS CONTEXTOS

La perspectiva intercultural propone una educación enraizada en la cultura de los educandos, referenciándola y legitimando su reconocimiento. Este es el patrimonio disponible que debemos atender en cada instante de la cotidianidad educativa, lo cual entraña una mirada ética, estética, descolonizadora y, por lo tanto, crítica.

Sabemos que somos las emanaciones de nuestros paisajes, dice Rita Segato (2018), y nuestros cuerpos dan cuenta de nuestros contextos: huelen, hablan, miran, sueñan, laten desde ellos. Los cuerpos portan cultura y desde ellos se hacen visibles sus más variadas singularidades provocando, a la vez, diversas representaciones de la otredad.

Coincidimos con el concepto vertido en el Diseño CURricular acerca de las representaciones sociales en tanto “construcciones de sentido común que un determinado colectivo social elabora e instala para interpretar la realidad y que devienen en formas compartidas de pensar, sentir y actuar” (Diseño, 2020: 75).

En este sentido, es posible observar que en los distintos modos de relacionarnos y en la conversación educativa que nos ocupa, circulan representaciones sociales e individuales acerca de la otredad que evidencian

transformaciones, interrupciones y mutaciones en función de los procesos sociales e históricos que las enmarcan.

En particular, y considerando que Corrientes muestra una población resultante de diversos movimientos migratorios, les invito a pensar ese diálogo entre ambas modalidades de representación acerca de los colectivos migrantes y locales a través del tiempo, lo cual evidencia las lógicas tensiones que fueron transformándose, diluyéndose o consolidándose según los distintos contextos valorativos.

Las variaciones en las representaciones del “otro migrante” pueden explicarse desde la mirada de Durkheim (1992), lo que puede extenderse a las distintas categorías de análisis de cultural. Dicho autor considera que en las representaciones anidan diversas formas de dividir y clasificar el mundo, tanto intelectual como perceptualmente. Sostiene, además, que refieren a un consenso social y no se fundamentan en la naturaleza misma del hombre ni en su constitución orgánica y psíquica.

En diálogo con esta perspectiva, Moscovici y Markova (2003) plantean que la representación es una elaboración psicológica y social relacionada con el lugar particular que ocupan

los sujetos. En consecuencia, según Jodelet (2008), las representaciones del otro pueden ser analizadas desde diferentes enfoques, es decir, como una respuesta elemental de componentes que integran una estructura representacional, como expresión de una posición social o, incluso, como portador de significados personales que se entranan en

el espacio social y en el intercambio cotidiano. La perspectiva intercultural crítica reconoce respetuosamente la excepcionalidad del ser humano, cuestionando toda valoración que desde la más temprana edad formatee o discipline la experiencia de sí y de otro. Mientras esas interpelaciones se desenvuelven, la historia se inscribe en nuestros cuerpos.



MONTE CASEROS - COSTA RIO URUGUAY

1.8 LA APASIONANTE TAREA DE ENSEÑAR EN CLAVE INTERCULTURAL

Educar en clave intercultural es humanizar desde la inmediatez de los cuerpos. Maturana propone que amar es dejar aparecer, podría pensarse que educar desde la perspectiva intercultural es amar y dejar aparecer, humanizar con la certeza de la incerteza en un movimiento pedagógico espiralado y dialéctico, parafraseando a Spakowsky (2020) en este Diseño.

Para Malajovich, el aprendizaje se entiende como una construcción propia de cada sujeto situado en un “proceso interno, activo, individual e interactivo con el medio social y natural” (2006:107). Podemos pensar, entonces, que nuestra vivencia se hace más tangible en el plano de la enseñanza que en el plano de los aprendizajes infantiles ya que éstos se desenvuelven en espacios únicos y personales, impactados por sus propios recorridos

y según la excepcionalidad de cada niño. Por su parte, Ranciere (2018) expresa que enseñar lo que se sabe es fácil. En todo caso, el desafío es enseñar lo que no sabemos. En consecuencia, si pretendemos una educación contextualizada, resulta ineludible dimensionar ¡cuánto no sabemos! Por ello explorar la práctica pedagógica desde el “maestro ignorante” abre innumerables preguntas, por ejemplo:

¿Hasta dónde explicar?

Pensar en intervenciones me lleva a Michel Foucault, quien desarrolla la idea de gubernamentalidad¹². Escuetamente, podemos considerar que ella se aplica al campo de lo político y al análisis de conceptos que sustentan la tesis del biopoder para abordar el planteo sobre el gobierno de sí y el gobierno de los otros, así como las estrategias de liber-

¹²Citado en Deleuze (1987).

tad que se suscitan en el campo relacional. En líneas generales, refiere a la indagación de los límites de acción de un gobernante. En esta dirección me pregunto, ¿hasta dónde interviene un educador?, una pregunta para seguir recorriendo juntos, pensando y repensando para volver a hacer.

Otro interrogante fundamental que debemos formularnos, *¿Desde dónde explicar?*

Explicar desde el saber estaría confirmando la desigualdad existente y además, recordando viejos escenarios de homogeneización. En contraposición con esto, apostamos a promover una heterogeneidad plena de excepcionalidades visibles, portadora de diversos contextos en los cuales la profundidad y la densidad de su capital simbólico

sea otra pregunta provocadora. Si pretendemos lograr una propuesta emancipadora, la equidad debe ser el punto de partida y no el punto de llegada.

La cuestión anterior nos remite a otra pregunta básica, ¿enseñamos para emancipar? Sin emancipar, sin alojar lo ignorado, lo que sucede es embrutecimiento (Ranciere, 2018). Pero, *¿cómo enseñar lo que se ignora?* Una manera potente y factible para realizarlo es fundándonos en el saber, en la capacidad en acto del niño. Ignorar lo ignorado remite a la figura de la violencia simbólica, situación que en el juego cultural reproduce herederos del saber omitiendo la capacidad emancipadora que el acto educativo debe abrigar.

Un sujeto enseñante necesita habitar la incapacidad que activa el mito de la pedagogía, ese territorio que, como vivencia humana, nos otorga la posibilidad de conmovernos, estremecernos junto a un niño cada día.

Es preciso olvidar, parafraseando nuevamente a Ranciere (2018), desconocer para seguir construyendo la escuela. Es necesario volver a oír para que el acto de enseñar no pierda nunca por completo la conciencia de las paradojas que le dan sentido.



ESCUELA SAN RAMON - EL BAJO GOYA

“...las diferencias en educación son lo común y no la excepción”.

(Diseño, 2020: Pág. 77)

Lo anteriormente expuesto apunta a sentir las diferencias para componer y repensar el rompecabezas de lo común. En este punto, es necesario recordar que dichas diferencias dan cuenta de lo ignorado, lo invisibilizado y lo negado, aspectos im-

prescindibles para completar nuestros relatos y cuestionar nuestras prácticas en torno a la educación.

En este umbral arribamos a una instancia urgente y necesaria, construir lo común.

Lo común no es una suma de mismidades ni una mismidad monolítica sino una trama viva y excepcional, situada en un proceso inacabado donde vamos construyendo comunidad, gestando una corresponsabilidad de vivir desde el principio ético de la vida. Trama que sostiene, tejido que contiene.

En este sentido, quizás sean tiempos de habitar la conversación educativa al abrigo de las tramas, redescubriendo la poesía de los significantes que nos enlazan en un tiempo y en unos espacios inéditos... demorándonos. Esto sucede en una espacialidad compartida, habilitante para la convivencia en la heterogeneidad y la transformación que ello implica.

Sabemos que lo común germina entre tensiones, conflictos e intercambios que nos transforman y se expresan mediante miradas, silencios, palabras, distancias y cercanías, desplegándose a veces, en una trama caótica. Caos que, como señala Edgar Morin (1999), nos invita a crear un nuevo orden.

Para ello, es necesario detenernos una y otra vez y disponernos al mensaje de cada gesto

desde la vivencia en nuestros cuerpos.

A partir de la exposición anterior, entendemos que la construcción de lo común está en tensión: tensiones que habitan en el campo de la política cuestionando modelos claramente obsoletos; en el campo de la salud, revisando constantemente medidas sanitarias ante una pandemia inédita; crisis en el campo del arte resignificando formas de expresión estética; crisis socio-histórica cuestionando hegemonías; crisis en el campo ético evidenciando la necesidad de resignificar nuestra corresponsabilidad de vivir; crisis en los vínculos humanos, incluso con la naturaleza y lo trascendental, impregnados de omnipotencias que nos llevan inexorablemente a la necesidad de redimensionar nuestro estar siendo y nuestro lugar en la humanidad.

Si consideramos que la infancia y la educación son territorios privilegiados para aprender a construir lo común, vale la pena repensar la construcción de lo común en el campo educativo. Quizás implica –entre tiempos no apurados– abrigar amorosamente cada contexto y pensar en la posibilidad de legitimar mundos otros para muchos, para todos.

Todo ello sucede en la interfaz de las fronteras simbólicas y en sus bordes, ámbito que separa y a la vez une. Es allí donde se desenvuelve y construye esta trama, donde se aloja lo diverso, lo heterogéneo y donde

hay lugar para articular diferentes miradas, completarnos, tensionar, habilitar contrararas y aprender del conflicto, la negociación y el consenso, instancia básica para la transformación.



ESCUELA PRIMARIA N°800 - 9 DE JULIO - DEPARTAMENTO DE SAN ROQUE

Estos sentipensares podrían asociarse erróneamente a una suerte de defensa romántica de la cuestión intercultural, pero este razonamiento nos llevaría a edulcorar la

complejidad del problema. No es este el caso, no se trata de una espera ingenua sino de una militancia comprometida y crítica.

¿Cómo construir una institución educativa que abrigue a todos? Probablemente, deteniéndonos amorosamente ante un otro y en su insoslayable excepcionalidad .

La potencia de lo común radica en este aquí y ahora compartido, oportunidad para la

convivencia y la experiencia sensible que nos invita a ser más humanos.

BREVES REFLEXIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR DE NIVEL INICIAL 2020

FUNDAMENTACIONES

Anclados en este valioso diseño, fruto de una novedosa y comprometida construcción conjunta para esta querida Provincia, quedan disponibles a los docentes posibles aportes para fundamentar y promover

su apropiación en la cotidianeidad de cada sala, de cada comunidad educativa del territorio del cual es reflejo.

Comencemos, entonces, con la lectura de la siguiente reflexión:

“La educación, en tanto campo cultural específico, es el principal vehículo a través del cual una determinada sociedad o sector de la misma producen continuidad y sentido... en el seno de espacios culturales concretos.”

(Olmos, 2003:17)

¿Cómo revisar nuestros modos de habitar el hecho educativo? Probablemente, si mantenemos el pensamiento contemplativo, comprendamos que existen verdades subjetivas y cambiantes, así como diversas identidades y contextos. Estos aspectos resultan insoslayables en estas nuevas instancias de transformación en la implementación del nuevo Diseño, así como en la proyección de nuestra intencionalidad pedagógica.

Esa contemplación, que es movimiento, implica dar lugar a interrupciones, disensos, inquietudes inesperadas, cuestionamientos nuestros y de los chicos que avalan el movimiento incesante de enseñar y aprender. A la vez, abriga el compromiso hacia la equitativa distribución, producción y apropiación del conocimiento.

De acuerdo con Emilio Tenti Fanfani, “no

existe un modelo pedagógico de valor universal para atender las necesidades de aprendizaje de una población diversificada” (2021: 46).

Junto a esta interpelación a cualquier modelo monolítico se abre la necesaria resignificación de la mediación educativa situada, de modo que incluso el Diseño Curricular lo que nos une y nos diferencia cuando expresa: “enseñar a los niños pequeños aquellos contenidos esenciales tanto para sus desarrollos personales y sociales como para la ampliación y enriquecimiento de los repertorios culturales” (Tenti Fanfani, 2021: Pág. 48).

Esta decisión muestra la necesidad de operar en zonas de contacto para educar desde nuestras culturas, lo que permite instalar la propuesta didáctica en forma contextualizada

Sabemos que no hay educación sin cultura, simplemente porque ésta es la matriz, el marco, el contenido y el sentido de toda trayectoria educativa.

El campo educativo, observado desde una perspectiva relacional, incluye diversos modos de vincularnos y entramarnos, hacer, conocer e, incluso, soñar; un espacio en donde emergen recorridos y visiones del mundo,

modelos éticos y estéticos y, por supuesto, cuestionamientos que nos alejen de toda dominación para habitarlos y nos acerquen a la soberanía cultural que sucede y se inscribe en nuestros cuerpos.

Los niños, en tanto actores centrales de este proceso, son activos productores de sentidos, portando sus culturas, habiendo procesos sociales y políticos en tiempos complejos, es decir, ejerciendo su ciudadanía intercultural de la infancia.



Lo que para Tenti Fanfani es “la variable explicativa más relevante del éxito escolar”, se expresa en aquello que los niños portan en términos de capital cultural heredado, lo que cotidianamente resignifican (Fanfani, 2021: 54). Haceres y saberes que han sido y son apropiados en un tiempo no apurado, tiempo fecundo, el tiempo de Aión que es el de la detención, del presente, del eterno retorno, del juego, del pensamiento, del arte,

de la filosofía, del amor. Tiempo de asombro tan propio de la infancia, como describe Byung-Chul Han, que devuelve la oportunidad de percibir al mundo en su diversidad caleidoscópica (2020).

Apelar a ese asombro quizás permita revertir lo que he escuchado mencionar a Carlos Skliar cuando considera que “La niñez, en esta época acelerada, pierde la posibilidad de hacerse infancia”.

Ante la excepcionalidad de cada niño, nos corresponde revisar las representaciones de infancia que se activan en cada gesto ya que ellas contienen las resonancias de nuestros miedos, deseos, creencias, recuerdos y de nuestras esperanzas, de nuestras carencias, vacancias y de lo que construye nuestro haber, de lo que elegimos recordar y olvidar.

De la mano de la lectura del Diseño Curricular, en los siguientes apartados iremos analizando algunos aspectos tales como las rutinas y los hábitos como los organizadores estructurales de la experiencia cotidiana, el

juego desde una perspectiva relacional, los lenguajes artísticos, la enunciación y la importancia de la lengua de origen y la Educación ambiental desde una perspectiva intercultural crítica.

2.1 LAS RUTINAS Y LOS HÁBITOS COMO LOS ORGANIZADORES ESTRUCTURALES DE LA EXPERIENCIA COTIDIANA

Los hábitos, rutinas y, por extensión, los rituales ayudan a temporalizar el espacio y espacializar el tiempo. Esto significa que hacen habitable el tiempo y el espacio demorándonos en su tiempo singular. Demorarse, es decir, construir una morada.

El filósofo surcoreano Byung-Chul Han (2020) describe los rituales como técnicas simbólicas de instalación en un hogar. De allí que transforman el estar en el mundo porque permiten que nos apropiemos del espacio que nos rodea. En este caso, el particular estar siendo transcurre en la escuela infantil y consiste en hacerla confiable, cálida,

lo cual conlleva la creación de un ámbito de armonía y estabilidad.

De este modo, podemos reflexionar acerca de los compartires propios de una merienda, un desayuno, un buen día, una despedida, una conversación, un intercambio en un pasillo, un silencio que abriga, un apapacho, una mirada que se encuentra en los ojos de otro o el gracias, el permiso y el por favor que inician y terminan encuentros de un modo sensible, respetuoso, humano, amigable y tierno.

Sin dudas, estamos hablando de Prácticas culturales que educan.

2.2 EL JUEGO DESDE UNA PERSPECTIVA RELACIONAL

Reconocemos el juego como un derecho insoslayable y un ámbito vital y, como menciona el Diseño, como contenido cultural. En consecuencia, podemos entenderlo en términos de una práctica social que se enseña y se aprende.

De acuerdo con Huizinga, la cultura se juega... “el juego es una acción libre, que se desarrolla dentro de límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias y libremente aceptadas, con una acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente” (Huizinga, 1968: 8).

Patricia Sarlé (2008) remarca la potencialidad intrínseca del juego en el desarrollo infantil, especialmente en la edad que nos ocupa. En la simbolización que lo caracteriza, se alternan medios y fines propios de su naturaleza, los cuales facilitan la vivencia de la diversidad y la resolución de conflictos de una manera más flexible que fuera de él, otorgando incluso la posibilidad de volver atrás la historia. Por lo expuesto, dada su estrecha relación con lo simbólico, el juego permite desarrollar la capacidad humana de interpretar la realidad.

Si bien especialistas en juego podrán hacer un desarrollo exhaustivo del tema, aquí solo me referiré brevemente a él como docente y desde la perspectiva de su impacto en la resignificación cultural, es decir, enfatizando en la dimensión relacional, en la transferencia de significados que sucede en forma espontánea entre lo real y lo imaginado.

El carácter transicional del juego opera en medio de una situación única y personal que da lugar a las más diversas elaboraciones de esas relaciones que se despliegan en el encuentro consigo y con los otros, permitiendo además tanto la elaboración de tensiones y conflictos, así como la resolución de los mismos.

El juego remite al niño, a su espacio propio y



JARDIN DE INFANTES “BAMBI” DE GOYA

particular donde, asimismo, aprende el ejercicio de los roles en los que se imprimen estructuras propias de cada cultura; mediante la acción confronta con la realidad y sus exigencias, explora e incorpora modelos, hábitos, consignas y modelos culturales propios y que portan aquellos con quienes lo comparten (Vygostky, 1978).

El juego permite al niño vivir situaciones irrepetibles que le habilitan conocer sus potencialidades, explorar sus emociones, situarse en una realidad imaginada, pero con contenidos reales. Si hacemos foco en las interfaces como espacio de alta potencialidad creativa y crítica, observamos que esas operaciones se sitúan en diversas interfaces que se despliegan entre los márgenes del imaginario real, personal y social.

Dicho de otro modo, la acción lúdica en una situación imaginada que recrea y crea nuevas representaciones, enriquece interpretaciones de la identidad personal y social, afianza la subjetividad e integra al niño al entramado cultural que lo rodea. Por ello son incuestionables las implicancias y alcances del juego en la alfabetización cultural, en el desarrollo psico-social del niño y su

valor en toda práctica educativa intercultural que se despliega en espacios interfronterizos para la transformación cultural.

En este escenario, resta agregar la presencia de las familias, las cuales aportan sus propias experiencias y saberes acerca del jue-

go y, de ese modo, permiten recuperar legados, es decir, la cultura local que implica un aspecto central de la educación infantil. Debido a ello, no solo es fundamental incorporar este aspecto fundante para situar la propuesta educativa, sino también para visibilizar la historia y efectivizar derechos.

2.3 LENGUAJES ARTÍSTICOS

A continuación, cito las palabras de Ivaldi (2020:113) que el Diseño Curricular toma:

“Las instituciones educativas deben participar activamente en la construcción de conocimientos artísticos... garantizando una práctica artístico-pedagógica, sistemática, responsable y significativa que contribuya a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habitan los individuos. Enseñar y aprender arte implica abordar contenidos específicos, con sensibilidad y con emoción, con identidad, con subjetividad, promoviendo el desarrollo del pensamiento”.

Por otro lado, me parece oportuno aportar lo registrado en una observación realizada en mi investigación para la tesis de maestría en una sala de 5 años, cuando Juan Bautista estaba pintando y mientras lo hacía dijo:

“¿Sabés? ¡Yo puedo cambiar el mundo!”
Lo expresó a modo de una afirmación contundente, trayendo su yo a un primer plano de la enunciación, con su voz y todo su cuerpo, desde su percepción de sí inmersa en su producción. En la interfaz que aloja el diálogo entre su yo y el mundo irá construyéndose su subjetividad, irá dibujándose su singular estar-siendo, habitando desde su excepcionalidad –entre continuidades y interrupciones– un dinámico proceso de apro-

piaciones y resignificaciones. Los contextos, las intervenciones adultas, las modulaciones culturales, las decisiones pedagógicas, los recursos se deben articular para construir espacios donde se dirima la experiencia artística infantil. Así, ese deseo de Juan florecerá entre diversos lenguajes estéticos promoviendo no solo la creatividad, sino también la criticidad para leer los mundos.

Sabemos que es necesario poetizar los escenarios donde se despliega el acontecer educativo, es decir, unir amorosamente aquello que alojan, entre ellos, gestos, contenido simbólico, historias, prácticas o palabras, tal como diría Gabriel Celaya¹³, poeta español:

*“Tal es mi poesía: poesía-herramienta.
Tal es, arma cargada de futuro expansivo con que te apunto al pecho.
Son palabras que todos repetimos sintiendo como nuestras, y vuelan.
Son más que lo mentado.
Son lo más necesario: lo que no tiene nombre.
Son gritos en el cielo, y en la tierra son actos.”*

Coincidimos en la importancia de propiciar la vivencia sensible, el conocimiento, la formación, actualización y enriquecimiento de los educadores integrando el aspecto

técnico, creativo y el crítico en el proceso de apropiación de los lenguajes artísticos sin soslayar su dimensión política. La enseñanza, incluyendo el legado de las

¹³ Disponible en: http://www.gabrielcelaya.com/documentos_algunospoemas.php

técnicas propias de cada lenguaje artístico, nos permiten expresar nuevas lecturas del acontecer más íntimo, así como también social de un modo excepcional. Esto constituye un quiebre estético y ético que empodera.

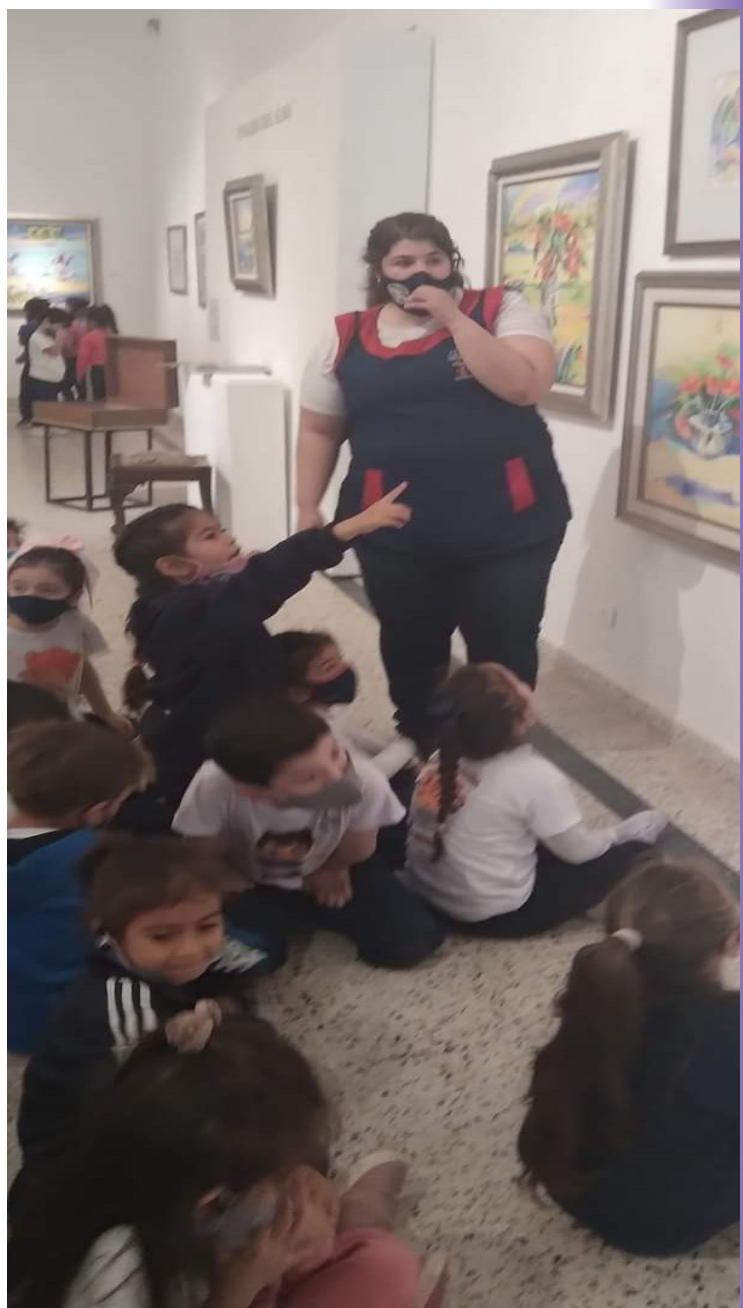
La exploración de esos lenguajes, la improvisación, el acompañamiento respetuoso en las producciones por parte del docente, la visita de artistas en la sala y de talleres y museos de arte, de circuitos de curaduría (incluyendo obras de los chicos) confirma que el hecho artístico promueve la producción

del conocimiento desde la práctica pedagógica. En este sentido, despliega una vivencia que capta el saber del cuerpo.

Y es en y desde la creatividad donde se expresa la potencia del cuerpo, uniendo el mundo del deseo y lo posible –como decía Juan–, habitando un territorio donde ¡Puedo serlo todo! ¡Puedo hacerlo todo! La creatividad es la celebración de nuestra propia grandeza, el sentimiento de que podemos hacer que cualquier cosa se vuelva posible. Es una celebración de la vida, mi celebración de la vida, parafraseando a Joseph Zinker (2003).



J.I.N. N°41 CORRIENTES - CAPITAL



J.I.N. N°41 CORRIENTES - CAPITAL

2.4 LA ENUNCIACIÓN Y LENGUAS DE ORIGEN

Las lenguas de origen portan sentidos y modos de ver y nombrar el mundo. Incluso, nuestras lenguas cuentan, describen, portan, interpretan singularmente las expresiones de la naturaleza, así como los modos y tiempos de relacionarnos con ella y consigo y los otros. ¿Cómo perderse la posibilidad de habitar esa riqueza?

El privilegio epistemológico se manifiesta al expresar la verdad en primera persona, en la omnipresencia del español e implica la jerarquización que legitima la superioridad de una lengua sobre otra. Así, confiere al pensamiento occidental la exclusividad de relatar lo que sería el conocimiento válido,

invisibilizando otros relatos y experiencias de conocimiento como las que se expresan en lenguas indígenas. Por eso la urgente necesidad de descolonizar el decir, el pensar y el enunciar en el marco de todas las formas de aprender y enseñar. Incluso, y especialmente, para refutar lo que se menciona como neutralidad epistemológica toda vez que se pretende justificar la expresión del movimiento del pensar en una sola lengua. No existe la neutralidad.

Recordemos que toda neutralidad es dominación, toda neutralidad enmascara la colonialidad. En conclusión, enunciar según las culturas que portamos en nuestros cuerpos es emanciparse.



MONTE CASEROS - COSTA RIO URUGUAY

2.5 EDUCACIÓN AMBIENTAL

“Kupuka amaba a los juncos que crecían cerca del agua. Era Brujo de la Tierra y sabía que su dejaba de amar a los juncos luego dejaría de amar a los pájaros, luego a los pumas, luego a los hombres. Kupuka sabía que quien se permitiera ignorar a los juncos que crecían cerca del agua iniciaba el camino del desamor”.

Liliana Bodoc ¹⁴

Como ya hemos mencionado, la definición de cultura a la que referimos en nuestra perspectiva intercultural, incluye la relación que establecemos con la naturaleza. Nuestros cuerpos y nuestra voz son parte de ella, por ello la necesidad de detenernos un instante en su diálogo con la Madre Naturaleza, y por extensión, en la educación ambiental

tal como este Diseño lo hace.

Cuerpos para promover una mirada atenta y respetuosa, para indagar, reflexionar y reducir lo inconmensurable, para reatar los lazos de nuestra humanidad a la Tierra, escuchar sus tiempos, habitar espacios, alojar sus ecos y escuchar su mensaje.



COSTANERA - PASO DE LOS LIBRES

¹⁴ *Los días del fuego (La Saga de los Confines 3) Disponible en:*





PLAYA DE ITUZAINGO

Estos vínculos con la naturaleza pueden observarse si nos detenemos en el dialogo que los niños establecen con los distintos seres vivos que habitan en ella, aquellos que se imprimen en sus gestos, en los cuentos, en las canciones y las danzas, del mismo modo que los percibimos en el dialogo entre los

pies y la tierra que muestra un chamamé. Nos invitamos a sentipensar la relación con el suelo, una evolución del gesto que conecta el cielo y la tierra, permitiéndonos pensar con los pies, en el umbral de la perceptividad, entre la fuerza del estímulo y la intensidad de la sensación.

“La Educación Ambiental, orientada a la formación de ciudadanos activos y comprometidos en la construcción de una sociedad más justa, democrática y solidaria, constituye uno de los pilares fundamentales e insustituibles para alcanzar el desarrollo sustentable... económicamente viable, socialmente justo y ecológicamente equilibrado”.

La cita anterior fue extraída del Diseño (2020:254) que retoma el Manual de Educación Ambiental Nivel Inicial. La misma resulta clave para referirnos a la naturaleza desde una dimensión jurídica, reconociendo al medio ambiente a partir de su condición

de bien jurídico. La Ley de Política Ambiental Nacional¹⁵ abriga y obliga a una gestión sustentable para la protección de la diversidad biológica, la preservación de los recursos ambientales y el fortalecimiento del desarrollo sustentable (Zaffaroni, 2011).

Aprender y enseñar a cuidar la Pacha, habitarla respetuosamente, promover transformaciones en nuestra calidad de vida, revisar actitudes individuales y colectivas desde la escuela infantil, implica una construcción social en cuanto a la gestión del ambiente y su impacto a nivel global, pensando en el futuro desde el presente común.

¹⁵ Ley POLÍTICA AMBIENTAL NACIONAL Nro. 25.675, 2002. República Argentina.

¿Cómo hacerlo?

Y esta pregunta apunta a un cómo que incluya a los niños, es decir, con los niños y no solo para ellos. Es necesario construir junto a ellos un ambiente sustentable, legitimando su voz y mirada del mundo cuando detectan problemas de la naturaleza y, luego, debatir soluciones y previsiones, promoviendo su observación, integrando sus valores y actitudes muy probablemente provenientes de culturas ancestrales frecuentemente invisibilizadas pero presentes en la comu-

nidad educativa. En este sentido, y desde la vivencia, requerimos cuestionar nuestros gestos en las salas y su efecto en la gestión de residuos, ruido, consumo del agua, energía, alimentos o los materiales que cotidianamente manipulamos.

Este paradigma de la protección de la biodiversidad invita a una construcción conjunta y esperanzadora de ciudadanía, “en armonía con la naturaleza, a través de la educación con libertad y con responsabilidad¹⁶”.

*Que el nuestro sea un tiempo que se recuerde
por el despertar de una nueva reverencia ante la vida;
por la firme resolución de alcanzar la sostenibilidad;
por el aceleramiento en la lucha por la justicia y la paz;
y por la alegre celebración de la vida.*

CARTA DE LA TIERRA¹⁷

2.6 CUERPOS TERRITORIO DE SOBERANÍA CULTURAL

“Cuerpos en movimiento, gestos y voces de los pueblos, superficie relacional donde se inscribe nuestra historia, territorio de diálogos entre la tierra y el cielo”.

Así sentipienso a los cuerpos. Y todo sucede en ellos...Cuerpos para habitar y con-mover la conversación educativa desde la primera infancia, una oportunidad de iluminar lo invisible en tanto ámbito de la vivencia emancipadora, allí donde para estar en el cuerpo, hay que pensar con el corazón.

Detenerse y pensar en los cuerpos nuestros, en especial en los infantiles, implica un quiebre ético y estético; sugiere integrar e integrarnos, situar los contextos presentes en ellos, suspender inequidades y, por supuesto, tomar un camino de preguntas más que de respuestas para que germine la semilla de la descolonización.

Reitero, los cuerpos se constituyen como territorio de soberanía cultural o de dominación, como espacios de control y explotación. Por eso necesitamos detenernos respetuosamente en ellos para así desplegar instancias donde promover la vivencia de

efectivización de derechos pues en ellos sucede y se graba dicha soberanía.

Cuerpos infantiles en diálogo con nuestros cuerpos de educadores, resonancias, representaciones de las más diversas, ecos del pasado. Vivencias y preguntas se abren al problematizar este vínculo. Marcel Mauss (1979), sociólogo y antropólogo, analiza un aspecto que remite a ello y refuerza nuestro compromiso docente, la “imitación prestigiosa”. Considera que cada niño imita el movimiento de alguien que respeta, de alguien en quien confía o representa autoridad, de alguien que encarna una significativa presencia para sí. Esta concepción nos permite indagar en profundidad en nuestros cuerpos actuantes que se instalan como referencia, cuerpos afectantes y significantes que dejan huella. En este sentido, ¿podemos revisar como habitamos nuestros cuerpos? Dicen, como antes mencioné, que si se corazona el saber, el pensar, el mirar,

¹⁶ Disponible en Misión de la Fundación Espacios Verdes. https://www.fev.org.ar/01/nuestra_mision.html

¹⁷ Disponible en <https://cartadelatierra.org/lea-la-carta-de-la-tierra/>

el soñar esto nos hace culturalmente otros. Esta cuestión abre las puertas de un habitar libertario y emancipador que construye esa ciudadanía intercultural de la infancia que militamos.

Hablemos de movimiento, algo tan propio del estar siendo infantil que desde su urgencia genera ecos asincrónicos, resonancias impredecibles del movimiento en un otro que permanecerán en la biografía de cada niño. También Godard (1995) lo repiensa, y de allí deriva la pregunta sobre qué nos sucede con el movimiento de un otro, aquel que pone en juego mi experiencia del movimiento y en la quietud y el silencio sigue resonando y, a la vez, generando un movimiento interno en el propio cuerpo, fluyendo entre lo etéreo y lo corpóreo. Movimiento que produce y producirá movimiento: aquí percepción es acción.

En esta línea de análisis, cabe preguntarnos, ¿qué le suscitará a un niño nuestro movimiento? ¿Y el de sus compañeros? Y a nosotros los suyos. ¿Cómo se dispone un cuerpo en la relación que establece junto a otro?, particularmente, en función del efecto exterior que ese cuerpo ejerce sobre el mío. Definitivamente no quedamos intactos, las huellas de dichos movimientos se graban con esas trazas.

Sabemos que la impresión del cuerpo del

otro refiere más a mi cuerpo que a ese otro cuerpo exterior, expresando un complejo entramado de representaciones y diversos modos de habitar la relación consigo y con las otras personas.

Todos estos procesos previamente descritos se ponen en juego en la conversación educativa, lo cual nos permite entender que el pensamiento y el pensar son actos de re-flexión y, por lo tanto, también movimientos.

Cada día, como docentes, nos interesa ir más allá de lo que vemos, repensar acerca de la experiencia sensible que habita en los cuerpos, gestos, movimientos, emociones, interacciones, modulaciones culturales para volver a pensar la propuesta educativa. Se trata, en síntesis, del territorio en donde se arraiga la posibilidad de la transformación social, donde es posible humanizar lo inhumano. Este es el verdadero quiebre. Habitar el cuestionamiento como organizador de la transformación de jerarquías y estructuras y relaciones sociales dentro y fuera de la institución educativa. De allí que diariamente nos encontramos ante una instancia fundante, una oportunidad de extrañarnos de lo cotidiano, de lo que naturaliza lo injusto, lo que impide mirar amorosamente cada rostro que, como destaca Enrique Dussel (2018), es la epifanía del otro absoluto, de una clase, de un pueblo, de una familia.

3 REFLEXIONES FINALES

La escuela infantil como institución donde se enseña y aprende se constituye en una trama socializadora, compleja y dinámica en la coexistencia de una variedad de saberes en permanente tensión y confrontación, dentro de ella y en la interfaz de sus bordes.

Se convierte en un espacio para el libre ejercicio y legitimación de todos los derechos, constituyéndose una instancia de construcción y ejercicio de la ciudadanía desde la más temprana edad.

Este Diseño Curricular, en su compromiso sostenido por la contextualización, es decir, en su propósito de situar la propuesta educativa como gesto fundante de la intencionalidad pedagógica, orienta a la construcción de la ciudadanía abrigando, alojando identidades y subjetividades diversas, lo que es central en la educación intercultural crítica. Más allá de una perspectiva de derechos, el Diseño muestra la incidencia de la educación Intercultural crítica como factor de co-

hesión social, integración, reconocimiento, respeto, convivencia pacífica como autodefensa de cualquier forma de determinismos, irracionalismos, manipulaciones, fundamentalismos y dominaciones culturales sabiendo que todas las culturas son igualmente dignas y tienen mucho para aportar.

De este modo, se interpelan representaciones –arbitrarias siempre– y se aborda el debate acerca de las diferencias, sin edulcorarlas ni impugnarlas sino problematizando la cuestión “estructural-colonial-racial” por la que se considera que la diferencia es diferencia a la luz de la matriz colonial del poder racializado y jerarquizado. Así, tal como propone Freire (2015), la educación como derecho y como territorio ético, político, transformador y emancipador, sin ser la hacedora de todo, es un elemento fundamental en la reinención del mundo.

Ahora bien, ¿Cómo reinventar el mundo dejando afuera otros mundos? Solo podemos partir de lo que se tiene, saberes, sentires y haceres, pero sin dejar a nadie fuera de él.

Por ello, ¿cómo alojar respetuosamente las diversidades? Quizás sabiendo que abrigar la riqueza del pluriverso nos encamina a construir la equidad en las diferencias como oportunidad de completar nuestros relatos.

En la búsqueda urgente de un nuevo modelo de paz, desde la potencia de un presente común, buscamos construir futuros en comunidad. Mientras este hacer evoluciona en el espesor de los vínculos, cada cultura graba la huella de la conversación que construimos con nosotros mismos, con los otros, con la naturaleza y con lo sagrado. En esa totalidad dinámica, viva e inacabada que es la cultura, se resignifica el sentido y la continuidad de nuestra existencia.

Asimismo, desde el nivel inicial, en nuestras prácticas educativas y en cada gesto huma-

nizante que conllevan, necesitamos promover nuevos comienzos para construir colectivamente convicciones, actitudes y formas de vida otras. De este modo, en cada instante de la conversación educativa se abre la oportunidad y el desafío cultural, político, social, ético que probablemente supondrá largos recorridos abrigando la esperanza, para conformar mundos donde sea posible humanizar desde el amor.

Y aquí nosotros, sujetos sociales, políticos, enseñantes, ejerciendo nuestro rol docente que se enriquece con cada perspectiva y campo teórico y práctico que consolide el diálogo interdisciplinar. En nuestro caso, haciendo foco en el espacio de lo inter, allí donde en medio de tensiones, negociaciones, conflictos y consensos se desenvuelve y construye –desde el caos– un nuevo orden, es decir, la transformación. Esto es un habitar cada instante de la cotidianidad legitimando lo heterogéneo que cada niño porta y aporta desde su excepcionalidad en la conversación educativa, donde hay lugar para articular diferentes sentipensares, completarnos, tensionar, habilitar y aprender del conflicto sin temerle, siendo éste una instancia básica para la transformación.

Por último, dejamos aquí algunas reflexiones para pensar y pensarnos promoviendo el encuentro en los ojos de nuestros hermanos y transitar desde él, con la audacia de la esperanza, el apasionante camino de enseñar y aprender sin profecías educativas, como dice Freire.

«La vida es el arte del encuentro, aunque haya tanto desencuentro por la vida»

Vinicius De Moraes, Samba de la bendición.

Muchas gracias nuevamente a las Autoridades y docentes de la Provincia de Corrientes por la oportunidad de este encuentro para mirarnos y reconocernos en el rostro de cada niño que da vida a nuestros sueños de equidad, justicia, libertad y buen vivir para nuestras infancias.

4 BIBLIOGRAFÍA

- Boaventura de Sousa Santos (2009). Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. México, CLACSO y Siglo XXI.
- Bustelo, Eduardo (2011). El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Castiglioni, M. A. (2017). Interculturalidad e infancias: aportes desde el análisis del Programa Lazos Comunitarios: voces, corporalidad, juego, contextos culturales y propuesta educativa [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional UNSAM. Disponible en: https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/125/1/TMAG_IDAES_2017_CMA.pdf
- Deleuze Gilles (1987) Foucault. Barcelona, Editorial Paidós.
- Durkheim, Émile (1992). Las formas elementales de la vida religiosa. El sistema totémico en Australia, Madrid, Akal.
- Dussel, Enrique (2018). En búsqueda del sentido. Sobre el origen y desarrollo de una Filosofía de la Liberación. Buenos Aires, Editorial Las cuarenta
- Freire, Paulo (2005). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- (2015 [1993]). Política y Educación. México, Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel (1977). Historia de la sexualidad. Volumen: I. México, Siglo XXI Editores.
- (1983). El Nacimiento de la Clínica. Madrid, Siglo XXI Editores.
- Galeano, Eduardo (2012). El libro de los abrazos. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- García Canclini, Néstor (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Godard, Hubert (1995). Le geste et sa perception en Ginot y Michel. La danse au XXème siècle. Paris, Editorial Borda.
- Han Byung-Chul (2020). La desaparición de los rituales. Buenos Aires, Herder.
- Haudricourt, André (2010). Des gestes aux techniques. Essai sur les techniques dans les sociétés pré-machinistes. París, Ed. de la Maison des sciences de l'Homme et Quæ.
- Huizinga, Johan (1968 [1957]). Homo ludens. Madrid, Alianza.
- Jaritonsky, Perla (2001). "Taller de Expresión de Corporal en el Nivel Inicial Trayecto de Formación". Aportes para el debate curricular. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Jodelet, Denise (2008). "El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales". En Cultura y representaciones sociales Vol.3 Nro.5 México sep. 2008, Pág. 32-63. Versión On-line ISSN 2007-8110. Consultado el 16/8/2017.
- Kohan, Walter (2004). Infancia entre educación y filosofía. Barcelona, Laertes.
- Kusch, Rodolfo (2008). La negación en el pensamiento popular. Buenos Aires, Editorial Las Cuarenta.
- Lambruschini, Patricia. (2014). "Sociabilidad y mirada cara a cara según Georg Simmel". VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4645/ev.4645.pdf. Consultado el 29/4/2017
- Le Breton, David (2002). Antropología del cuerpo y modernidad. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.
- (2008). La sociología del cuerpo. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- López, Luis Enrique (2000). "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana-Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos (PROEIB Andes)". Documento de Trabajo. San Simón, Universidad Mayor de San Simón. Disponible en http://www.ifejant.org.pe/Aulavirtual/aulavirtual2/uploaddata/protagonismo/UNI_2/interculturalidad.pdf. Consultado el 15/9/2017.

- Malajovich, Ana (2006). “El nivel inicial. Contradicciones y polémicas”, en *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores. Págs. 103-130.
- Mauss, Marcel (1979 [1936]). “Técnicas y Movimientos corporales”, En *Sociología y Antropología*, Madrid, Editorial Tecnos.
- McLaren, Peter (1990). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Aique. Disponible en http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA_Mc_Laren_Unidad_7.pdf. Consultado el 10/9/2017.
- Mejía, Marco Raúl (2017). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Buenos Aires, Crujía.
- Morin, Edgard (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, UNESCO.
- Moscovici, Serge e Ivana Marková (2003). “La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici”. José Antonio Castorina (comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, Gedisa. Págs. XX-XX. Disponible en <https://books.google.com.ar/books?isbn=9506055076> Consultado el 20/6/2017.
- Novaro, Gabriela (2011). *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Olmos, Héctor y Santillán Güemes, Ricardo (2003). *Educación en Cultura. Ensayos para una Acción Integrada*. Buenos Aires, Ediciones Ciccus.
- Ranciere, Jacques (2018). *El maestro ignorante*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Sarlé, Patricia (2008). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Segato Rita (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Prometeo.
- Skliar, Carlos (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires, Noveduc.
- Svampa, Maristella (2020) *Reflexiones para un mundo post-coronavirus* Disponible en <https://nuso.org/articulo/reflexiones-para-un-mundo-post-coronavirus/>. Consultado el 21/10/21.
- Tenti Fanfani, Emilio (2021). *La escuela bajo sospecha*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Terigi, Flavia (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.
- Vygotsky, Lev (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pleyade.
- Walsh, Catherine (2009). “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, en *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz, Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello. Disponible en http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf Consultado el 9/9/2017.
- Zaffaroni, Eugenio Raúl (2011). *La Pachamama y el humano*. Disponible en <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/07/doctrina41580.pdf>. Consultado el 27/7/21.
- Zinker, Joseph (2003). *El proceso creativo en la terapia gestáltica*. Buenos Aires, Paidós.

5 ARTÍCULOS SUGERIDOS

Castiglione, Alejandra (2019). “Educación Intercultural crítica en la primera infancia. La corporalidad como espacio de transformación social” Castiglioni, en Revista *El diario de la educación*. Cataluña, España, Págs 13-3-2019. Disponible en <http://catalunyaplural.cat/es/author/macastiglioni/>

----- (XXXX). “Entre lo etéreo y lo corpóreo”. Sitio Web Interculturalidad e infancias. Disponible en <https://interculturalidadeinfancias.com.ar/?p=2082>

----- (2020). “Redescubriendo modos de abrazarnos, una oportunidad en la pandemia. La corporalidad, potente territorio de transformaciones”, en *Otras Voces en la Educación*, 18/4/2020 de abril de 2020 <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/author/macastiglioni>

----- (2020). “Humanizar desde la inmediatez de los cuerpos. Infancias y educación, territorios de transformación social”, en *Boletín Infancia*, Nro. 10. Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes, Organización de Estados Americanos. Montevideo, Uruguay. Disponible en https://issuu.com/institutointeramericanodelninolanin/docs/boletin_10_espa_ol

----- (2021). “Construyendo el espacio de lo común”, en *Red iberoamericana de Docentes* Disponible en <https://revistaib.com/blogrevistaib/construyendo-el-espacio-de-lo-comun>

----- (2021). “Habitar el espacio de lo común”, en *Revista Noveduc* Disponible en <https://digital.noveduc.com/reader/366-practicas-corporales-en-escenarios-combinados?location=4>

----- (2021). *Construir corresponsabilidad para un mundo sustentable*, en Disponible en https://fev.org.ar/2021/wp-content/uploads/2021/10/REVISTA-30-ANOS_FINAL.pdf

6 MARCO JURÍDICO

* Ley de Educación Nacional 26.206/06.

Ministerio de Educación Argentina

* Ley Provincial de Educación. N° 6475/18.

Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes

* Diseño curricular para el Nivel Inicial (2020)

Ministerio de Educación, Provincia de Corrientes.

Agradezco en nombre de nuestro espacio interdisciplinar y regional, Interculturalidad e infancias, al Ministerio de Educación de Corrientes.

María Alejandra Castiglioni



CORRIENTES *somos todos!*

Ministerio de Educación
DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA